

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2015, nr 4



Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

wydawnictwo
adam marszałek

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

Rada naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Ludmiła L. Choruża (Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (Universidad de Extremadura, Badajoz, Hiszpania), Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), Bronislava Kasáčová (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja), Piet Kommers (University of Twente, Holandia), Hristo Kyuchukov (Freie Universität Berlin, Niemcy), Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie – przewodniczący Rady), Włodimir I. Ługowij (Національна академія педагогічних наук України, Ukraina), William New (Beloit College, WI, USA), 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 (Ostravská univerzita v Ostravě, Republika Czeska), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (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, redaktor tematyczny), Anna Szafrńska-Gajdzica, Barbara Grabowska (sekretarze redakcji, redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-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

<http://weinoe.us.edu.pl/content/weinoe/edukacja-miedzykulturowa>

Recenzenci: Laura de la Trinidad Alonso Díaz, Jaroslav Balvín, Krystyna Bleszyńska, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Halina Grzymała-Moszczyńska, Andrej Harbatski, Soňa Kariková, Leszek Korporowicz, Mariusz Korczyński, Kazimierz Kossak-Główniczewski, Jacek Kurzepa, Hanna Mamzer, Stefan Mieszalski, Jolanta Miluska, Tadeusz Miluski, Dorota Misiejuk, Inetta Nowosad, Jelena Petrucijová, Andrzej Radzewicz-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 2015

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	13
---------------------------	-----------

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WIKTOR RABCZUK

Europejskie ramy prawne edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego	23
--	----

EMILIA MODELMOG-ANWEILER

Tożsamość – religia – miasto. Konteksty obecności tożsamości religijnej w lokalnej przestrzeni życia publicznego w Europie Środkowo-Wschodniej	38
--	----

ANIELA RÓŻAŃSKA

Wkład Kościoła ewangelickiego w kształtowanie otwartej tożsamości religijnej młodzieży zaolziańskiej	55
---	----

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA NA ŚWIECIE

SVETLANA SYSOIEVA

Cultural problems of education in pedagogical research of Ukrainian and Polish scientists	73
--	----

V. YU. ARESHONKOV

Transformation of the contents of national social studies at school in the 20 th century: the heritage and benefits	91
---	----

VOLODYMYR LUGOVYY, OLENA SLYUSARENKO	
Missions and mottos of world-class institutions of higher education	102
OLGA NITENKO	
Peculiarities of foreign language training of lawyers in Northern Europe: Finland and Sweden	120
ZLATA HUŤOVÁ, MIROSLAVA GAŠPAROVÁ, RUŽENA TOMKULIAKOVÁ	
Аппликация естественоведческих, технических и культурно-общественных данных в региональном воспитании	137

KOMUNIKATY I PROJEKTY BADAWCZE

MARIA MARTA URLIŃSKA	
Jakość życia i poczucie sukcesu u absolwentów szkoły polskiej na Łotwie. Studium zbiorowego przypadku	151
HRISTO KYUCHUKOV, ŠTEFAN KATI	
The values of marginalized Roma in Slovakia	170
SABINA JANIK	
Aspiracje edukacyjne uczniów imigrantów	182
PIOTR OBACZ	
Obawa przed byciem sobą jako źródło niechęci wobec Inności? Problem indywiduacji młodzieży	205

FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH

JUSTYNA RYSZEWSKA-BANKO	
Tolerancja jako wartość i cel w edukacji wielo- i międzykulturowej dziecka w młodszy wieku szkolnym	217

ALEKSANDRA GANCARZ

- Zadania szkoły i nauczycieli na terenach występowania dialektu
– przykład Górnego Śląska 233

KATARZYNA JAS

- Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze dziadków w rodzinie
i ich znaczenie w życiu młodych ludzi 248

PRAKTYKA EDUKACYJNA

MARIOŁA BADOWSKA

- Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania
integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej 267

MIROŚŁAWA PINDÓR

- Przestrzeń współbycia. Těšínské nebo Cieszyńskie nebe
Těšínského divadla w Českém Těšíně
jako międzykulturowa narracja o wielokulturowości miasta/miast 289

ANNA JÓZEFOWICZ

- „Poznaj kulturę regionu, czyli bajanie z Żubrozwierzem”
– warsztaty artystyczno-edukacyjne dla dzieci 307

OŚRODKI NAUKOWO-BADAWCZE ZAJMUJĄCE SIĘ EDUKACJĄ MIĘDZYKULTUROWĄ W POLSCE

ADELA KOŻYCKOWSKA, KAZIMIERZ KOSSAK-GŁÓWCZEWSKI

- Kultura, język i edukacja kaszubska: Gdańska Szkoła badań
nad kulturą i edukacją regionalną. Wybrane aspekty 321

ADELA KOŻYCKOWSKA

- Edukacja kaszubska: rzecz o tym, jak praktyka edukacyjna
„zaczepliła i ugruntowała” myślenie pedagogiczne.
Przyczynek do namysłu nad teorią praktyki 330

RECENZJE

ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI

Alina Szczurek-Boruta:

Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości 351

JERZY NIKITOROWICZ

Alina Szczurek-Boruta:

O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje 354

MARTA MARIA URLIŃSKA

Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Klajmon-Lech, Aniela Różańska:

Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich 357

WIKTOR RABCZUK

Anna Gajdzica, Gabriela Piechaczek-Ogierman,

Alicja Hruzd-Matuszczyk:

Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich 360

ALEKSANDRA MATYJA

Zofia Kawczyńska-Butrym (red.):

Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżyca 364

ROZPRAWY HABILITACYJNE I DOKTORSKIE

Prace habilitacyjne i doktorskie

z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej

obronione w 2014 roku w dyscyplinie pedagogika 371

KRONIKA

NATALIA BEDNARSKA

Edukacja w wielokulturowym świecie

– doświadczenia i propozycje

Warszawa–Cieszyn–Ustroń, 12–15 maja 2014 roku 375

DOROTA MISIEJUK

Społeczeństwa wielokulturowe – dynamika, zmienność

i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom

w edukacji międzykulturowej?

Białystok–Lipowy Most, 25–28 maja 2014 roku 382

ŁUKASZ KWADRANS, ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych

w środowiskach zróżnicowanych kulturowo

Cieszyn–Ustroń, 22–24 września 2014 roku 385

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej

wydane w roku 2014 393

Nota o autorach 397

Contents

Introduction	13
---------------------------	-----------

ARTICLES AND TREATISES

WIKTOR RABCUK

European legal framework for intercultural education and intercultural dialogue	23
--	----

EMILIA MODELMOG-ANWEILER

Identity – religion – town. Contexts of the presence of religious identity in the local space of public life in East-Central Europe	38
--	----

ANIELA RÓŻAŃSKA

Contribution of the Evangelical Church to the forming of open religious identity of youth from Zaolzie	55
---	----

INTERCULTURAL EDUCATION WORLDWIDE

SVETLANA SYSOIEVA

Cultural problems of education in pedagogical research of Ukrainian and Polish scientists	73
--	----

V. YU. ARESHONKOV

Transformation of the contents of national social studies at school in the 20 th century: the heritage and benefits	91
---	----

VOLODYMYR LUGOVYY, OLENA SLYUSARENKO

Missions and mottos of world-class institutions of higher education 102

OLGA NITENKO

Peculiarities of foreign language training of lawyers in Northern
Europe: Finland and Sweden 120

ZLATICA HUEOVÁ, MIROSLAVA GAŠPAROVÁ, RUŽENA TOMKULIAKOVÁ

The application of scientific, technical, cultural and social reality
in regional education 137

RESEARCH REPORTS AND PROJECTS

MARIA MARTA URLIŃSKA

Quality of life and feeling of success among the graduates
of the Polish school in Latvia – a collective case study 151

HRISTO KYUCHUKOV, ŠTEFAN KATI

The values of marginalized Roma in Slovakia 170

SABINA JANIK

Educational aspirations of immigrant learners 182

PIOTR OBACZ

A fear of being oneself as a source of unwillingness towards
Otherness? The problem of individualization of youth 205

FORUM OF YOUNG INTERCULTURAL EDUCATORS

JUSTYNA RYSZEWSKA-BANKO

Tolerance as a value and aim in multi- and intercultural education
of the child at early school age 217

ALEKSANDRA GANCARZ

Tasks of school and teachers in dialectal areas –
the case of Upper Silesia 233

KATARZYNA JAS

- Socializing and educational influences of grandparents in the family
and their significance in the young's life 248

EDUCATIONAL PRACTICE

MARIOLA BADOWSKA

- Multicultural school curricula in the context of growing
social integration and intercultural communication 267

MIROSLAWA PINDÓR

- Coexistence space. Těšínské nebo Cieszyńskie nebo /Cieszyn Sky/
of the Cieszyn Theatre in Czech Cieszyn as intercultural narration
about multiculturalism of the town(s) 289

ANNA JÓZEFOWICZ

- "Learn the culture of the region – or telling stories with Bison
the Animal" – artistic and educational workshops for children 307

RESEARCH CENTRES FOR INTERCULTURAL EDUCATION IN POLAND

ADELA KOŻYCKOWSKA, KAZIMIERZ KOSSAK-GLÓWCZEWSKI

- Kashubian culture, language and education: the Gdańsk School
of research into regional culture and education. Some selected
aspects 321

ADELA KOŻYCKOWSKA

- Kashubian education: how educational practice "sowed"
and consolidated the pedagogical thought. An invitation to think
over the theory of practice 330

REVIEWS

ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI

Alina Szczurek-Boruta:

Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości

[Social experiences in preparing future teachers for work in the multicultural environment] 351

JERZY NIKITOROWICZ

Alina Szczurek-Boruta:

O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje

[On preparing teachers for work in the multicultural environment – contexts, students' opinions, suggestions] 354

MARTA MARIA URLIŃSKA

Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Klajmon-Lech, Aniela Różańska:

Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich

[Cultural identity, religiousness and religious education from the perspective of the community of schools with Polish as the teaching language in selected European countries] 357

WIKTOR RABCZUK

Anna Gajdzica, Gabriela Piechaczek-Ogierman,

Alicja Hruzd-Matuszczyk:

Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich

[Education viewed from the standpoint of learners, parents and teachers in schools with Polish as the teaching language in selected European countries] 360

ALEKSANDRA MATYJA

Zofia Kawczyńska-Butrym (ed.):

Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżyca

[Educational migrations. Foreign students – the two sides
of the Moon]

364

HABILITATION AND DOCTORAL THESES

Habilitation and doctoral theses on multi- and intercultural

education defended in 2014 in the discipline pedagogy 371

CHRONICLE

NATALIA BEDNARSKA

Education in the multicultural world – experiences and suggestions

Warsaw–Cieszyn–Ustroń, 12–15th May, 2014 375

DOROTA MISIEJUK

Multicultural society – dynamics, changeability and unpredictability.

Towards which strategies in intercultural education?

Białystok–Lipowy Most, 25–28th May, 2014 382

ŁUKASZ KWADRANS, ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Fields of spiritual life of children, youth and adults in culturally
diversified environments

Cieszyn–Ustroń, 22–24th September, 2014 385

BIBLIOGRAPHY

Works on multi- and intercultural education published in 2014 393

Note about authors 397

Wprowadzenie

„Być może zmierzamy w stronę świata tak zupełnie nowego i odmiennego, że dotychczasowe doświadczenia historii okażą się niewystarczające, aby go pojąć i móc się w nim poruszać. [...] Jest to świat, który potencjalnie wiele daje, ale i wiele wymaga, w którym próba łatwego chodzenia na skróty jest często drogą do nikąd. Będziemy w nim ciągle spotykać nowego Innego, który powoli zacznie wyłaniać się z chaosu i zamętu współczesności. Możliwe, że ten Inny zrodzi się ze spotkań dwóch przeciwstawnych nurtów tworzących kulturę współczesnego świata – z nurtu globalizującego naszą rzeczywistość i z drugiego, zachowującego nasze odmienności, nasze różnice, naszą niepowtarzalność. Że będzie ich płodem i spadkobiercą. Winniśmy z nim szukać dialogu i porozumienia.. [...] Tylko życzliwość do drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa. [...] Trzeba świat na nowo przemyśleć”¹.

Ta niezwykle trafna refleksja Ryszarda Kapuścińskiego, sformułowana już ponad dekadę temu, stała się mottem przewodnim podjętych rozważań w czwartym tomie „Edukacji Międzykulturowej”. Zachodzące na całym świecie współczesne zjawiska i procesy związane m.in. z globalizacją, integracją czy migracją zmieniają sposób myślenia o nas i Innych – dotyczą wszystkich, a ich skutki są często nieprzewidywalne. Własny lub wymuszony np. sytuacją ekonomiczną i/lub polityczną wybór miejsca/kraju codziennego życia, pracy czy edukacji weryfikuje postrzeganie siebie i Innych, i zarazem przyczynia się do zmiany poczucia tożsamości i związanych z nią zachowań. Otwartość na Innego w takim rozumieniu wymaga określenia nowej wizji społeczeństwa, a tym samym nowej kultury, tzw. kultury transcendencji, przekraczającej dotychczasowe tradycje narodowe i kulturowe, przy jednoczesnym zachowaniu zasad uniwersalizmu². Kultura transcendencji ma zatem szansę stać się podstawową orientacją kulturową współczesności, wiążącą sferę kultu-

¹ R. Kapuściński: *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*. Wykład wygłoszony 1 października 2004 roku z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2004, „Universitas”, s. 17–18.

² E. Lévinas: *Transcendencja i pojmowalność*. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków 2006, „Znak”, s. 175–187.

ry z wartościami i osobowym samorozwojem człowieka, odpowiedzialnego za Innego w relacji „twarzą w twarz”. Uświadomienie sobie z jednej strony – zjawiska swoistej ciągłości kulturowej z wiążącą ją odpowiedzialnością za Innego, a z drugiej – zachodzących współcześnie zmian kulturowych w kontekście procesów globalizacji zarówno w aspekcie jej progresywnych, jak i regresywnych cech oraz ambiwalencji, jako ważnej i nieodłącznej cechy charakteryzującej tę kategorię³, może w konsekwencji przeciwdziałać relatywizacji jednostkowych tożsamości społecznych i prowadzić do otwartości kultur oraz budowania nowych przestrzeni międzykulturowych, w tym przestrzeni edukacyjnych.

We współczesnej rzeczywistości szczególna rola przypada tym samym edukacji międzykulturowej, obierającej za punkt wyjścia godzenie „ojczyzn”, odpowiedzialne i kreatywne budowanie tożsamości osobowej i społecznej, postrzegane jako warunek ochrony jednostki przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie⁴. Żadna bowiem kultura nie może funkcjonować i bronić się przez zaprzeczenie prawa do istnienia innych kultur. Jak podkreśla również Zygmunt Bauman, „jeżeli w warunkach płynnej nowoczesności edukacja i uczenie mają się do czegoś przydać, muszą mieć charakter ciągły i rzeczywiście trwać przez całe życie. Trudno sobie wyobrazić jakikolwiek inny model edukacji lub uczenia się. »Formowanie« własnego »ja« lub własnej tożsamości musi przybierać postać ciągłego, zawsze nieukończonego reformowania. [...] Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwość wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym”⁵.

W czwartym tomie „Edukacji Międzykulturowej” podjęto próbę nakreślenia najważniejszych problemów edukacji w Polsce i na świecie w kontekście wielo- i międzykulturowości. Zaprezentowano również szerzej działania

³ Por.: M. Kempny: *Czy globalizacja kulturowa współdecyduje o dynamice społeczeństw postkomunistycznych*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1, s. 9–11; J. Nikitorowicz: *Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa)*. W: J. Gajda (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 320–335.

⁴ B. Maj: *Podstawowe środowiska wychowawcze wobec idei edukacji międzykulturowej*. W: A. Szerląg (red.): *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 276.

⁵ Z. Bauman: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków 2007, „Znak”, s. 229, 235. Tenże: *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk 2008, GWP, s. 151–170.

w zakresie edukacji regionalnej i międzykulturowej podejmowane w gdańskim zespole badaczy, kierowanym przez dr. hab. Kazimierza Kossak-Główniczewskiego prof. UG – jednego z inicjatorów w latach 80. ubiegłego stulecia badań nad kulturą, językiem i edukacją kaszubską. Jego krytyczna teoria edukacji regionalnej, w tym zrekonstruowane rozumienia terminów „regionu”, „regionalności”, jak i samej „edukacji regionalnej” stały się promotorami nowych – alternatywnych w stosunku do istniejących – działań edukacyjnych⁶, podejmowanych m.in. przez praktyków kultury kaszubskiej, skupionych w Zrzeszeniu Kaszubsko-Pomorskim. Wymiernymi efektami tych działań są (1) realizowane cyklicznie Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Pedagogiczno-Metodyczne Nauczania Języka Kaszubskiego dla nauczycieli, odbywające się na podstawie specjalnie opracowanego programu obejmującego specyfikę języka i kultury kaszubskiej oraz konteksty współczesnej edukacji regionalnej i etnicznej; (2) trzy edycje autorskich studiów podyplomowych prowadzonych przez pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego „Edukacja Regionalna i Alternatywna”; (3) opracowane autorskie programy i podręczniki do nauki języka kaszubskiego, dopuszczone przez MEN do użytku szkolnego; (4) działające od 1991 roku szkoły nauczające języka kaszubskiego, w tym Szkoła Podstawowa na Głodnicy założona przez Witolda Bobrowskiego oraz Liceum Ogólnokształcące w Brusach oraz (5) pierwszy autorski program nauczania języka i kultury kaszubskiej „Kaszubskie przedszkole”, kierowany do dzieci w wieku przedszkolnym, będący wstępem do edukacji międzykulturowej⁷.

Prezentowany czwarty numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” otwiera tekst Wiktora Rabczuka pt. *Europejskie ramy prawne edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*. Autor – odwołując się m.in. do przyjętej w 2008 roku przez Radę Europy *Białej Księgi w sprawie dialogu międzynarodowego* „*Żyć wspólnie jako równi w godności*”, uznawanej aktu-

⁶ A. Koźyczkowska, K. Kossak-Główniczewski: *Kultura, język i edukacja kaszubska: Gdańska Szkoła badań nad kulturą i edukacją regionalną. Wybrane aspekty*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

⁷ A. Koźyczkowska, K. Kossak-Główniczewski: *Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyń – Białystok 2013, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, s. 159–201.

alnie za dokument referencyjny w kwestiach demokratycznego zarządzania różnorodnością – wskazuje, iż dialog międzykulturowy stwarza współcześnie możliwość określenia granic uniwersalizmu praw człowieka, nieuwzględniającego różnic kulturowych oraz ograniczeń wielokulturowości, który daje im społeczne i polityczne uznanie, ale jednocześnie tworzy ryzyko podziałów. Zwraca także uwagę na proces dywersyfikacji kulturowej, który nasilił się w ostatnich kilku dekadach, oraz podkreśla znaczenie tolerancji w kontekście pluralizmu kulturowego. Powołując się na stanowisko Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, stwierdza, że pluralizm polega na faktycznym uznaniu i poszanowaniu różnorodności oraz dynamiki tradycji kulturowych, tożsamości etnicznych i kulturowych, przekonań religijnych, i że harmonijna interakcja między osobami i grupami o różnych tożsamościach jest istotnym czynnikiem spójności społecznej⁸.

Analizy z zakresu edukacji międzykulturowej kontynuują Emilia Moddelmong-Anweiler oraz Anieli Róžańska, podejmując w swych opracowaniach problematykę tożsamości religijnej, kształtowanej w lokalnej przestrzeni życia publicznego, na przykładzie wybranych społeczności Europy Środkowo-Wschodniej. Autorki są zgodne co do tego, iż w sytuacji krzyżujących się oddziaływań społecznych pewną specyfiką odznaczają się i powinny odznaczać działania edukacyjne tradycyjnych instytucji wychowawczych, jakimi są rodzina, szkoła i Kościół. Instytucje te, w odpowiedzi na różnorodność kulturową i wyznaniową swoich adresatów, ale również zróżnicowanie ich postaw wobec religii oraz specyficznych potrzeb uwarunkowanych pluralistycznym środowiskiem, muszą uwzględniać odmienności kulturowe w programach działań edukacyjnych. Tym samym współczesne wielokulturowe społeczeństwa pluralistyczne – w których poszczególne jednostki/grupy o odmiennych tożsamościach religijnych chcą żyć razem, pokojowo i bezpiecznie – warunkują potrzebę kształtowania nowej, otwartej tożsamości religijnej – otwartej na Innych religijnie, na ich odmienności kulturową i religijną. Podstawą otwartej tożsamości religijnej jest poczucie własnej tożsamości religijnej, które umożliwia otwarcie się na Innych, przyswajanie ich kodów znaczeniowych, ułatwia dyfuzję kulturową i wzbogacenie własnej religijności o nowe aspekty, bez obawy rozmycia własnej tożsamości⁹.

⁸ W. Rabczuk: *Europejskie ramy prawne edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

⁹ A. Róžańska: *Wkład Kościoła ewangelickiego w kształtowanie otwartej tożsamości religijnej młodzieży zaolziańskiej*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

Tom czwarty czasopisma zawiera także kontynuację zagadnień dotyczących edukacji międzykulturowej na świecie. Zawarte w tym dziale opracowania charakteryzują ukraińskie, finlandzkie, szwedzkie i słowackie konteksty edukacji wielo- i międzykulturowej. Zwraca się w nich szczególną uwagę na transformację szkolnictwa na Ukrainie w latach 1900–1990, na problemy kulturologiczne ukraińskiej edukacji, specyfikę kształcenia w zakresie języków obcych realizowanego w uczelniach wyższych w Finlandii i Szwecji, edukację regionalną prowadzoną w słowackich przedszkolach przez pryzmat cech regionu: środowiska naturalnego, społecznego, kulturowego i technicznego oraz badania przeprowadzone wśród marginalizowanych Romów słowackich z wykorzystaniem opracowanego przez Shaloma H. Schwartza systemu wartości ludzkich.

Zamieszczone w czasopiśmie kolejne teksty prezentują relacje i komunikaty z badań oraz praktykę edukacyjną. Odnoszą się m.in. do problemu poczucia jakości życia i sukcesu u absolwentów polskiej szkoły na Łotwie, aspiracji edukacyjnych uczniów imigrantów uczących się w publicznych i niepublicznych gimnazjach i liceach aglomeracji warszawskiej oraz zjawiska indywiduacji współczesnej młodzieży. Charakteryzują także zagadnienia dotyczące tolerancji, jej zakresów i wymiarów w odniesieniu do założeń edukacji międzykulturowej realizowanej w klasach niższych szkoły podstawowej, opisują zadania szkoły i nauczycieli na terenach występowania dialektu (przykład Górnego Śląska), jak również zwracają uwagę na znaczenie oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych dziadków w rodzinie i międzypokoleniowej transmisji wartości oraz potrzebę szkolnej realizacji programów edukacji obywatelskiej i związanej z nią edukacji globalnej, obejmującej edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową. Mirosława Pindór poddała analizie dwujęzyczny dramaturgiczno-inscenizacyjny wspólny projekt Sceny Polskiej (jedynego polskiego zawodowego teatru działającego od 1951 roku poza granicami naszego kraju) i Sceny Czeskiej Teatru Cieszyńskiego w Czeskim Cieszynie pt. *Cieszyńskie niebo*. Przywołane w toku scenicznej narracji wybrane fakty historyczne, bogate w swej różnorodności zdarzeniowej i tonacji emocjonalnej, jak i fakty kulturowe, współlistnieją z osobie poczynionymi przez autorów i wykonawców projektu obserwacjami dotyczącymi współczesnego życia na granicy, przy czym sceniczne wizualizacje życia na granicy (i z granicy) z jednakową dozą sympatii i humoru traktują obie przygraniczne społeczności – polską i czeską. Opowieści prawdziwe, aczkolwiek nierzad-

ko niecodzienne, sąsiadują z powszechnie znanymi podaniami i legendami Śląska Cieszyńskiego. Ten walor poznawczy i edukacyjny inscenizacji jest nie do przecenienia, podnosi wartość rodzimego piśmiennictwa sytuującego się w nurcie cieszyńskiej kultury ludowej¹⁰. W podobnym artystycznym nurcie, tym razem podlaskiej kultury ludowej, utrzymany jest tekst Anny Józefowicz, prezentujący edukacyjne, estetyczne i terapeutyczne wartości autorskiego projektu *Poznaj kulturę regionu, czyli bajanie z Żubrozwierzem*, realizowanego w formie warsztatów z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym – wychowanków białostockich placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zamierzoną intencją warsztatów były i są nadal międzykulturowe komunikowanie, wymiana wartości międzykulturowych w kontekście prezentowania kultur północno-wschodniego pogranicza Polski, jak również promocja i pamięć dziedzictwa kulturowego regionu Podlasia wśród jego najmłodszych mieszkańców.

Przedkładany Czytelnikom kolejny numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera także recenzje wybranych publikacji oraz wykaz prac z edukacji wielo- i międzykulturowej wydanych w 2014 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

¹⁰ M. Pindór: *Przestrzeń współbycia. Těšínské niebo Cieszyńskie nebe Těšínského divadla w Českém Těšíně* jako międzykulturowa narracja o wielokulturowości miasta/miast. Tekst zamieszczony w tym tomie.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków 2007, „Znak”.
- Bauman Z.: *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk 2008, GWP.
- Kapuściński R.: *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*. Wykład wygłoszony 1 października 2004 roku z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 2004, „Universitas”.
- Kempny M.: *Czy globalizacja kulturowa współdecyduje o dynamice społeczeństw postkomunistycznych*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1.
- Kożyczkowska A., Kossak-Główczewski K.: *Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Kożyczkowska A., Kossak-Główczewski K.: *Kultura, język i edukacja kaszubska: Gdańska Szkoła badań nad kulturą i edukacją regionalną. Wybrane aspekty*. Tekst zamieszczony w tym tomie.
- Lévinas E.: *Transcendencja i pojmovalność*. W: K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków 2006, „Znak”.
- Maj B.: *Podstawowe środowiska wychowawcze wobec idei edukacji międzykulturowej*. W: A. Szerląg (red.): *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz J.: *Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa)*. W: J. Gajda (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pindór M.: *Przestrzeń współbycia. Těšínské nebo Cieszyńskie nebe Těšínského divadla w Českém Těšíně jako międzykulturowa narracja o wielokulturowości miasta/miast*. Tekst zamieszczony w tym tomie.
- Rabczuk W.: *Europejskie ramy prawne edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego*. Tekst zamieszczony w tym tomie.
- Różańska A.: *Wkład Kościoła ewangelickiego w kształtowanie otwartej tożsamości religijnej młodzieży zaolziańskiej*. Tekst zamieszczony w tym tomie.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

WIKTOR RABCZUK

Europejskie ramy prawne edukacji międykulturowej i dialogu międykulturowego

Streszczenie: Rozpatrywanie kwestii edukacji międykulturowej i dialogu międykulturowego w kontekście prawnym i instytucjonalnym pozwala ustalić, jaka jest oficjalna polityka danego państwa lub organizacji międzynarodowej oraz dominujący dyskurs w odniesieniu do tzw. mniejszości. Autor koncentruje się na działalności Rady Europy, której rola w promowaniu edukacji międykulturowej i dialogu międykulturowego jest kluczowa. Rada Europy wypracowała wiele instrumentów (konwencje, rekomendacje, rezolucje, deklaracje, „karty”), które podejmują kwestie różnorodności kulturowej i pluralizmu oraz promują wizję społeczeństw bardziej demokratycznych, w których filozofia praw człowieka umożliwia transcendencję partykularyzmów lokalnych. Szczególną uwagę zwrócono na *Białą Księgę w sprawie dialogu międzynarodowego* „*Żyć wspólnie jako równi w godności*”, uznawaną aktualnie za dokument referencyjny w kwestiach demokratycznego zarządzania różnorodnością. Podkreślono znaczenie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności oraz orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w definiowaniu i generowaniu norm determinujących prawne i polityczne wymiary dialogu międykulturowego.

Słowa kluczowe: edukacja międykulturowa, dialog międykulturowy, Rada Europy, *Biała Księga w sprawie dialogu międzynarodowego*

Dlaczego można i należy podejmować problem międykulturowości i dialogu międykulturowego w kontekście prawnym i instytucjonalnym?

Za takim podejściem przemawia fakt, że bardzo często w dyskusjach na temat społeczeństwa wielokulturowego występują odniesienia do tego kontekstu z trzech głównych przyczyn:

- w większości krajów europejskich w debacie na temat tożsamości narodowej centralne miejsce zajmują reformy polityk imigracyjnych, przyznawania obywatelstwa i procedur integracyjnych, co znajduje wyraz w aktualnym ustawodawstwie;

- gromadzenie środków instytucjonalnych, zwłaszcza budżetowych i subwencji zarządzanych przez wyspecjalizowane organizmy i personel zajmujący się sprawami imigrantów i mniejszości, stało się istotnym zadaniem państw oraz władz samorządowych zarówno w zakresie polityk edukacyjnych, zatrudnienia, jak i mieszkalnictwa;
- rola prawodawstwa ma zasadnicze znaczenie w ochronie tych osób, które najdotkliwiej doświadczają marginalizacji: jest instrumentem uznania ich podstawowych wolności oraz ich godności.

Perspektywa prawna i instytucjonalna pozwala ustalić, jaka jest oficjalna polityka władz publicznych oraz dominujący dyskurs w stosunku do tzw. mniejszości. Polityka ta określa formy ekspresji i uczestnictwa mniejszości w życiu narodowym, sposoby walki z dyskryminacją rasową, etniczną i religijną oraz model integracji, który powinien służyć spójności społecznej, jak też jego ograniczenia i dysfunkcje. Poza tym prawo odzwierciedla koncepcje odnośnie do tożsamości i integralności każdego państwa. Prawo i polityki publiczne mogą wręcz stanowić płaszczyznę refleksji na temat fundamentów, na jakich oparty jest system demokracji, oraz sposobów rozwiązywania problemów segregacji społecznej i dyskryminacji. Prawo umożliwia ustalenie naruszeń podstawowych wolności oraz wskazuje konkretne instrumenty, za pomocą których należy je zwalczać¹.

Powyższe uzasadnienie można również odnieść do instytucji międzynarodowych. Traktaty, konwencje, porozumienia są zasadniczymi elementami międzynarodowego porządku prawnego, albowiem obowiązują państwa, które je ratyfikowały. Państwo, które składa podpis pod traktatem lub konwencją, deklaruje wolę polityczną i zdolność realizacji przyjętych na siebie zobowiązań. Ustawy, polityki i praktyki krajowe muszą być zgodne z zawartymi porozumieniami.

Na poziomie międzynarodowym, a w szczególności na poziomie Rady Europy i Unii Europejskiej, funkcjonują mechanizmy kontroli umożliwiające śledzenie, ewaluację i sankcjonowanie realizacji przyjętych zobowiązań. Rola tych organizacji w promowaniu edukacji międzykulturowej i kreowaniu dialogu międzykulturowego jest kluczowa, albowiem zalecają one reorientację tradycyjnych podejść do różnorodności kulturowej, etnicznej, językowej i religijnej oraz promują wizję społeczeństw bardziej demokratycznych, w których filozofia praw człowieka umożliwia transcendencję partykularyzmów

¹ J. Costa-Lascoux: *Le multiculturalisme et les institutions*, W: C. Camilleri (red.): *Différence et cultures en Europe*, Conseil de l'Europe 1995, s. 168 i n.

narodowych. W tym zakresie szczególne znaczenie ma działalność Rady Europy, która wypracowała wiele instrumentów zawierających odniesienia do edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego: konwencje, rekomendacje, rezolucje, deklaracje, „karty”.

Rada Europy podejmuje kwestie różnorodności kulturowej i pluralizmu w wielu deklaracjach, m.in. w deklaracji europejskich ministrów kultury w 1990 roku zatytułowanej *Spółczesność wielokulturowa i europejska tożsamość kulturowa* oraz w *Deklaracji w sprawie różnorodności kulturowej*, przyjętej przez Komitet Ministrów w 2000 roku². Obydwa dokumenty podkreślają fakt, że kultura europejska jest rezultatem różnorodności i żywotności różnych kultur, na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym, lecz również otwartości na dorobek duchowy, intelektualny i artystyczny reszty świata. Narody Europy mają więc obowiązek ochraniać i promowania tej różnorodności, która jest niezbędną dla harmonijnego funkcjonowania społeczeństw.

Wyzwanie polegające na godzeniu różnorodności kulturowej i spójności społecznej (w sensie możliwie najszerzej integracji społecznej) z biegiem lat stawało się coraz bardziej fundamentalne w związku z procesami globalizacji, posługiwaniem się nowymi technologiami informacji, nasileniem się migracji oraz zmianą granic narodowych, zwłaszcza po wydarzeniach, które zmieniły bieg historii europejskiej, poczynając od przełomu lat 80. i 90. ubiegłego stulecia.

Rada Europy przeddefiniowała więc swoje struktury i polityki. Ich główne założenia zostały nakreślone podczas kolejnych szczytów szefów państw i rządów: w Wiedniu w 1993 roku ochrona mniejszości narodowych znalazła się w centrum polityki Rady Europy dotyczącej różnorodności kulturowej i edukacji oraz nauczania historii, praw człowieka i poszanowania różnorodności kulturowej. Ten ostatni aspekt został pogłębiony podczas drugiego Szczytu w Strasburgu w 1997 roku³. Zasady zawarte w ww. deklaracjach zna-

² *Déclaration “Société multiculturelle et identité culturelle européenne”,* adoptée par les ministres européens responsables des affaires culturelles, Palerme, 25–26 avril 1990; *Déclaration sur la diversité culturelle,* adoptée par le Comité des Ministres le 7 décembre 2000.

³ *Déclaration de Vienne,* adoptée lors du 1er Sommet des chefs d’Etats et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l’Europe, Vienne, octobre 1993. *Déclaration sur l’éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen,* adoptée par la Conférence permanente des ministres européens de l’Education, Athènes, novembre 2003.

laży swoje odzwierciedlenie w dokumentach Stałej Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji, m.in. w deklaracji ateńskiej w 2003 roku zatytułowanej *Edukacja międzykulturowa w nowym kontekście europejskim*, w której edukacja międzykulturowa została ściśle powiązana z doskonaleniem jakości edukacji jako odpowiedź na wyzwanie, jakie stwarza różnorodność społeczeństw europejskich. Uczestnicy konferencji zwrócili uwagę na potrzebę wzmocnienia edukacji międzykulturowej oraz zarządzania różnorodnością poprzez programy kształcenia ustawicznego kadry pedagogicznej. Deklaracja zawiera szereg zaleceń dla państw członkowskich, np. wprowadzanie do programów kształcenia wstępnego i ustawicznego nauczycieli problematyki niedyskryminacji, pluralizmu i sprawiedliwości; rozwijanie strategii pedagogicznych i metod pracy, które przygotowują nauczycieli do zarządzania nowymi sytuacjami, powstającymi w szkołach w związku z dyskryminacją, rasizmem, ksenofobią, seksizmem i marginalizacją.

Rada Europy przyjmuje często rekomendacje. Nie mają one charakteru obligatoryjnego, lecz są wyrazem uzgodnień międzynarodowych: zachęcają państwa członkowskie do podejmowania działań w określonej dziedzinie, według zasad i kryteriów wymienionych w danej rekomendacji. Rekomendacje są przygotowywane i redagowane przez przedstawicieli państw członkowskich z udziałem Sekretariatu RE i stają się oficjalnym dokumentem po przyjęciu przez Komitet Ministrów lub Zgromadzenie Parlamentarne. W konsekwencji, jeśli państwa chcą wywiązywać się ze swoich zobowiązań wobec Organizacji, muszą podjąć refleksję nad środkami realizacji rekomendacji na poziomie krajowym oraz składać odpowiednie sprawozdania. Rekomendacje Zgromadzenia Parlamentarnego są kierowane do parlamentów narodowych, natomiast rekomendacje przyjęte przez Komitet Ministrów są przekazywane bezpośrednio do rządów. Kongres Władz Lokalnych i Regionalnych Rady Europy oraz Europejska Komisja przeciw Rasizmowi i Nietolerancji również generują rekomendacje.

Z licznych rekomendacji można wymienić *Rekomendację Komitetu Ministrów w sprawie przygotowania nauczycieli do edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia, zwłaszcza w kontekście migracji* (1984)⁴. Stwierdza się w niej, że wielokulturowość społeczeństw europejskich jest zjawiskiem nieodwracalnym i stałym, globalnie pozytywnym przede wszystkim, ponieważ umożliwia zacieśnienie więzi między Europą i innymi częściami świata.

⁴ *Recommandation (84) 18 sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration.*

Różnorodność kulturowa, zwłaszcza związana z kontekstem migracyjnym, stanowi bogactwo, pod warunkiem promowania polityk edukacyjnych, które sprzyjają otwartości umysłu i wzajemnemu zrozumieniu.

Komitet Ministrów zalecił włączenie wymiaru międzykulturowego oraz zrozumienia między różnymi wspólnotami do kształcenia wstępnego i ustawicznego nauczycieli, aby mogli rozwijać odpowiednie kompetencje. Dokument ten wskazuje na związek edukacji międzykulturowej i spójności społecznej⁵. Rekomendacja z 2008 roku Komitetu Ministrów uznaje zdolność do zarządzania różnorodnością za szczególnie ważną kompetencję nie tylko nauczycieli, lecz wszystkich osób zawodowo związanych z dziećmi. Rekomendacja zaleca obowiązkowe nabywanie kompetencji międzykulturowych zarówno w ramach programów kształcenia wstępnego, jak i ustawicznego oraz organizację doradztwa i nadzoru wewnętrznego i zewnętrznego jako wsparcie dla osób związanych zawodowo z problematyką międzykulturowości.

Inne rekomendacje odnoszą się do polityk lingwistycznych, nauczania historii (która powinna sprzyjać wzajemnemu zrozumieniu, tolerancji, zaufaniu między jednostkami i narodami, lecz która może również być czynnikiem podziałów, przemocy i nietolerancji), różnorodności religijnej, ochrony różnych mniejszości, równości płci w dziedzinie edukacji.

Odnosić należy również odniesienia do edukacji międzykulturowej w *Karcie Rady Europy w sprawie edukacji dla demokratycznego obywatelstwa i edukacji dla praw człowieka przyjętej w ramach Rekomendacji Komitetu Ministrów* (2010 rok)⁶.

Istotę edukacji dla demokratycznego obywatelstwa i edukacji dla praw człowieka Karta upatruje w uczeniu się wspólnego życia w społeczeństwie demokratycznym i wielokulturowym, w nabywaniu wiedzy i kompetencji niezbędnych dla umacniania spójności społecznej, w docenianiu różnorodności, zwłaszcza wyznaniowych i etnicznych, w rozwiązywaniu nieporozu-

⁵ Spójność społeczna w ujęciu Rady Europy oznacza „zdolność danego społeczeństwa do zapewnienia dobrobytu dla wszystkich jego członków, do redukcji różnic oraz unikania polaryzacji. Społeczeństwo spójne jest solidarną wspólnotą wolnych jednostek dążących do wspólnego celu za pomocą demokratycznych środków”. *Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, 13e session, session de printemps, Strasbourg, 27 et 28 mars 2007.*

⁶ *Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. Recommandation CM/Rec(2010)7 adoptée par le Comité des Ministres le 11 mai 2010 et exposé des motifs, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2011.*

mień i konfliktów na drodze pokojowej z poszanowaniem praw każdej jednostki oraz w zwalczaniu wszelkich form dyskryminacji i przemocy.

Komitet zalecił rządów państw członkowskich zaznajomienie edukacyjnych i młodzieżowych władz krajowych z postanowieniami Karty, przekazanie rekomendacji państwom sygnatariuszom Europejskiej Konwencji Kulturalnej niebędących członkami Rady Europy, jak również organizacjom międzynarodowym.

W praktyce międzynarodowej termin „Karta” oznacza bądź instrument prawny wiążący, czego najbardziej znanym przykładem jest *Karta Narodów Zjednoczonych*, jak też instrument nieobligatoryjny, jak np. *Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej* w czasie jej przyjęcia w 2000 roku (na mocy Traktatu Lizbońskiego z 2005 roku większość państw członkowskich Unii Europejskiej uznała obowiązujący charakter ww. Karty. W. Brytania i Polska przystąpiły do Karty w ograniczonym zakresie poprzez przyjęcie dodatkowego protokołu będącego częścią Traktatu Lizbońskiego).

W praktyce Rady Europy spotykamy tego typu instrument również, bądź jako wiążący, np. *Europejska Karta socjalna* z 1961 roku⁷, znowelizowana w roku 1996, oraz jako niewiążący, czego przykładem jest *Europejska karta uczestnictwa młodzieży w życiu lokalnym i regionalnym*. Gdy określona problematyka jest ujęta w formie karty, oznacza to dążenie do przedstawienia dokumentu o większym znaczeniu niż wcześniej przyjęte w danej dziedzinie przez Radę Europy. Generalnie, dokument o nazwie „karta” podkreśla związek z aktami historycznymi dotyczącymi kwestii praw i wolności, np. angielską *Magna Charta Libertatum* (1215 rok).

Należy stwierdzić, że cele edukacji międzykulturowej są klarownie określone w dokumentach Rady Europy, wskazują bowiem w jaki sposób decydenci polityczni, lecz również wszyscy aktorzy systemu edukacyjnego i ogół obywateli powinni przyczyniać się do zarządzania różnorodnością i jej waloryzacji.

Podejście Rady Europy do problematyki różnorodności i edukacji międzykulturowej wiąże się z działaniami i inicjatywami tej organizacji na rzecz dialogu międzykulturowego.

Społeczeństwa europejskie, ich środowisko kulturowe podlegają szybkiej ewolucji. Coraz większa różnorodność kulturowa zawiera aspekty ekonomiczne, społeczne i polityczne, które wymagają adekwatnych działań, albo-

⁷ *Charte sociale européenne* (STE nr 35) 1961; *Charte sociale européenne (révisée)* (STE nr 163) 1996.

wiem niosą ze sobą nowe wyzwania polityczne i społeczne. Ta różnorodność jest często źródłem nietolerancji, stereotypów, rasizmu, ksenofobii, dyskryminacji i przemocy, stając się zagrożeniem dla pokojowego współżycia wspólnot lokalnych i narodowych.

Dialog między kulturami powinien, w przekonaniu Rady Europy, stanowić antidotum na ww. patologie, zasadniczy sposób demokratycznego porozumiewania się, uczyć, jak żyć wspólnie w sposób pokojowy i konstruktywny w wielokulturowym świecie. Rada Europy dokłada więc starań, aby rozwijać dialog międzykulturowy w Europie oraz zacieśniać w tym zakresie współpracę między jej państwami członkowskimi.

W 2005 roku trzeci Szczyt szefów państw i rządów (który miał miejsce w Warszawie) oficjalnie potwierdził, że jedną z głównych misji Organizacji jest promowanie dialogu międzykulturowego (i jego wymiaru religijnego) jako narzędzia promowania otwartości, zrozumienia, pojednania i tolerancji, zapobiegania konfliktom oraz zapewnienia spójności społecznej⁸. To stanowisko zostało szczegółowo przedstawione w *Deklaracji z Faro w sprawie strategii Rady Europy na rzecz rozwoju dialogu międzykulturowego*, przyjętej przez ministrów kultury w październiku w tym samym roku⁹. Wymiarowi religijnemu dialogu międzykulturowego były poświęcone konferencje *Dialog kultur i współpraca międzywyznaniowa* w Niżnim Novgorodzie (2006 rok) oraz *Wymiar religijny dialogu międzykulturowego* w Saint-Marin (2007 rok)¹⁰. Jak wskazują przyjęte tam deklaracje, promowanie dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego ma zapewnić lepsze wzajemne zrozumienie kultur, przyczynić się do spójności społecznej oraz stabilności na zasadzie akceptacji Innego. Podkreślono, że wierzący, jak i niewierzący mają równe prawo uczestniczenia w debatach na temat moralnych fundamentów społeczeństwa oraz w forach na rzecz dialogu międzykulturowego. Rada Europy dostrzega również znaczenie dialogu między samymi wspólnotami wyznaniowymi.

⁸ *Déclaration de Varsovie et Plan d'action*, adoptés par le Sommet des chefs d'Etats et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, Varsovie, mai 2005.

⁹ *Déclaration de Faro sur la Stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel*, adoptée par la Conférence des Ministres européens responsables des affaires culturelles, Faro/Portugal, octobre 2005.

¹⁰ *Déclaration finale de la Conférence internationale: Dialogue des cultures et coopération interconfessionnelle. Forum de la Volga*; Niżni Novgorod, Fédération de Russie, 7–9 septembre 2006; *Déclaration finale de la Conférence européenne sur "La dimension religieuse du dialogue interculturel"*, Sint-Marin, 23 et 24 avril 2007.

W dniach 7–9 kwietnia 2011 roku odbyło się w Baku Forum światowe nt. dialogu międzykulturowego pod hasłem „Zjednoczeni dzięki wspólnym wartościom, bogaci dzięki naszej różnorodności kulturowej” przy wsparciu Rady Europy i UNESCO, poświęcone praktycznym i teoretycznym zagadnieniom zarządzania dialogiem międzykulturowym na poziomie światowym.

W 2008 roku państwa członkowskie przyjęły *Białą Księgę w sprawie dialogu międzykulturowego* „*Żyć wspólnie jako równi w godności*”¹¹.

„Białe Księgi” są dokumentami wytyczającymi kierunki działań, zawierają ogólne informacje i propozycje akcji w specyficznym obszarze polityki. Sama nazwa i koncepcja białej księgi wywodzi się z praktyki parlamentarnej, zwłaszcza angielskiej pierwszej połowy XX wieku, polegającej na stosowaniu białej oprawy dla tego typu dokumentu, zamiast w tradycyjnym kolorze niebieskim. Rada Europy opublikowała dotychczas tylko trzy białe księgi, a mianowicie: *Białą Księgę w sprawie ochrony praw człowieka i godności osób chorych psychicznie* (2000 rok), *Białą Księgę w sprawie zasad dotyczących konsekwencji prawnych filiacji* (2003 rok) oraz wspomnianą *Białą Księgę w sprawie dialogu międzykulturowego*.

Biała Księga w sprawie dialogu międzykulturowego została przyjęta w 2008 roku przez ministrów spraw zagranicznych państw członkowskich RE podczas 118 sesji i jest uznawana obecnie za dokument referencyjny w kwestiach demokratycznego zarządzania różnorodnością: zarysowuje długofalowe kontury polityki na rzecz dialogu kultur, dostarcza narzędzi analitycznych i metodologicznych oraz norm ułatwiających prowadzenie i promowanie tego dialogu. Jest wynikiem długiego procesu refleksji podjętej w ramach różnych struktur Rady Europy (np. Zgromadzenia Parlamentarnego), jak i konsultacji prowadzonych na szczeblu rządowych ekspertów, przedstawicieli organizacji międzynarodowych, organizacji pozarządowych, przedstawicieli wspólnot etnicznych i religijnych, organizacji imigranckich, kobiecych i młodzieżowych państw członkowskich RE. Jest adresowana do decydentów politycznych, organizacji społecznych, wspólnot religijnych, instytucji edukacyjnych, mediów, partnerów społecznych oraz innych instytucji krajowych i międzynarodowych.

Dokument ten definiuje dialog międzykulturowy jako „proces otwartej i nacechowanej szacunkiem wymiany poglądów między osobami i grupami o różnym pochodzeniu, tradycjach etnicznych, kulturowych, religijnych

¹¹ Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel* „*Vivre ensemble dans l'egale dignité*”, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2008.

i lingwistycznych, w duchu zrozumienia i wzajemnego szacunku. Wolność i zdolność wypowiedzania się, lecz również wola i umiejętność słuchania co inni mają do powiedzenia, są jego (dialogu międzykulturowego) niezbędnymi elementami¹².

W jaki sposób dialog międzykulturowy może wpisać się w europejski system praw człowieka i krajowe systemy prawne i polityczne? Innymi słowy, jakie są niezbędne warunki jego powodzenia?

Biała Księga wymienia pięć różnych, lecz współzależnych podejść w działaniach o charakterze politycznym, które stanowią jednocześnie ramy konceptualne dialogu międzykulturowego. Oto one:

Polepszyć demokratyczne zarządzanie różnorodnością kulturową. Punktem wyjścia i celem, jaki należy osiągnąć, aby skutecznie promować dialog międzykulturowy, jest istnienie kultury politycznej waloryzującej różnorodność, zaś kamieniem węgielnym demokratycznego zarządzania różnorodnością kulturową są prawa człowieka i podstawowe wartości, nadrzędność prawa, pluralizm, tolerancja, niedyskryminacja i wzajemny szacunek. Dialog międzykulturowy nie może się rozwijać, jeśli te wstępne warunki nie są spełnione. To pierwsze podejście jest najważniejsze, ponieważ dotyczy ram politycznych, prawnych i społecznych, w których powinna dokonywać się równowaga między różnorodnością i koherencją.

Umacniać demokratyczne obywatelstwo i uczestnictwo. To podejście ma na uwadze systemy interakcji między mniejszością i większością w społeczeństwie, adaptację systemów partycypacji, ich większą elastyczność i otwartość na uczestnictwo wszystkich. Obywatelstwo oznacza prawo, a nawet obowiązek uczestnictwa w życiu społecznym i ekonomicznym, jak również w sprawach publicznych wspólnoty. Wysoki poziom zaufania społecznego i działalność w organizacjach społecznych jest cechą systemu demokratycznego zarządzania opartego na nadrzędności prawa, które umacnia partycypację. Obywatelstwo w drugim znaczeniu to naturalizacja. Przyznawanie obywatelstwa nie należy uzależniać od zrzeczenia się obywatelstwa kraju pochodzenia.

Uczyć się i nauczać kompetencji międzykulturowych. Trzecie podejście wskazuje na potrzebę nabywania, praktykowania i posiadania tych kompetencji w ciągu całego życia. Władze publiczne, szkolnictwo podstawowe,

¹² „*Livre blanc sur le dialogue interculturel. „Vivre ensemble dans l'egale dignité”*, s. 6 (strony według wersji elektronicznej: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/White_Paper_Intercultural_Dialogue_2_fr.asp).

średnie i wyższe, pracownicy oświaty, organizacje społeczeństwa obywatelskiego, wspólnoty religijne, media oraz wszystkie inne osoby świadczące usługi edukacyjne, pracujące w różnych kontekstach instytucjonalnych i na różnych poziomach, mogą odegrać w tym zakresie decydującą rolę. Skutecznym medium nabywania kompetencji międzykulturowych i międzyreligijnych jest edukacja dla demokratycznego obywatelstwa, nauka języków i historii.

Tworzyć przestrzeń dla dialogu międzykulturowego. Czwarte podejście podkreśla, że powodzenie zarządzania międzykulturowego, na wszystkich poziomach, zależy w dużym stopniu od zwielokrotnienia przestrzeni dla dialogu międzykulturowego: przestrzeni fizycznych (jak np. szkoły, kluby młodzieżowe, miejsca kultu religijnego, tereny wypoczynkowe etc.) oraz wirtualnych (np. media). Głównym problemem polityki tzw. multikulturalizmu jest segregacja kultur, brak przestrzeni do interakcji i uczenia się odmienności. W kontekście polityki integracji, która godzi różnorodność kulturową i spójność społeczną, należy zapewnić maksimum wspólnej przestrzeni, sprzyjających warunków do spotkania kultur.

Wzmacniać dialog międzykulturowy w stosunkach międzynarodowych. Mając na uwadze wielorakie i złożone relacje między społeczeństwami europejskimi i nieeuropejskimi oraz ich rządami, promowanie dialogu międzykulturowego powinno dokonywać się na trzech różnych poziomach: w ramach każdego państwa europejskiego, między różnymi kulturami tych państw oraz między Europą a resztą świata. Każdy poziom zarządzania – lokalny, regionalny, krajowy i międzynarodowy – jest odpowiedzialny za spójną politykę dialogu międzykulturowego.

Biała Księga zwraca uwagę na proces dywersyfikacji kulturowej, który nasilił się od kilku dziesięcioleci; podkreśla znaczenie tolerancji, otwartości umysłu w kontekście pluralizmu. Powołując się na stanowisko Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, stwierdza, że pluralizm polega na faktycznym uznaniu i poszanowaniu różnorodności oraz dynamiki tradycji kulturowych, tożsamości etnicznych i kulturowych, przekonań religijnych oraz idei i koncepcji artystycznych, literackich i społeczno-ekonomicznych i że harmonijna interakcja między osobami i grupami o różnych tożsamościach jest istotnym czynnikiem spójności społecznej.

Rada Europy, eksponując potrzebę zachowania różnorodności kulturowej, dostrzega równocześnie pułapki i niebezpieczeństwo relatywizmu kulturowego. Relatywizm kulturowy definiowany jest jako niedopuszczalne relatywizowanie poziomu ochrony prawnej w przypadku szkodliwych praktyk

i wartości tradycyjnych. Często praktyki i wartości tradycyjne są przywoływane, aby zamaskować partykularne interesy lub arbitralne reguły. Nie można powoływać się na tradycje etniczne, kulturowe, religijne lub lingwistyczne, aby uniemożliwić jednostkom korzystanie z praw człowieka i uczestniczenie w życiu społecznym. Łamanie międzynarodowych norm prawnych, „szkodliwe praktyki tradycyjne”, jak przemoc fizyczna wobec kobiet (klitoridektomia), praca dzieci, małżeństwa aranżowane, zbrodnie „w obronie honoru” popełniane na osobach nieprzestrzegających tradycyjnych wartości, nie mogą być usprawiedliwione żadnym kontekstem kulturowym.

Powoływanie się na „prawo do kultury” może być również wykorzystywane przez dominujące wspólnoty kulturowe w celu uzasadnienia bezprawnych praktyk w stosunku do mniejszościowych grup społeczeństwa, uchylania się od krajowych lub międzynarodowych zobowiązań prawnych: „[...] reguły »kultury dominującej« realne lub wyimaginowane nie mogą usprawiedliwiać dyskryminacji, nawoływania do nienawiści lub jakiegokolwiek formy dyskryminacji opartej na religii, rasie, pochodzeniu etnicznym lub innej tożsamości”¹³.

Tak więc niedopuszczalne jest, aby w demokratycznym społeczeństwie poziom ochrony prawnej osób zależał od ich przynależności kulturowej; innymi słowy, ochrona prawna nie może być „kulturowo relatywna”. Rada Europy i Europejski Trybunał Praw Człowieka nie uznają tego typu „relatywizmu kulturowego”. Poza tym Biała Księga podkreśla, że uniwersalne zasady zawarte w prawach i wolnościach promowanych przez Radę Europy stanowią moralny punkt (standard) odniesienia: „Zasady te dostarczają niezbędnych ram dla kultury tolerancji oraz definiują wyraźnie jej granice, zwłaszcza w odniesieniu do wszelkiej formy dyskryminacji oraz przejawów nietolerancji. Tradycje kulturowe zarówno „większościowe”, jak i „mniejszościowe” nie mogą być nadrzędne wobec zasad i wartości zawartych w Europejskiej Konwencji Praw Człowieka oraz w innych instrumentach Rady Europy dotyczących praw cywilnych i politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych”¹⁴. Na konieczność przestrzegania tej zasady wskazuje wyraźnie orzecznictwo Eu-

¹³ „*Livre blanc sur le dialogue interculturel. „Vivre ensemble dans l'egale dignité”*”, s. 7 (strony według wersji elektronicznej: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/White_Paper_Intercultural_Dialogue_2_fr.asp).

¹⁴ „*Livre blanc sur le dialogue interculturel. „Vivre ensemble dans l'egale dignité”*”, s. 3 (strony według wersji elektronicznej: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/White_Paper_Intercultural_Dialogue_2_fr.asp).

ropejskiego Trybunału Praw Człowieka¹⁵. Nadmienić należy, że Europejski Trybunał partycypował w pracach nad Kartą dialogu międzykulturowego.

Wynika z powyższego, że Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (EKPC) oraz jej protokoły definiują normy, które determinują aspekty polityczne i prawne dialogu międzykulturowego. Podpisana w 1950 roku (weszła w życie w roku 1953). Konwencja nie była dziełem przypadku. Podobnie jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, przyjęta w grudniu 1948 roku przez Organizację Narodów Zjednoczonych, była ona wynikiem tragicznych doświadczeń drugiej wojny światowej. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka była i pozostaje nadal dokumentem o wielkim znaczeniu moralnym, lecz nie wygenerowała stałego mechanizmu gwarantującego przestrzeganie zobowiązań jej sygnatariuszy. Międzynarodowy Trybunał Sprawiedliwości (MTS) – główny organ sądowy ONZ – rozstrzyga spory wyłącznie między państwami, inne podmioty nie mogą być stronami przed Trybunałem. Członkostwo w ONZ nie oznacza automatycznej zgody państwa na jurysdykcję MTS.

Tymczasem Konwencja takim mechanizmem dysponuje, a jest nim Europejski Trybunał Praw Człowieka (z siedzibą w Strasburgu), który interpretuje i nakazuje stosowanie Konwencji oraz rozpatruje skargi wnoszone przeciw państwom (stronom Konwencji), bądź przez inne państwa (strony Konwencji), bądź przez osoby fizyczne. Konwencja ma zastosowanie do około 800 tys. osób z 47 państw członkowskich Rady Europy, które uznają kompetencje Europejskiego Trybunału Praw Człowieka.

Wprawdzie kraje te, podpisując Konwencję, zobowiązały się przestrzegać i promować prawa człowieka, demokrację i państwo prawa, niemniej różnią się znacząco swoją historią, ustrojem politycznym, religią, ludnością i kulturą. Stosując Konwencję, Trybunał Strasburski dąży do kreowania europejskiego porządku prawnego mającego zastosowanie w odniesieniu do wszystkich 47 państw członkowskich oraz ich mieszkańców (również niebędących ich obywatelami), tj. do wszystkich mniejszości i większości etnicznych, religijnych, lingwistycznych i społecznych, które tworzą społeczeństwa europejskie. Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności stanowi najważniejszy instrument ochrony praw człowieka i podstawowych wolności na kontynencie europejskim.

¹⁵ P. Wiater: *Le dialogue interculturel dans le système euroéen de protection des droits de l'homme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2011.

Nie może więc budzić zdziwienia fakt, że Komisja Europejska rozpoczęła procedurę prawną w sprawie przystąpienia Unii Europejskiej do EKPC. Jej przystąpienie do konwencji stało się możliwe z chwilą wejścia w życie Traktatu Lizbońskiego 1 grudnia 2009 roku, bez konieczności uzyskania członkostwa w Radzie Europy. W ten sposób Europejski Trybunał Praw Człowieka uzyska prawo do kontrolowania aktów instytucji, organów i agencji UE, w tym orzeczeń Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości UE (z siedzibą w Luksemburgu), pod względem ich zgodności z przepisami Europejskiej Konwencji Praw Człowieka. Fakt, że stroną konwencji stanie się UE, oznacza również możliwość wnoszenia skargi do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka przez osoby fizyczne, które uznają, że stały się ofiarą naruszenia przez UE praw podstawowych.

Bibliografia

- Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, 13e session, session de printemps, Strasbourg, 27 et 28 mars 2007.
- Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme*. Recommandation CM/Rec(2010)7 adoptée par le Comité des Ministres le 11 mai 2010 et exposé des motifs, Conseil de l'Europe, Strasbourg 2011.
- Charte sociale européenne* (STE nr 35) 1961.
- Charte sociale européenne (révisée)* (STE nr 163) 1996.
- Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel „Vivre ensemble dans l'égale dignité”*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008.
- Costa-Lascoux J.: *Le multiculturalisme et les institutions*, W: C. Camilleri (red.): *Différence et cultures en Europe*, Conseil de l'Europe 1995.
- Déclaration de Vienne*, adoptée lors du 1er Sommet des chefs d'Etats et de gouvernement des Etats membres du Conseil de l'Europe, Vienne, octobre 1993.
- Déclaration „Société multiculturelle et identité culturelle européenne”*, adoptée par les ministres européens responsables des affaires culturelles, Palerme, 25–26 avril 1990.
- Déclaration sur la diversité culturelle*, adoptée par le Comité des Ministres le 7 décembre 2000.

Déclaration sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, adoptée par la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation, Athènes, novembre 2003.

Déclaration de Faro sur la Stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel, adoptée par la Conférence des Ministres européens responsables des affaires culturelles, Faro/Portugal, octobre 2005.

Déclaration de Varsovie et Plan d'action, adoptés par le Sommet des chefs d'États et de gouvernement des États membres du Conseil de l'Europe, Varsovie, mai 2005.

Déclaration finale de la Conférence internationale: Dialogue des cultures et coopération interconfessionnelle. Forum de la Volga; Nizni Novgorod, Fédération de Russie, 7–9 septembre 2006.

Déclaration finale de la Conférence européenne sur "La dimension religieuse du dialogue interculturel", Sint-Marin, 23 et 24 avril 2007.

Livre blanc sur le dialogue interculturel. „Vivre ensemble dans l'égalité digne" http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/White_Paper_Intercultural_Dialogue_2_fr.asp).

Recommandation (84) 18 sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration.

Wiater P.: *Le dialogue interculturel dans le système européen de protection des droits de l'homme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2011.

European legal framework for intercultural education and intercultural dialogue

Summary

Consideration of the issues of intercultural education and intercultural dialogue in the legal and institutional context can determine the official policy of the state or international organization and the dominant discourse in relation to the so-called minorities. The author focuses on the activities of the Council of Europe, whose role in promoting intercultural education and intercultural dialogue is crucial. The Council of Europe has developed several instruments (conventions, recommendations, resolutions, declarations, charters), which undertake the issues of cultural diversity and pluralism and which promote a vision of more democratic socie-

ties, where the philosophy of human rights allows for the transcendence of local particularities. Particular attention was paid to the White Paper on International Dialogue “Living Together as Equals in Dignity,” now recognized as a reference document on the issues of democratic management of diversity. What was also underlined was the importance of the European Convention on Human Rights and Fundamental Freedoms and the European Court of Human Rights in defining and generating standards that determine the legal and political dimensions of intercultural dialogue.

Key words: intercultural education, intercultural dialogue, Council of Europe, White Paper on International Dialogue

Translated by Wiktor Rabczuk

Tożsamość – religia – miasto. Konteksty obecności tożsamości religijnej w lokalnej przestrzeni życia publicznego w Europie Środkowo-Wschodniej¹

Streszczenie: Tożsamość religijna w społeczeństwach Europy Środkowo-Wschodniej ulega aktualnie silnym przemianom związanym zarówno z konsekwencjami transformacji systemowej, zmianami kulturowymi, jak i przemianami wewnątrz Kościołów. W nowych demokratycznych warunkach w państwach takich jak Polska, Słowacja i Ukraina tożsamość religijna staje się także jedną z tożsamości zbiorowych manifestowanych w sferze publicznej i istotnych nie tylko w kontekście dyskursu publicznego, ale także w kontekstach lokalnych, tj. tożsamości lokalnej i tożsamości miejsca.

Autorka przedstawia w artykule refleksje dotyczące znaczeń religijnej tożsamości zbiorowej w lokalnej przestrzeni publicznej. Są to spostrzeżenia wyłaniające się z prowadzonych badań jakościowych. Zarysowują się tutaj trzy istotne konteksty znaczeń tożsamości religijnej w lokalnej przestrzeni życia publicznego: 1) specyfika roli religijności i religii w życiu publicznym w tej części Europy, 2) kulturowe i instytucjonalne znaczenia identyfikacji religijnej w odniesieniu do tożsamości lokalnej i tożsamości miejsca, 3) problematyka narracji wokół wieloreligijnego dziedzictwa sakralnego w społecznościach lokalnych, która wprowadza nowy sposób percepcji religijnej tożsamości jako kulturowego zasobu związanego z miejscem i pamięcią.

Słowa kluczowe: tożsamość religijna, Europa Środkowo-Wschodnia, sfera publiczna, społeczność lokalna, dziedzictwo

W Europie Środkowej i Wschodniej sprawy religii i tożsamości lokalnych wydają się aktualnie szczególnie istotne. Wielka zmiana społeczna, jaka na-

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego pt.: *Miejsce religii w sferze publicznej. Tożsamości religijne w wieloreligijnych regionach Europy Środkowo-Wschodniej na przykładzie wybranych regionów Polski, Ukrainy i Słowacji*. Projekt realizowany z funduszy Narodowego Centrum Nauki, konkurs OPUS VI, nr rejestracyjny 2013/09/B/HS6/03076, umowa nr UMO-2013/09/B/HS6/03076.

stąpiła w ciągu niespełna dwóch dekad, z jednej strony zainicjowała szeroki trend religijnego odrodzenia i powrotu do tradycji religijnych i kulturowych (także w wymiarze lokalnym), a z drugiej otworzyła przed społeczeństwami regionu drogę szybkich przemian społeczno-kulturowych związanych z oddziaływaniem globalnych trendów, tj. uniwersalizujący kosmopolityzm i odkrycie wartości lokalizmu czy partykularyzmu odrębności². Społeczność lokalna i miasto stały się nową areną życia publicznego, a kwestie religijnej identyfikacji wyłoniły się w nich jako obszar istotnych interakcji społecznych. Jednocześnie identyfikacje religijne w omawianych społeczeństwach podlegają licznym redefinicjom związanym zarówno z wpływem globalnym trendów, tj. indywidualizacji czy sekularyzacji, zmian stylu życia, jak i różnicującej się perspektywy wobec roli religii i Kościołów jako instytucji społecznych. Aktualnie w przestrzeni publicznej stykają się zatem tradycyjny, ludowy czy kościelny wzór religijnej identyfikacji z dynamiką przemian religijności i tożsamości religijnej. Jednocześnie nakładające się w tej części Europy identyfikacje narodowe i religijne spotykają się z odradzającą się lub odkrywana na nowo różnorodnością religijną i jej historią, zróżnicowaną dla poszczególnych miast i krajów.

W wielu miastach Europy Środkowej i Wschodniej fakt ten przynosi także kolejne znaczenia religijnej identyfikacji w lokalnej sferze publicznej – zabytki sakralne oraz niematerialne dziedzictwo są bowiem zasobem kulturowym, który może mieć znaczenie dla budowania wizerunku czy walorów turystycznych okolicy. Splot tych uwarunkowań wskazuje, iż tożsamość religijna z pewnością jest jedną z istotnych tożsamości zbiorowych. Jej znaczenia w życiu publicznym są jednak wielopoziomowe i skomplikowane, podobnie jak religijne tożsamości mieszkańców regionu. Interesująca wydaje się zatem refleksja na temat kontekstów obecności tożsamości religijnej w lokalnej przestrzeni życia publicznego. Niniejszy artykuł ma charakter zbioru spostrzeżeń dotyczących omawianej problematyki, które wyłaniają się na marginesie prowadzonych badań jakościowych. W artykule koncentruje się na trzech wskazanych we wstępie kwestiach, które określają i kształtują znaczenia tożsamości religijnej w lokalnym życiu publicznym. Do najważniejszych z nich należą: 1) specyfika tożsamości religijnej w społeczeństwach przechodzących transformacje, 2) manifestacje tożsamości w lokalnej przestrzeni życia publicznego, w szczególności małego miasta, 3) zarysowujące

² R. Robertson: *Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept*. "Theory, Culture and Society" 1990, No. 7 (2–3), s. 15–30.

się aktualnie w tym regionie pytania o materialne dziedzictwo sakralne i pamięć różnorodności religijnej.

W artykule posługuję się pojęciem przestrzeni życia publicznego i definiuję je za Margaret Sommers jako „przestrzeń, w której obywatele wyrażają swoje opinie, identyfikacje i angażują się w negocjacje i kontestacje życia politycznego i społecznego”³. Jak podkreśla Edmund Wnuk-Lipiński, tak zarysowana sfera publiczna obejmuje sferę dyskursu publicznego, działania instytucji publicznych oraz zwyczajowych praktyk życia zbiorowego. W tym sensie jest także przestrzenią uzgodnień aksjologicznych i dotyczących społecznego ładu, w której identyfikacje religijne są jedną z wielu zbiorowych tożsamości⁴.

Tożsamość religijna w życiu publicznym – od przekonań do przynależności

Złożoność pojęcia tożsamości ujawnia się ze szczególną siłą w odniesieniu do tożsamości religijnej. Stanowi ona jedną z pierwszych opisanych w socjologii identyfikacji społecznych o zbiorowym charakterze i znaczeniu kulturowym, wytwarzającą wzory postępowania i przynależności⁵. Współcześnie zbiorowe tożsamości manifestowane w sferze publicznej są jednocześnie wynikiem indywidualnych przekonań, jak i społecznie podzielanych wartości czy motywacji, podstawą poczucia przynależności i zaangażowania społecznego, a często także punktem odniesienia lub legitymizacją aktywności grup społecznych w życiu publicznym⁶. Odpowiedź na pytanie – kim jestem? – wyraża bowiem zbiór wyobrażeń, sądów i przekonań, które stanowić mogą podstawy aktywności różnych uczestników życia publicznego.

Zgodnie z tradycją socjologiczną (interakcjonizmu symbolicznego) tożsamość społeczna ma charakter procesualny i negocjacyjny. Jest zbiorem wyobrażeń, sądów i przekonań o samym sobie lub wyodrębnionej zbiorowości

³ M. R. Sommers: *Citizenship and the place of the public sphere: Law, community, and the political culture in the transition to democracy*. „American Sociological Review” 1993, No. 58 (5), pp. 587–620.

⁴ E. Wnuk-Lipiński: *Socjologia życia publicznego*. Warszawa 2006, „Scholar”, s. 104.

⁵ J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa 2004, PWN, s. 383–390.

⁶ Por. M. Castells: *Siła tożsamości*. Warszawa 2008, PWN; Z. Mach: *Symbols, Conflict and Identity. Essays in Political Anthropology*. Albany, NY 1993, Suny Press.

(My)⁷. Istotą funkcjonowania tożsamości jest działanie aktora społecznego, poprzez które dokonywane są wybory i w konsekwencji manifestowana jest podmiotowość⁸. Centrum tożsamości jest jednak znaczenie przypisywane owym działaniom. Jak podkreśla Charles Taylor: „To, czym jestem jako podmiot, moja tożsamość, jest określane zasadniczo przez sposób, w jaki rzeczy mają dla mnie znaczenie”⁹. Religia kształtuje owe znaczenia. Badacze społeczni podkreślają jednak, iż społeczne i kulturowe znaczenie „wyłania się z procesu interakcyjnej interpretacji dokonywanej przez uczestników dialogu. Nie może ono być subiektywne, gdyż jest wynikiem dialogu, nie jest też obiektywne, gdyż nie istnieje niezależnie od uczestników i poza łączącym ich stosunkiem wzajemnych oddziaływań”¹⁰. Tożsamości nie sposób zatem definitywnie określić stałą definicją lub regulacją instytucjonalnie ani jedynie subiektywnym doświadczeniem. Często stosowanym objaśnieniem tego fenomenu jest wskazanie na trzy komponenty współczesnych tożsamości¹¹: emocjonalny (odczucia, motywacje wewnętrzne), kognitywny (wyuczone treści, wiedza, informacje) oraz behawioralny (praktyki i działania manifestujące i potwierdzające daną przynależność, często o charakterze obyczajowym lub tradycyjnym). Halina Mielicka, analizując współczesną tożsamość religijną w Polsce na podstawie powyższego schematu, podkreśla rozłączność tożsamości religijnej indywidualnej i społecznej. Ta pierwsza stanowi bowiem wynik refleksji i odczuć oraz umiejscowienia w świecie pojęć i wartości przekazanych w procesie socjalizacji, ta druga odnosi się do ról i przynależności, społecznych struktur działania. Tożsamość oparta na wartościach religijnych może być zatem rozumiana na wiele sposobów. Jak zauważa Robert Szwed, stanowi ona „mechanizm adaptacji, czynnik integracji z grupą, kreuje sferę komunikacji, jest także mechanizmem selekcji, który wskazuje, jakie elemen-

⁷ A. Kojder (red.): *Encyklopedia socjologii*. Warszawa 2002, Oficyna Naukowa, s. 252.

⁸ P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2006, Wydawnictwo „Znak”, s. 138–155.

⁹ Ch. Taylor: *Sources of the Self: Making of Modern Identity*, 1989, za: A. Elliot: *Koncepcje „Ja”*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Sic!, s. 13.

¹⁰ G. Woroniecka: *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*. Warszawa 2003, Oficyna Naukowa, s. 11.

¹¹ H. Mielicka: *Tożsamość indywidualna a tożsamość społeczna jako wymiar religijności*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.): *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Socjologiczne studium przypadków*. Warszawa 2009, „Difin”, s. 20.

ty przyjąć, jakie odrzucić [...]”¹². W sferze publicznej manifestuje się zatem od poziomu osobistej identyfikacji z prawdami wiary w sensie teologicznym i Kościołem w sensie instytucjonalnym, po syntezę religii i kultury aktualizowaną w konkretnym środowisku społecznym. Identyfikacja religijna posiada w tym sensie „kulturowy kostium”, często wbudowana jest w tożsamość lokalną, narodową lub kulturowo-cywilizacyjną. Religia zaliczana jest także do wartości rdzennych, czyli takich, które budują wspólnotę na bazie wspólnych idei, norm postępowania, autorytetów i sposobu widzenia świata. Tego typu tożsamość religijna może być silnie związana z etnicznością lub wspólnotą lokalną i bywa interpretowana z jednej strony – jako zasób symboliczny odpowiedzialny za wzmacnianie poczucie My, a z drugiej – podkreśla się podobieństwo więzi społecznych występujących we wspólnotach religijnych i etnicznych lub narodowych¹³. Często bowiem granice lokalności czy „swojskości” pokrywają się z przynależnością religijną.

Podsumowując, określenie identyfikacji religijnej w kategoriach przynależności religijnej lub wyznaniowej (deklarowanej lub wynikającej z danych kościelnych) stanowi jedynie dane bazowe, które w lokalnej przestrzeni społecznej i geograficznej są określane i interpretowane poprzez różne formy komunikacji społecznej, procesy sakralizacji i desakralizacji przestrzeni publicznej realizując się w życiu codziennym zbiorowości – od kultywowania zwyczajów po umiejscowienie symboli. Tożsamość religijna manifestuje się w kontekście innych zbiorowych przynależności. Uwaga ta jest szczególnie aktualna w regionie Europy Środkowej i Wschodniej.

Specyfika tożsamości religijnej społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej

Do najczęściej wymienianych przejawów obecności religii w życiu publicznym społeczeństw Europy Środkowej i Wschodniej zaliczyć można rytualizm religijny, przywiązanie do obyczajów i tradycji religijnych oraz znaczenie Kościołów jako instytucji i aktorów życia publicznego¹⁴. Zdaniem Wojciecha

¹² R. Szwed: *Tożsamość religijna*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański (red.): *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*. Warszawa 2004, Wyd. Księży Werbistów „Verbinum”, s. 428.

¹³ Zob. G. Babiński: *Religia a konflikty etniczne. Kategorie pojęciowe. Analizy wzajemnych relacji*. Kraków 1994, „Nomos”, s. 157–166.

¹⁴ D. Pollack, O. Muller: *Religiousness in Central and Eastern Europe: Towards*

Świątkiewiczza w społeczeństwach tych religia wyraża się na wiele sposobów. „Gdy analizujemy przejawy obecności religii w życiu społecznym, chodzi już o coś więcej, niż tylko o instytucjonalnie zorganizowane formy życia społeczno-religijnego, ale o aksjologiczne podstawy ładu społecznego, pojmowanie człowieka i wartości jego życia, sposoby myślenia, podstawowe pojęcia moralne, kryteria oceniania, zasoby wiedzy podręcznej, w jakie wyposaża religia i Kościół swoich wiernych, a także tych wszystkich, którzy pozostają w kręgu ich oddziaływania”¹⁵. Tak szerokie oddziaływanie religii jest przez niektórych badaczy określane mianem religii kulturowej, tj. takiej, która „rezyduje w kulturze”, a jej znaczenia niekoniecznie związane są z indywidualnymi przekonaniami, lecz stanowią ogólny horyzont wartości, których należy przestrzegać¹⁶, lub też są pojmowane jako element tożsamości narodowej.

W społeczeństwach postkomunistycznych tożsamości religijne ulegają jednak silnym przemianom. Następują modyfikacje zarówno sposobów identyfikacji religijnej, postaw wobec religii, jak i redefinicje funkcjonowania instytucji religijnych. Zaobserwować można silny kulturowy wymiar tożsamości religijnej – procesy indywidualizacji i pluralizacji religijnej widoczne są m.in. w oddzieleniu się indywidualnych przekonań od przynależności do instytucji religijnych, a także w tęsknocie za religią jako odpowiedzią na wyzwania współczesności. Sprawy religii i religijnej tożsamości są tutaj także częstym przedmiotem dyskusji publicznej. Po pierwsze identyfikacja religijna jest silnie związana ze statusem instytucji religijnych, które pełniły rolę względnie niezależnej przestrzeni dyskusji publicznej w poprzednim systemie, a w historii tych obszarów mają także zasługi dla edukacji i kultury oraz

Individualisation? W: I. Borowik (red.): *Religions, Churches and Religiosity in post-Communist Europe*. Kraków 2006, „Nomos”, s. 22–37; I. Borowik: *Religijne oblicze Polski na tle Europy*. W: A. Wójtowicz: *Kultury religijne. Perspektywy socjologiczne*. Tyczyn 2005, WSSG, s. 31–43.

¹⁵ W. Świątkiewicz: *Relikt przeszłości czy żywa codzienność? Refleksje wokół badań socjologicznych nad religijnością współczesną w krajach wszechradzkich*. W: J. Budniak, A. Kasperek (red.): *Polska – Czechy – Słowacja. Oblicza religijności*. Katowice 2011, PAU – Oddział Katowice, s. 29–30.

¹⁶ W ten sposób opisywane jest np. znaczenie katolicyzmu w Polsce czy Irlandii lub prawosławia w Rosji. Zob.: N. J. Demerath: *The Rise of “Cultural Religion” in European Christianity: Learning from Poland, Northern Ireland and Sweden*. „Social Compass” 2000, No 47, s. 127–139; I. Borowik: *Religious Landscape on Central and Eastern Europe after Communism*. W: J. A. Beckford, N. J. Demerath III, *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*. London 2007, Sage Publications, s. 654–669.

wsparcia procesów narodotwórczych. Przesłanie demokratycznych przemian przez część elit społecznych jest więc łączone także ze swego rodzaju duchową przemianą i rozumiane w kategoriach moralności czy „powrotu do prawdy”. Identyfikacja religijna jest także istotna w dyskursach nacjonalistycznych i patriotycznych na krajowych scenach politycznych. Jednocześnie istotna jest dbałość o gwarancję wolności religijnych, a znacząca liczba ludności prezentuje identyfikacje religijne o charakterze hybrydycznym, łączące różne praktyki religijne, lub traktuje je jako selektywnie wybierany element szeroko pojętej kultury, co ujawnia się w takich określeniach jak „wierzący niepraktykujący” czy „niewierzący prawosławni”.

Po 1989 roku zamrożone dotychczas identyfikacje religijne stanowią istotny głos w wielu debatach publicznych w kwestiach światopoglądowych i dotyczących określania ładu społecznego. Identyfikacja religijna obywatela, osoby publicznej czy funkcjonariusza publicznego może mieć znaczenie zarówno jako element obywatelskiej cnoty, tradycji kulturowej, jak i prywatnego przekonania. Przemiany transformacyjne pobudziły także zainteresowanie kwestiami pluralizmu kulturowego i religijnego. Z jednej strony obserwuje się religijne odrodzenie i szerokie uczestnictwo w niektórych formach religijności, np. pielgrzymki, z drugiej pojawia się ciekawość religijnych Innych, a w dyskursie publicznym zaczynają ujawniać się także trudne problemy historii relacji międzyreligijnych i międzyetnicznych w społeczeństwach regionu¹⁷. Relacje te oraz narracje o nich obecne na arenie publicznej nabierają znaczeń w kontekstach poszczególnych społeczności lokalnych dla określania przynależności, swojskości i obcości w demokratycznym społeczeństwie. Dla społeczeństw regionu wyjątkowo aktualne jest więc stwierdzenie, iż „rozumienie przestrzeni i społeczeństwa wymaga wzięcia pod uwagę praktyk religijnych, bowiem zarówno organizacyjny, instytucjonalny wymiar tych praktyk, jak i indywidualne doświadczenie znajdują odzwierciedlenie w organizacji przestrzennej i społecznej”¹⁸.

¹⁷ W Polsce można wskazać w tym kontekście na kwestie relacji polsko-żydowskich i antysemityzmu, na Słowacji na problemy dotyczące mniejszości etnicznych, na Ukrainie problematykę relacji tożsamości narodowej i religijnej po 1989 roku.

¹⁸ C. Brace, A. R. Bailey, D. C. Harvey: *Religion, Place and Space: A Framework for Investigating Historical Geographies of Religious Identities and Communities*. „Progress in Human Geography” 2006, No. 30, s. 29. <http://phg.sagepub.com/content/30/1/28> (10.10.2014).

Zróżnicowanie manifestacji tożsamości religijnej w lokalnej przestrzeni życia publicznego

Na podstawie trwających badań można stwierdzić, iż tożsamość religijna w lokalnej przestrzeni publicznej manifestuje się głównie w trzech obszarach – religijnych tradycji i zwyczajach kulturowych, aktywności i działalności Kościołów i grup religijnych oraz okazjonalnie innych instytucjonalnych i zbiorowych uczestników życia publicznego, a także w narracji dotyczącej pamięci i historii, która obejmuje relacje międzyreligijne oraz stosunek do religijnego dziedzictwa obecnego na danym terenie. Dwie pierwsze manifestacje są zwykle związane z parafią oraz różnego rodzaju działalnością stowarzyszeniową. Wydaje się także, iż liczne zbiorowe praktyki religijne o charakterze publicznym, tj. pielgrzymki, procesje, wydarzenia kulturalne, są nierozdzielnie związane z kulturową tożsamością małego miasta i interpretowane przez samych mieszkańców w kontekście lokalnego poczucia wspólnoty czy tradycji¹⁹. W tym miejscu istotne wydaje się spojrzenie na lokalną przestrzeń publiczną i schematyczną ocenę religijności mieszkańców miast i wsi. Ośrodkiem lokalnej sfery publicznej w Europie Środkowo-Wschodniej są bowiem głównie niewielkie miasta. Schematyczna ocena lokalnej zbiorowości wydaje się jednak silnie ograniczać interpretacje znaczenia tożsamości religijnej w lokalnej sferze publicznej.

Małe miasto jako obszar społeczny znajduje się w podwójnej opozycji, między typem idealnym miasta-metropolii i ideą kultury miejskiej, a także typem idealnym wsi i schematycznym obrazem społeczności wiejskiej. Małe miasto zachowuje elementy społeczności lokalnej typu wiejskiego z silną rolą sąsiedztwa, bezpośredniością interakcji, kontrolą społeczną, lokalnym ekocentryzmem i podziałem na Swoich i Obcych. Jednocześnie posiada elementy charakteru miejskiego związane z większym zróżnicowaniem społeczno-zawodowym, dostępnością instytucji, autonomią i prywatnością jednostki, niższą kontrolą społeczną. Jak przypomina Misztal, socjologiczna ocena miasta jest równie biegunowa. Miasto jest bowiem zarówno zagrożeniem dla społecznych reguł i wartości, w tym tożsamości religijnej, jak i miejscem twórczym, oferującym przestrzeń i tolerancję dla nowych przekonań i stylów

¹⁹ G. Odoj: *Tożsamość kulturowa społeczności małomiasteczkowej*. Katowice 2007, UŚ, s. 213, 221.

życia²⁰. Znaczenia tożsamości religijnej w małym mieście regionu są jakby laboratorium różnorodności – można odnaleźć tutaj przykłady definiowania religijnej tożsamości w sposób typowy dla społeczności tradycyjnych, gdzie religia jest dana, jednoznaczna i wymaga posłuszeństwa jednostek wobec jej autorytetu. Cechy te współgrają np. z opisami tzw. religijności ludowej lub kościelnej²¹. Tożsamość religijna w tym samym ośrodku może jednak być także identyfikacją o cechach zupełnie odmiennych, np. indywidualnie wybieraną, podlegającą refleksji i krytyce, czy też ograniczoną do przestrzegania religijnych obyczajów. Jak podkreśla Leszek Gajos, w przeszłości religia miała istotne znaczenie i silnie oddziaływała na wszystkie sfery życia społeczności lokalnych. Współcześnie pojawiają się nowe obszary życia społecznego, które pozostają poza wpływem wartości wynikających z religii²². W przestrzeni małych miast stykają się więc tradycyjny, ludowy i kościelny wzór religijnej identyfikacji z dynamiką przemian społecznych.

Nieziemiennie znaczące w lokalnej przestrzeni publicznej pozostają role instytucji religijnych, które pełnią liczne funkcje publiczne. Parafie „koncentrują energie lokalnej społeczności”, pełnią funkcję jednego z organizatorów życia publicznego, w wielu miejscach są ośrodkiem życia kulturalnego i edukacyjnego. Współcześnie role parafii w życiu lokalnych społeczności są jednak także zróżnicowane i silnie związane z rodzajem społecznych więzi, w ramach których religijna identyfikacja jest urzeczywistniana. Podejście humanistyczne postrzega społeczność lokalną jako zbiorowość o charakterze wspólnoty symbolicznej, zamieszkującej przestrzeń, która ma dla niej wartość ze względu na określone formy kulturowe, ich znaczenie i sens²³. Zarysowana wyżej specyfika tożsamości religijnej w społeczeństwach postkomunistycznych (socjalizacja religijna, rytualizm religijny, siła ludowej religijności) może być także interpretowana jako czynniki wzmacniające religijne identyfikacje oraz więzi z nimi związane. Zgodnie z typologią więzi społecznych tożsamość religijna

²⁰ W. Misztal: *Maria Ossowska: miasto i moralność*. W: W. Misztal, J. Styka (red.): *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce. Czynniki miastotwórcze w okresach wielkich zmian społecznych*. T. III. Lublin 2002, UMCS, s. 87–99.

²¹ Zob. E. Ciupak: *Katolicyzm ludowy w Polsce: studia socjologiczne*. Warszawa 1973, „Wiedza Powszechna”, s. 30–35.

²² L. Gajos: *Wartości religijne a tożsamość mieszkańców wsi Podkarpacie w drodze do Unii Europejskiej*. W: I. Borowik, K. Leszczyńska (red.): *Wokół tożsamości. Teorie, wymiary, ekspresje*. Kraków 2008, „Nomos”, s. 297.

²³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2006, „Znak”, s. 140.

w społeczności lokalnej związana jest w pierwszej kolejności z więzami małego i średniego zasięgu, takimi jak parafia, sąsiedztwo czy lokalne grupy o charakterze stowarzyszenia. To w ramach tych grup organizuje się bowiem życie religijne społeczności lokalnej. Ze względu na rodzaj więzi łączących uczestników podobne manifestacje tożsamości religijnej, takie jak procesja lub obchody świąt religijnych, mogą być także interpretowane w różny sposób. Np. w anonimowym społeczeństwie wielkomiejskim są to wydarzenia o charakterze ludycznym, gdzie Kościół występuje w roli organizatora²⁴, z kolei w małym miasteczku podkreśla się ich wagę integrującą, połączenie identyfikacji miejsca z wymiarem wiary i kultu religijnego²⁵. Warto przypomnieć za Pawłem Rybickim, iż „więź społeczna tworzy się i utrzymuje poprzez to, co ludzi łączy i przez to, co ludzi dzieli w zbiorowym współżyciu: nie albo przez jedno, albo przez drugie [...]”²⁶. Więź wykształca się zatem nie tylko ze względu na homogeniczność – jednolitość i podobieństwo, lecz także przez komplementarność – odniesienie do siebie różnic. Wydaje się, że uwzględnienie tych obserwacji jest niezbędne, by ukazać różnorodność tożsamości religijnej obecnej aktualnie w lokalnej przestrzeni publicznej. Obserwacja ta kieruje również uwagę na kolejny kontekst narracji wokół tożsamości religijnej – pamięć i historię różnorodności religijnej na danym obszarze.

Historia, religijne dziedzictwo i jego nowe znaczenia

W geograficznej przestrzeni małych miast Europy Środkowej i Wschodniej często charakterystyczną architekturą centrum miasta są budowle sakralne. Ośrodki te w wielu wypadkach nie podlegały XIX-wiecznym przekształceniom urbanistycznym i zachowane zostały w nich dawne wzory z centralnym położeniem katedr i budynków sakralnych. Dla wielu małych miast owa przestrzeń sakralna związana jest także z historycznym początkiem osadnictwa. Duży wpływ miały tu przemiany struktury kościelnej, a także zmienność po-

²⁴ B. Kopczyńska-Jaworska: *Różnorodność obyczajów miejskich*, W: D. Bieńkowska (red.): *Wielkie miasto. Czynniki integrujące i dezintegrujące*. Łódź 1995, UŁ, s. 76–85.

²⁵ H. Mielicka: *Odpusty w małym miasteczku*. W: M. Meducka, R. Renz (red.): *Miasteczka polskie w XIX i XX wieku jako zjawisko kulturowo-obyczajowe*. Kielce 1998, WSP, s. 167–186.

²⁶ M. Hałamska: *Więź społeczna we współczesnym społeczeństwie polskim. Rekonstrukcja według typologii Pawła Rybickiego*, za: P. Rybicki, *Spółczesność miejskie*. Warszawa 1976, PWN, s. 691.

lityki władz wobec religijnej różnorodności na przestrzeni wieków. Historycy wskazują także, iż w małych miastach całej Europy Wschodniej specyficzny stosunek do funkcji handlowych miasta łączył się z pojmowaniem zbiorowej tożsamości przez mieszkańców. Jak wskazuje Jerzy Jedlicki, historycznie kultura i mentalność Europy Wschodniej przeciwstawiała się idei postępu cywilizacyjnego i mieszczańskiej etyce konkurencji²⁷. „Ostrzegając przed nią i opierając się jej, odnajduje w sobie i we własnej tradycji wartości rodzime, mogące służyć za fundament innej cywilizacyjnej budowy. Nie będzie ona wprowadzie świeciła złotem, lecz przykładem ducha, zaś jej zasadą nie będzie współzawodnictwo, [...] lecz [...] wspólnota”²⁸. Tego rodzaju metafizyczny obraz miasta łączy w historii tego regionu narracje religijnej aksjologii z niechęcią do cudzoziemszczyzny jako swoistą łączność aksjologii z geografią i znaczeniem przestrzeni. Historycy zwracają jednak uwagę, iż pomimo religijnego horyzontu życia publicznego w dawnych miastach nie występowała jednak jedność religijna, ani też konformizm religijny w życiu publicznym. Miasta były także przestrzenią religijnych konfliktów.

Chętnie dziś przywoływanym faktem jest różnorodność kulturowa i religijna w XIX-wiecznych miasteczkach Europy Środkowej. Historycznie był to obszar wielokulturowy w tym sensie, iż współistniały tutaj grupy chrześcijan różnych wyznań (katolików, protestantów, prawosławnych) oraz Żydów. Warto jednak pamiętać, iż owo współistnienie religii nie wpisuje się we współczesne definicje wielokulturowej społeczności²⁹. Granice dzielące poszczególne grupy przebiegały od ich statusu prawnego na danym terytorium po społeczne rozgraniczanie Naszych od Obcych w życiu codziennym miasta. Świadectwa historyczne wielu miast pokazują, że grupy religijne działały tutaj na zasadzie współistnienia, tj. obok siebie, jako zamknięte społeczności. Granice między nimi przebiegały nie tylko na płaszczyźnie religijnej, ale także często ze względu na pochodzenie narodowe i etniczne, a także ze względu na status prawny czy przynależność klasową. Współpraca w sferze publicznej

²⁷ J. Jedlicki: *Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują. Studia z dziejów idei i wyobraźni XIX wieku*. Warszawa 2002, Wyd. W.A.B., s. 19–20.

²⁸ D. Jędrzejczyk: *Teologia miasta*, W: D. Jędrzejczyk (red.): *Humanistyczne oblicze miasta*. Warszawa 2004, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, s. 74.

²⁹ Por. M. Golka: *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, „Muza”, s. 65; B. Hud: *Wielokulturowość Rzeczypospolitej: ukraiński punkt widzenia*. W: Z. Mach, I. Głuszyńska (red.): *Aktualne zagrożenia dla wartości związanych z wielokulturowością*. Białsko-Biała 2009, WSA, s. 107–114.

miała charakter pragmatyczny i odnosiła się do ściśle określonych działań. Np. na poziomie zarządzania miastem odzwierciedlał się aktualny rozkład interesów ekonomicznych i politycznych poszczególnych grup mieszkańców³⁰. Poszczególne grupy religijne prowadziły zaś własną działalność publiczną, np. charytatywną czy edukacyjną, skierowaną tylko do swojej grupy. Wiek XX na skutek wojen, migracji i przesiedleń ludności przyniósł wielkie zmiany w religijnym pejzażu miast. W przestrzeni miejskiej odnaleźć można zatem ślady skomplikowanej koegzystencji grup religijnych w postaci świątyń różnych wyznań, obok śladów zapomnienia i wymazywania przestrzeni, takich jak np. opuszczone cmentarze.

Dziedzictwo religijne miasta może zatem być odczytywane jako palimpsest – przestrzeń tworzona, wymazywana, rekonstruowana. „Oto gdzieś wyrasta cerkiew z kopułą, pewnego dnia z szyldów znika cyrylica i ukazuje się alfabet łaciński, oto katolicy przejmują kościół zbudowany przed wielu laty wysiłkiem społeczności protestanckiej, oto na miejscu żydowskiego cmentarza postawiono bloki mieszkalne i wytyczono ulice, oto z cokołu na rynku zrzucono figurę i znów zmieniono nazwy ulic... [...] W mieście palimpseście nowe nałożone jest na stare, dzisiejszy kurz opada na kurz wczorajszy. Każdy wiek, a nawet rok czy miesiąc, pozostawiły po sobie jakąś pamiątkę [...] Miasto – palimpsest to przestrzeń gubienia i znajdowania, pamięci i zapomnienia, niszczenia i budowania, spotkania i rozstania, narodzin i śmierci”³¹.

Współcześnie centralne położenie miejsc sakralnych w małym mieście, ich historia i wartość zabytkowa sprawiają, że kwestia religijnej identyfikacji może być pojmowana w nowych kategoriach, tj. kulturowego zasobu i elementu wizerunku jednostki osadniczej. Różnorodne ślady religijnej tożsamości przewijają się przez przewodniki, widokówki, opowieści, a kwestie religijnej różnorodności stają się także podstawą do różnorodnych działań władz w zakresie polityki kulturalnej miast – od konferencji po cykliczne festiwale. Zapomnianymi niegdyś miejscami kultów religijnych także w małych ośrodkach miejskich interesuje się wielu – od poszukujących korzeni i duchowości mieszkańców, przez lokalne stowarzyszenia czy pasjonatów regionu realizujących swoje

³⁰ E. Modelmog-Anweiler: *Legacy of religious identities in the urban space of Bielsko-Biała*. „Prace Geograficzne” Instytutu Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego 2014, Zeszyt 137, s. 137–158.

³¹ G. E. Karpińska: *Miasto wymazywane. Historia Łódzkiego przypadku*. W: I. Bukowska-Floreńska (red.): *Miasto – przestrzeń kontaktu kulturowego i społecznego*, „Studia Etnograficzne i Antropologiczne”, T. 8, Katowice 2004, UŚ, s. 165.

zainteresowania, po lokalne władze koncentrujące się na zagospodarowaniu materialnych i niematerialnych zasobów kulturowych dla rozwoju społeczności lokalnej. Lokalne tradycje, cykliczne wydarzenia czy święta, także te o charakterze religijnym, stanowią w tej perspektywie tworzywo wizerunku, oferty turystycznej, ale i przestrzeń realizacji lokalnej polityki kulturalnej. Działania te przybierają zarówno formy oficjalnych strategii promocyjnych miasta, np. starania o wpis na listę dziedzictwa UNESCO, jak i działań grup i instytucji religijnych, np. modernizacja za pomocą środków europejskich. Wiele z nich, tj. imprezy plenerowe, festiwale i festyny, jest wynikiem aktywności lokalnej społeczności poprzez organizacje tzw. trzeciego sektora oraz hobbystów. Nie brakuje także dyskusji wokół pamięci oraz przykładów niezrozumienia takiej działalności, oporu wobec „fałszowania historii”. Należy tutaj zaznaczyć, iż konstruktywna krytyka jest w tym obszarze użyteczna i potrzebna. Coraz częściej pojawiają się jednak także pytania o edukacyjny i obywatelski wymiar troski o dziedzictwo na terenie miejsca zamieszkania³².

Historia i dziedzictwo są wciąż na nowo interpretowane przez aktualne odczytanie miasta, potrzeby i poszukiwania mieszkańców. Obszar ten pozostawia wciąż wiele pytań dotyczących form zagospodarowania religijnego dziedzictwa, kształtowania współczesnej narracji pamięci i różnorodności czy praktycznych pytań o to, do kogo należy religijne dziedzictwo i kto powinien być za nie odpowiedzialny – religijne wspólnoty, władze miasta, zainteresowani hobbysci? Wydaje się, iż odpowiedzi na te pytania w istotny sposób kształtują obecność tożsamości religijnej w lokalnej sferze publicznej.

Podsumowanie

„Miasto jest przestrzenią, w której realizowane są różne cele ludzkiej egzystencji. O miejscu i roli człowieka w przestrzeni miasta decydują nie tylko jego postawy indywidualne i kolektywne, lecz także wartości, które z kolei są kreowane przez określone systemy kulturowo-społeczne, polityczne czy religijne”³³.

Powszechnie przyjmuje się, iż religia i praktyki religijne silnie oddziałują na środowisko wsi i małych miast, budując cechy charakterystyczne dla tych

³² K. Sztop-Rutkowska: *Rola pamięci lokalnej w kształtowaniu demokratycznej tożsamości politycznej*. W: R. Kusek, J. Sanetra-Szeliga (red.): *Spoglądając na stereotyp*. Kraków 2014, MCK, s. 58–77.

³³ D. Jędrzejczyk (red.): *Humanistyczne oblicze miasta*. Warszawa 2004, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych, s. 8.

zbiorowości, tj. silną kontrolę społeczną czy tradycjonalizm. Rzeczywiście tożsamość religijna na poziomie lokalnym, prezentowana jedynie na podstawie różnorodnych wskaźników statystycznych, takich jak uczęszczanie do kościoła, praktykowanie tradycyjnych świąt czy sprzeciw wobec zmian kulturowych potwierdza taką wizję. W lokalnej przestrzeni publicznej coraz silniej uwidaczniają się jednak przemiany gospodarcze, kulturowe oraz przemiany komunikacji społecznej, wzorów konsumpcji i mediów, które modyfikują także znaczenia tożsamości religijnej na tle całokształtu życia publicznego w małych miastach. W powyższych refleksjach zaznaczyłam jedynie wybrane konteksty obecności religii w sferze publicznej na poziomie lokalnym. Wydaje się, że identyfikacja religijna może być współcześnie odmiennie konceptualizowana przez różnych uczestników lokalnego życia publicznego. Stanowi ona zarówno element identyfikacji mieszkańców, kulturowy komponent tożsamości lokalnej, jak i może stawać się swoistą bazą konstruowanej tożsamości ośrodka miejskiego. Konteksty obecności religijnych afiliacji w życiu publicznym są zatem bardzo zróżnicowane i obejmują praktyki życia codziennego mieszkańców, funkcjonowanie instytucji publicznych, przedsięwzięcia lokalnych władz czy narracje dotyczące pamięci i historii miejsca zamieszkującej je społeczności. W każdym z tych obszarów uwidacznia się także specyfika tożsamości religijnej w społeczeństwach Europy Środkowo-Wschodniej na tle przemian transformacji. Kwestie te otwierają pole badań dotyczących praktyki funkcjonowania instytucji religijnych w życiu publicznym, konstruowania narracji lokalnych tożsamości oraz legitymizacji tych znaczeń religijnej tożsamości przez mieszkańców.

Bibliografia

- Ammerman N.: *Everyday Religion. Observing Modern Religious Lives*. Oxford – New York 2007, Oxford University Press.
- Babiński G.: *Religia a konflikty etniczne. Kategorie pojęciowe. Analizy wzajemnych relacji*. Kraków 1994, „Nomos”.
- Brace C., Bailey A.R., Harvey D.C.: *Religion, Place and Space: A Framework for Investigating Historical Geographies of Religious Identities and Communities*. „Progress in Human Geography” 2006, No. 30. <http://phg.sagepub.com/content/30/1/28> (10.10.2014).
- Borowik I., Doktor T.: *Pluralizm religijny i moralny w Polsce. Raport z badań*. Kraków 2001, „Nomos”.

- Borowik I.: *Religijne oblicze Polski na tle Europy*. W: A. Wójtowicz (red.): *Kultury religijne. Perspektywy socjologiczne*. Tyczyn 2005, WSSG.
- Borowik I.: *Religious Landscape on Central and Eastern Europe after Communism*. W: J. A. Beckford, N. J. Demerath III (eds): *The Sage Handbook of the Sociology of Religion*. London 2007, Sage Publications.
- Casanova J.: *Religie publiczne w nowoczesnym świecie*. Kraków 2004, „Nomos”.
- Castells M.: *Siła tożsamości*. Warszawa 2008, PWN.
- Ciupak E.: *Katolicyzm ludowy w Polsce: studia socjologiczne*. Warszawa 1973, „Wiedza Powszechna”.
- Demerath N. J.: *The Rise of “Cultural Religion” in European Christianity: Learning from Poland, Northern Ireland and Sweden*. „Social Compass” 2000, No. 47.
- Elliot A.: *Koncepcje „Ja”*. Warszawa 2008, Wydawnictwo Sic!
- Gajos L.: *Wartości religijne a tożsamość mieszkańców wsi Podkarpacie w drodze do Unii Europejskiej*. W: I. Borowik, K. Leszczyńska (red.): *Wokół tożsamości. Teorie, wymiary, ekspresje*. Kraków 2008, „Nomos”.
- Geertz C.: *Religia jako system kulturowy*. W: W. Piwowarski (red.): *Socjologia religii. Antologia tekstów*. Kraków 2004, „Nomos”.
- Golka M.: *Imiona wielokulturowości*. Warszawa 2010, „Muza”.
- Halamska M.: *Więź społeczna we współczesnym społeczeństwie polskim. Rekonstrukcja według typologii Pawła Rybickiego*. W: K. Frysztański, A. Karwińska, M. Smagacz-Poziemski (red.): *Obszary społecznego świata. Wokół socjologii Pawła Rybickiego*. Kraków 2010, UJ.
- Hud B.: *Wielokulturowość Rzeczypospolitej: ukraiński punkt widzenia*. W: Z. Mach, I. Głuszyńska (red.): *Aktualne zagrożenia dla wartości związanych z wielokulturowością*. Bielsko-Biała 2009, WSA.
- Jedlicki J.: *Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują. Studia z dziejów idei i wyobraźni XIX wieku*. Warszawa 2002, WAB.
- Jędrzejczyk D.: *Teologia miasta*. W: D. Jędrzejczyk (red.): *Humanistyczne oblicze miasta*. Warszawa 2004, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych.
- Kojder A. (red.): *Encyklopedia socjologii*. Warszawa 2002, Oficyna Naukowa.
- Karpińska G. E.: *Miasto wymazywane. Historia Łódzkiego przypadku*. W: I. Bukowska-Floreńska (red.): *Miasto – przestrzeń kontaktu kulturowego i społecznego*. „Studia Etnograficzne i Antropologiczne”, T. 8, Katowice 2004, UŚ.
- Kopczyńska-Jaworska B.: *Różnorodność obyczajów miejskich*. W: *Wielkie miasto. Czynniki integrujące i dezintegrujące*. Łódź 1995, UŁ.

- Mach Z.: *Symbols, Conflict and Identity. Essays in Political Anthropology*. Albany, NY 1993, Suny Press.
- Mariański J.: *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*. Warszawa 2010, Oficyna Naukowa.
- Misztal W.: *Maria Ossowska: miasto i moralność*. W: W. Misztal, J. Styka (red.): *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce. Czynniki miastotwórcze w okresach wielkich zmian społecznych*. T. III. Lublin 2002, UMCS.
- Mielicka H.: *Odpusty w małym miasteczku*, W: M. Meducka, R. Renz (red.): *Miasteczka polskie w XIX i XX wieku jako zjawisko kulturowo-obyczajowe*, Kielce 1998, WSP.
- Mielicka H.: *Tożsamość indywidualna a tożsamość społeczna jako wymiar religijności*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.): *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Socjologiczne studium przypadków*. Warszawa, 2009, Difin.
- Modelmog-Anweiler E.: *Legacy of religious identities in the urban space of Bielsko-Biała*. „Prace Geograficzne” Instytutu Geografii i Gospodarki Przestrzennej Uniwersytetu Jagiellońskiego 2014, Zeszyt 137.
- Odoj G.: *Tożsamość kulturowa społeczności małomiasteczkowej*. Katowice 2007, UŚ.
- Olszewski D.: *Życie religijne małego miasta w XIX i początkach XX wieku. Zarys problematyki badawczej*. W: R. Kołodziejczyk (red.): *Miasteczka polskie w XIX i XX wieku. Z dziejów formowania się społeczności*. Kielce 1992, Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Pollack D., Muller O.: *Religiousness in Central and Eastern Europe: Towards Individualisation?* W: I. Borowik (red.): *Religions, Churches and Religiosity in post-Comunist Europe*. Kraków 2006, „Nomos”.
- Robertson R.: *Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept*. „Theory, Culture and Society” 1990, No. 7 (2–3).
- Sommers M.R.: *Citizenship and the place of the public sphere: Law, community, and the political culture in the transition to democracy*. „American Sociological Review” 1993, No. 58 (5).
- Szacki J.: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa 2004, PWN.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2012, „Znak”.
- Szwed R.: *Tożsamość religijna* W: M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański (red.): *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*. Warszawa 2004, Verbinum.
- Sztop-Rutkowska K.: *Rola pamięci lokalnej w kształtowaniu demokratycznej*

- tożsamości politycznej. W: R. Kusek, J. Sanetra-Szeliga (red.): *Spoglądając na stereotyp*. Kraków 2014, MCK.
- Świątkiewicz W.: *Relikt przeszłości czy żywa codzienność? Refleksje wokół badań socjologicznych nad religijnością współczesną w krajach wyszehradzkich*. W: J. Budniak, A. Kasperek (red.): *Polska – Czechy – Słowacja. Oblicza religijności*. Katowice 2011, PAU – Oddział Katowice.
- Wnuk-Lipiński E.: *Socjologia życia publicznego*. Warszawa 2006, „Scholar”.
- Woroniecka G.: *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przed-rozumienia*. Warszawa 2003, Oficyna Naukowa.

Identity – religion – town. Contexts of the presence of religious identity in the local area of public life in Central and Eastern Europe

Summary

Religious identity in the societies of Central and Eastern Europe is currently undergoing strong changes associated with the consequences of systemic transition, cultural changes and alterations within the churches. In the new democratic conditions in countries such as Poland, Slovakia and Ukraine, religious identity becomes one of the collective identities manifested in the public sphere and important not only in terms of public discourse but also of local contexts, i.e. local identity and identity of the place. In the article, the author presents some reflections on the meanings of collective religious identity in the local public space. These are insights that emerge from qualitative research. The article outlines three important contexts of meaning of religious identity in the local space of public life: 1) specificity of the role of religion and religiosity in public life in this part of Europe, 2) cultural and institutional significance of religious identification in relation to local identity, 3) issues of the narrative concerning the multireligious sacred heritage in local communities, which introduces a new way of perception of religious identity as a cultural resource associated with the place and memory.

Key words: religious identity, Central Europe, public sphere, local community, heritage

Translated by Emilia Moddelmog-Anweiler

ANIELA RÓŻAŃSKA

Wkład Kościoła ewangelickiego w kształtowanie otwartej tożsamości religijnej młodzieży zaolziańskiej

*Dopiero kiedy zrozumiemy,
że potrzebujemy siebie nawzajem
właśnie w swojej inności,
możemy zacząć szukać praktycznych rozwiązań
i dróg wyjścia z wielu ślepych uliczek,
w które wprowadziła nas nasza jednostronność¹*

Tomáš Halík

Streszczenie: Praca jest próbą spojrzenia na edukacyjną działalność Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu w Republice Czeskiej – w kontekście jej zadań, odnoszących się do wspomagania kształtowania tożsamości religijnej młodzieży zaolziańskiej oraz będących odpowiedzią na potrzeby współczesnej młodzieży i wychodzeniem im naprzeciw.

Celem artykułu jest pokazanie Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania jako instytucji znaczącej w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży uczącej się w polskich szkołach na Zaolziu. Przedstawione zostały wybrane działania edukacyjne Kościoła, zwłaszcza te będące próbami twórczego współdziałania ekumenicznego z innymi Kościołami.

Słowa kluczowe: działalność edukacyjna, Śląski Kościół Ewangelicko-Augsburski, Zaolzie, otwarta tożsamość religijna, współpraca ekumeniczna między Kościołami

Wprowadzenie

Nowoczesne społeczeństwo pluralistyczne przechodzi proces ustawicznych przekształceń i zmian. Społeczeństwo jest w ciągłym ruchu, a jego rozwój jest

¹ T. Halík: *Wzywany czy niewzywany, Bóg się tutaj zjawi. Europejskie wykłady z filozofii i socjologii dziejów chrześcijaństwa*. Kraków 2006, Wydawnictwo WAM, s. 281.

ciągłą zmianą, dostosowywaniem się do nowego i uczeniem się tego, czego w przeszłości nie było, do czego nie można się odnieść poprzez obowiązujące wzorce, ideały czy normy. Przyszłość okazuje się wielką niewiadomą, sprawą otwartą, nieokreśloną i mało przewidywalną. Można do niej podchodzić z dużą dozą obawy i niepewności bądź – akceptując różnorodność i ideę zmiany – przyjmować ją w postawie otwartości na *novum* w różnych obszarach życia społecznego². Przykładem społeczności poniekąd bardziej przygotowanych do zachodzących współcześnie zmian – z uwagi na wielokulturowość i pluralizm wpisane w ich losy historyczne – są wielokulturowe społeczności pograniczy. Na tych obszarach historycznie, w sposób naturalny, powstało i ustaliło się zjawisko pluralizmu religijnego. W zróżnicowanie kulturowe społeczności pograniczy wkomponowane jest zazwyczaj zróżnicowanie religijne (wyznaniowe), a religijność mieszkańców należących do różnych grup wyznaniowych i Kościołów przybiera tu szczególnie charakter i wymiar. Społeczności wyznaniowe od dawna zamieszkujące te tereny odróżniają się – w swych wzajemnych relacjach, sposobach rozumienia się i praktycznym działaniu – od społeczności pozostałych, homogenicznych obszarów, realizując bardziej pozytywne wzory wzajemnych odniesień, poszanowania i współpracy. Mogą zatem być postrzegane jako specyficzne „laboratoria społeczne” działań, w tym oświatowych i edukacyjnych, które warunkowane są pluralizmem religijnym³. Można tu dostrzec zarówno odmienności wyznaniowe, ale i – poprzez zacieranie się różnic – podobieństwa w sferze życia duchowego i w codziennym funkcjonowaniu różnych grup wyznaniowych czy ich przedstawicieli. Bezpośrednie kontakty i relacje międzyludzkie stwarzają szanse wzajemnego poznania, zrozumienia i akceptacji

² J. Mariański: *Indywidualizacja religijna jako mega trend kulturowy*. W: J. Kojkoł, B. Guzowska, R. Wójtowicz (red.): *Społeczeństwo – kultura – religia*. Gdynia 2015, Wydawnictwo Akademickie AMW, s. 163.

³ Pluralizm religijny rozumiem za Hansem-Georgem Ziebertzem i Jamesem Beckfordem nie tylko jako zróżnicowanie religijne, ale sposób radzenia sobie z tą wielością, poprzez postrzeganie zróżnicowania religijnego jako pożądanego, pokojowego współistnienia odrębnych wspólnot religijnych. Jest to rozumienie pluralizmu religijnego jako wartości, podtrzymującej ład społeczny, wynikającej z pokojowego współistnienia, ze wzajemnych kontaktów i współpracy różnych wspólnot religijnych na danym obszarze oraz spotkań osób różnych religii i kultur. Zob. H.-G. Ziebertz: *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*. Kraków 2001, Wydawnictwo WAM, s. 15; J. Beckford: *Teoria społeczna a religia*. Kraków 2006, Zakład Wydawniczy „Nomos”, s. 121.

Inności wyznaniowej, co daje większe niż gdzie indziej możliwości współdziałania i współpracy.

W sytuacji krzyżujących się oddziaływań społecznych pewną specyfiką odznaczają się również działania edukacyjne tradycyjnych instytucji wychowawczych, jakimi są rodzina, szkoła i Kościół. Instytucje te, w odpowiedzi na różnorodność kulturową i wyznaniową swoich adresatów, ale również zróżnicowanie ich postaw wobec religii oraz specyficznych potrzeb uwarunkowanych pluralistycznym środowiskiem, muszą uwzględniać wymienione odmienności kulturowe w programach działań edukacyjnych. Szkoły, instytucje oświatowe, jak też Kościoły i stowarzyszenia wyznaniowe w regionach wielowyznaniowych zadają sobie pytanie: Jak wielość i różnorodność kulturową (wyznaniową) uczynić wspólnym bogactwem? Formami profilaktyki przeciw zagrożeniom, jakie rodzi czasem odmiennosc kulturowa, w tym różnice wyznaniowe: przeciw nieracjonalnym podziałom, uprzedzeniom, a nawet przeciwko agresji, mogą być wzajemne poznanie, współpraca i współdziałanie ludzi odmiennych wyznań i religii.

Przykładem wielokulturowego pogranicza stanowiącego przestrzeń krzyżowania się odmiennych etnicznie i językowo, ale również zróżnicowanych religijnie i światopoglądowo grup i jednostek, jest Zaolzie – część Śląska Cieszyńskiego należącego do Republiki Czeskiej. Przedmiotem niniejszych rozważań jest działający w tym regionie Kościół luterński – Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania⁴, a w szczególności jego najnowsza edukacyjna działalność – w kontekście jej celów i zadań, odnoszących się do wspomagania kształtowania tożsamości religijnej młodzieży zaolziańskiej oraz będących odpowiedzią na potrzeby współczesnej młodzieży i wychowaniem im naprzeciw. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania jako instytucji znaczącej w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży uczącej się w polskich szkołach na Zaolziu, w Republice Czeskiej. U podstaw rozważań przyjęto tezę, że Kościół ewangelicki, z racji swego bezpośredniego (poprzez szkolną i parafialną edukację religijną), jak i pośredniego (przez różnorakie

⁴ Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania w Republice Czeskiej należy do grupy Kościołów luterńskich. Kościół zaistniał jako odrębna instytucja w roku 1920, po podziale Śląska Cieszyńskiego na dwie części – polską i czeską. Wówczas to Polacy ewangelicy na Zaolziu, ze względu na niespełnienie oczekiwań powrotu do Macierzy, nie mogli dalej należeć do macierzystego Kościoła ewangelickiego w Polsce i zmuszeni byli utworzyć odrębną instytucję kościelną.

formy wspólnotowego i ekumenicznego wychowania młodzieży, działalność kulturalno-oświatową, działalność edukacyjną w obszarze sztuki) oddziaływania na młodzież, pełni rolę duchowej podstawy kształtowania tożsamości religijnej młodzieży.

Kształtowanie tożsamości religijnej

Z uwagi na liczne kontrowersje dotyczące rozumienia pojęcia tożsamości, w tym tożsamości religijnej stosowanej w niniejszej pracy, niezbędne jest ustalenie istoty i zakresu znaczeniowego pojęcia. Tożsamość, powszechnie kojarzona z pytaniami: kim jestem? kim jesteśmy?, należy do grupy polisemicznych pojęć, które trudno jednoznacznie zdefiniować. Trudność wynika między innymi z tego, że jest to konstrukt złożony z różnorodnych zjawisk, do których się odnosi, oraz ze złożoności procesu autopercepcji jednostki i wizji własnej osoby, wówczas rozumiany jest jako zbiór wyobrażeń, sądów, uczuć i przekonań, które odnosi podmiot wobec siebie⁵. Z drugiej strony cechy te wynikają z przynależności i identyfikacji jednostki z określoną grupą/grupami oraz z postrzegania jej i przypisania do określonych grup przez innych. W ten sposób wyróżnia się tożsamość indywidualną (osobistą) i społeczną, która ma zarówno wymiar subiektywny, określanej jako poczucie tożsamości, jak i obiektywny, rozumiany jako zaklasyfikowanie jednostki przez innych⁶.

W niniejszym opracowaniu odnoszę się przede wszystkim do tożsamości religijnej, którą pojmuję jako „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się przynależy”⁷.

⁵ Por. Z. Bokszański: *Tożsamość – integracja – grupa*. Łódź 1989, UŁ, s. 12.

⁶ M. Jarymowicz, T. Szustrowa: *Poczucie własnej tożsamości – źródła i funkcje regulacyjne*. W: J. Reykowski (red.): *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa 1980, KiW, s. 124.

⁷ Por. A. Różańska: *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży w sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 230.

Tożsamość religijna współczesnego człowieka jest podporządkowana doświadczeniu wewnętrznemu jednostki oraz jej przekonaniom na temat rzeczywistości pozaempirycznej. Tworzą ją trzy podstawowe komponenty:

- emocjonalny – obejmuje wyuczone przez jednostkę reakcje na pozaempiryczne sacrum;
- kognitywny – dotyczy poznanych i opanowanych przez jednostkę sposobów myślenia i mówienia (granie roli), odpowiadających za rozpoznanie i określenie danej sytuacji jako przynależnej do sfery religijnej;
- behawioralny – odnosi się do kultu religijnego i obejmuje dopełnianie rytuałów, praktyk religijnych i prac na rzecz Kościoła⁸.

Tożsamość religijna, podobnie jak inne wymiary tożsamości, jest pojęciem relacyjnym. Kształtuje się w relacji do innych, do przeszłości, do kontekstu społecznego, a nawet do przyszłości.

Współczesne wielokulturowe społeczeństwa pluralistyczne – w których poszczególne jednostki/grupy o odmiennych tożsamościach religijnych chcą żyć razem, pokojowo i bezpiecznie – warunkują potrzebę kształtowania nowej, otwartej tożsamości religijnej – otwartej na Innych religijnie, na ich odmienność kulturową i religijną. Podstawą otwartej tożsamości religijnej jest poczucie własnej tożsamości religijnej, które umożliwia otwarcie się na Innych, przyswajanie ich kodów znaczeniowych, ułatwia dyfuzję kulturową i wzbogacenie własnej religijności o nowe aspekty, bez obawy rozmycia własnej tożsamości⁹, sprzyja też podejmowaniu jakże potrzebnych wspólnych działań.

Kształtowanie otwartej tożsamości religijnej jest kwestią istotną w środowiskach pluralistycznych, gdzie relacje między różnymi religiami mają nie rzadko charakter konfrontacji międzygrupowych, a tożsamość tworzona jest na zasadzie porównywania i oceny „lepszości” i „wyższości” poszczególnych grup. W konsekwencji negatywnego postrzegania się i niewłaściwych relacji niektóre grupy (zwłaszcza mniejszościowe) mogą poczuć się zagrożone

⁸ Więcej na temat zobacz: H. Mielicka: *Tożsamość indywidualna a tożsamość społeczna jako wymiar religijności*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.): *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim*. Warszawa 2009, Difin, s. 22–27.

⁹ L. Dyczewski: *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*. Cieszyń – Warszawa 2004, UŚ – Filia w Cieszyń, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 60–61.

i wykluczone przez inne (zwykle większościowe)¹⁰. Aby w społeczności pluralistycznej żadna grupa czy osoba nie czuła braku akceptacji ze względu na swoją Inność, należy kształtować własną tożsamość religijną nie w opozycji do Innego, lecz wobec Innego, przyjmując jego tożsamość za źródło dopełnienia i wzbogacenia własnej. Warunek ten dotyczy zwłaszcza ludzi młodych, którzy ze względu na wiek mogą przeżywać kryzys tożsamości religijnej, stąd akceptacja i uznanie środowiska rówieśniczego ma dla nich szczególne znaczenie. Z drugiej jednak strony tożsamość (również religijna) traktowana jest jako refleksyjny „projekt do zrobienia”, za który odpowiedzialny jest jego twórca, który musi polegać przede wszystkim na swoich działaniach, wyborach i decyzjach, ponieważ to one „czynią nas tym, kim jesteśmy. Świat nowoczesny zmusza nas do odnajdywania siebie. Jako samoświadome jednostki ludzkie wciąż tworzymy i odtwarzamy naszą tożsamość”¹¹. Kreowanie otwartej tożsamości religijnej najbardziej warunkują częste i pozytywne kontakty z osobami innych wyznań i religii, a zwłaszcza wspólne działania – „projekty na rzecz wspólnego dobra” – ludzi różnych wyznań.

Kościół wielokulturowego pogranicza

Opisując działalność edukacyjną Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania (ŚKEAW), należy rozważać ją w relacji do regionu, który swoim zasięgiem obejmuje, oraz żyjących tam społeczności. Regionem tym jest Zaolzie, czyli czeska część Śląska Cieszyńskiego. Kościół funkcjonuje na pograniczu polsko-czeskim, w społeczeństwie wielokulturowym, wielonarodowym i wielowyznaniowym, ponadto w środowisku pluralistycznym z silnie zaznaczoną sekularyzacją.

Śląsk Cieszyński jest regionem Europy o bogatych tradycjach kulturowych łączących w sobie wpływy kultury polskiej, czeskiej, morawskiej i niemieckiej. Burzliwe są dzieje jego przynależności państwowej i powiązanych z nią stosunków narodowościowych. Szczególnie dotyczy to Zaolzia – etnicznie polskiego obszaru historycznego Księstwa Cieszyńskiego, przydzielonego na

¹⁰ Por. A. Różańska: *Dynamika poczucia tożsamości religijnej młodzieży na pograniczu polsko-czeskim i jej edukacyjne uwarunkowania*. W: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Katowice – Brno 2010, Offsetdruk i media sp. z o.o., s. 248–263.

¹¹ A. Giddens: *Socjologia*. Warszawa 2004, WN PWN, s. 53.

mocy decyzji Rady Ambasadorów w 1920 roku Czechosłowacji. Występują tutaj wszystkie charakterystyczne cechy pogranicza terytorialnego i kulturowego. W XX wieku obszar ten siedmiokrotnie zmieniał przynależność państwową. Zmienne są też losy społeczności zamieszkujących ten region. Miejscowa ludność reprezentuje różne grupy etniczne, narodowościowe i wyznaniowe, jest nosicielami różnych wzorów kulturowych, postaw i systemów wartości. Polska grupa narodowościowa stanowiąca na przełomie XIX i XX wieku 80% lokalnej ludności stanowi dziś niespełna 11%. Swoje przetrwanie i utrzymanie polskości zawdzięcza przede wszystkim polskiemu szkolnictwu, oświacie i Kościołowi. Rola polskiego Kościoła (katolickiego i ewangelickiego) w utrzymaniu polskości na Zaolziu była znaczna w czasie intensywnej czechizacji w okresie międzywojennym, jak również po II wojnie światowej, w latach intensywnej ateizacji, w których władze komunistyczne realizowały wprawdzie model życia narodowościowego, lecz oderwanego od żywej kultury polskiej i wiary.

Działalność edukacyjna Kościołów – Kościoła rzymskokatolickiego i Kościoła ewangelickiego jako drugiego co do liczebności – osadzona jest w kontekście burzliwych dziejów i dokonań społeczności wyznaniowych i powinna być rozważana w kontekście różnorodnych uwarunkowań społeczno-historycznych, kulturowych i wyznaniowych, wyznaczających jej współczesny religijny i organizacyjny charakter.

Uwarunkowania społeczne wpłynęły na ukształtowanie się mniejszościowego charakteru Kościołów. Obecne zróżnicowanie religijne czeskiej części Śląska Cieszyńskiego należy postrzegać nie tylko jako współistnienie dwóch wyznań – rzymskokatolickiego i ewangelicko-augsburskiego – oraz kilkunastu innych¹², pomniejszych, lecz analizować w kontekście znacznego zlaicyzowania społeczeństwa czeskiego, w tym również w regionie przygranicznym. Jest on terenem zamieszkiwanym przez liczną grupę osób nie związanych z żadnym Kościołem, często manifestacyjnie nazywających siebie ateistami. Przyczyn obecnego stanu rzeczy, kiedy to ponad połowę (51,9%)

¹² Zarejestrowanymi Kościołami działającymi na Zaolziu są: Kościół rzymskokatolicki, Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania, Czeskobraterski Kościół Ewangelicki, Kościół Braterski, Kościół Adwentystów Dnia Siódmego, Kościół Apostolski, Luterński Kościół Ewangelicki, Jednota Braterska w Czechach, Ewangelicki Kościół Metodystów, Braterska Jednota Baptystów, Kościół Husycki i Związek Wyznania Świadków Jehowy. Ponadto na Śląsku Cieszyńskim po obu stronach Olzy istnieje szereg społeczności religijnych działających bez rejestracji, dystansujących się programowo od jakiegokolwiek konfesji.

ludności okręgu morawsko-śląskiego stanowią bezwyznaniowi¹³, szukać należy w politycznych uwarunkowaniach życia społeczeństwa czeskiego, zwłaszcza w podporządkowaniu w przeszłości wszystkich jego wymiarów, w tym i religii, doktrynie komunistycznej oraz we wpływie ogólniejszych czynników wyznaczających współczesną postmodernistyczną rzeczywistość europejską. W okresie panowania reżimu komunistycznego życie religijne społeczności na Zaolziu było poddawane podobnym represjom, jak w całej Czechosłowacji. Konspiracyjna działalność wspólnot Kościoła podziemnego przebiegała tak w obrębie Kościoła katolickiego, jak i ewangelickiego. Niekiedy były to wspólne spotkania wierzących obu wyznań, zwłaszcza dotyczyło to spotkań młodzieży. Pozytywną spuścizną tych trudnych czasów jest stosunkowo duże w społeczności zaolziańskiej zrozumienie potrzeby działań ekumenicznych i współpracy ludzi różnych wyznań w wielu obszarach – nie tylko w religijnym – życia społecznego.

Zmiany zachodzące współcześnie w społeczeństwie ponowoczesnym pod wpływem czynników społecznych prowadzą m.in. do załamania tradycyjnego ładu społecznego, rozkładu międzypokoleniowych więzi społecznych w rodzinie, kwestionowania tradycji oraz osłabienia autorytetów, również autorytetu Kościoła¹⁴. Kierunek zmian religijności polega na przechodzeniu od „chrześcijaństwa z tradycji” do „chrześcijaństwa z wyboru”¹⁵, co w konsekwencji powoduje indywidualizację i różnorodność postaw. Uwzględniając jeden spośród wskaźników mówiących o globalnej postawie wobec wiary, a mianowicie autodeklarację wiary, można stwierdzić, że zróżnicowanie postaw wobec religii przejawia się głównie poprzez rozszerzenie się kategorii osób religijnie

¹³ *Sčítání lidu, domů a bytů k 1.3.2001 – obyvatelstvo*. Praha 2003. (*Spis ludności w Republice Czeskiej w dniu 1.03.2001 – ludność*). W skali ogólnokrajowej odsetek osób niewierzących w Republice Czeskiej jest jeszcze wyższy. Nie zostały uwzględnione dane ze spisu ludności z 2011 roku, ponieważ na nieobowiązkowe pytanie dotyczące przynależności wyznaniowej nie odpowiedziało prawie połowa (45,2%) ankietowanych, co spowodowało, że dane dotyczące struktury wyznaniowej są zniekształcone i nie odzwierciedlają rzeczywistego stanu.

¹⁴ Por. W. Świątkiewicz: *Tradycja i wybór. Socjologiczne studium religijności na Górnym Śląsku*. Katowice – Wrocław 1997, Centrum Badań Śląskoznawczych i Bohemistycznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Societas Scientiis Favendis Silesiae Superioris – Instytut Górnośląski, Oddział PAN w Katowicach, s. 66–67.

¹⁵ Tak przyjęło się określać wzory religijności będące wyrazem przekonania religijnego wynikającego nie tyle z tradycji, ile z mocy indywidualnego wyboru. Tamże, s. 197.

obojętnych i niezdecydowanych w stosunku do wierzących. Dokonana przez młodzież zaolziańską samoidentyfikacja religijna pokazuje, iż 61,9% młodzieży to osoby wierzące, wśród których 14,4% to głęboko wierzące, dość spora liczba ankietowanych uznała siebie za niezdecydowanych – 26,3% i niebagatelna grupa za obojętnych religijnie lub wręcz ateistów – 10,2%.

Kościół ewangelicki na Zaolziu liczy aktualnie około 20 tysięcy członków zrzeszonych w 21 parafiach oraz 39 stacjach kaznodziejskich, które terytorialnie, za wyjątkiem dwu parafii – ostrawskiej i frydeckiej – pokrywają się z obszarem Zaolzia. Pod względem narodowościowym i językowym jest Kościołem czesko-polskim o przeważającej większości członków narodowości czeskiej¹⁶. Jakkolwiek Kościół nie jest w sytuacji diaspory w rozumieniu historycznym i terytorialnym, to analizując rzeczywistość społeczną, w której działa, należy mieć na uwadze jego diasporalny charakter. Jest Kościołem mniejszościowym w aspekcie religijnym, narodowościowym i społecznym. Mniejszościowy charakter Kościoła rzutuje na możliwości jego działalności społecznej, w tym również edukacyjnej, i wyznacza jego specyfikę wspólnotową i wychowawczą.

Sytuację chrześcijan zaolziańskich prawdziwie opisuje ogólniejsze zdanie wypowiedziane pod adresem chrześcijaństwa europejskiego: „Religia wprawdzie nie umarła – można powiedzieć, że chrześcijanie wydają się dzisiaj o wiele bardziej wiarygodni niż filozofowie wyrażający filozofię transcendentną – ale chrześcijanie w Europie przyzwyczaili się do swego statusu poznawczej i etycznej mniejszości”¹⁷. Dodać można, że sytuacja mniejszościowa i diasporalna nie jest sytuacją ogólnie niesprzyjającą Kościołowi. Nie musi być zagrożeniem, lecz szansą społeczną i kulturową¹⁸, co zauważają duchowni ewangeliccy; co więcej, jest – w ich opinii – tą właściwą (bo aktywizującą) dla biblijnego świadectwa oraz jego głosicieli. Niemniej z szansy tej należy skorzystać, zwłaszcza w kontekście wysiłków edukacyjnych, w jak najszerszym zakresie, aby przygotować młode pokolenie do istniejących warunków rzeczywistości kulturowej i społecznej.

¹⁶ W przeszłości był Kościołem skupiającym przede wszystkim Polaków, jednak trend asymilacyjny spowodował istotne zmiany składu narodowościowego wiernych.

¹⁷ Z. Krasnodębski: *Postmodernistyczne rozterki kultury*. Warszawa 1996, Oficyna Naukowa, s. 180. Cyt. za: W. Świątkiewicz: *Tradycja i wybór. Socjologiczne studium religijności na Górnym Śląsku*. cyt. wyd., s. 192.

¹⁸ Por. B. Milerski: *Życie w diasporze... Zagrożenia i szanse w kontekście polskiego protestantyzmu*. „Mysł Protestancka” 2002, nr 1, s. 4–5.

Nowe potrzeby młodego pokolenia – nowe cele i sposoby działania

Jedną z istotnych cech współczesnego życia jest jego postępująca sekularyzacja¹⁹ i desakralizacja. Kultura ulega nieustającym przemianom, a człowiek w niej żyjący poszukuje coraz to innych słów, idei, znaczeń i wartości, gubiąc nierzadko po drodze rzeczywistość świata, siebie samego i Boga. Ale nawet ta najbardziej zdesakralizowana egzystencja nosi ślady religijnej waloryzacji świata²⁰ i nie zatraciła duchowego i transcendentnego wymiaru, co przejawia się w różnych poszukiwaniach religijnych młodego pokolenia i potrzebie odnowy poczucia *sacrum*. Stąd jedną z istotnych potrzeb młodych ludzi jest wspomaganie ich w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej, w kształtowaniu umiejętności dokonywania wyborów w sferze kwestii etycznych, egzystencjalnych i społecznych oraz gotowości podejmowania dialogu z ludźmi o innych przekonaniach światopoglądowych, innych wyznań i religii.

Kościół ewangelicki na Zaozniu, podobnie jak inne Kościoły, próbuje uwzględnić aktualną sytuację życia młodego pokolenia z charakterystyczną dla niej zmianą religijności i tożsamości religijnej. Usiłuje przyjąć nową perspektywę pedagogii, teorii i praktyki edukacyjnej Kościoła: rzeczywiste potrzeby współczesnej młodzieży i wychodzenie im naprzeciw. Projektując aktualną działalność edukacyjną, usiłuje wyrażać ją w nowych środkach, formach i metodach. Zarówno formy wychowawczej działalności wspólnotowej, jak i szkolnej edukacji religijnej realizowanej według modelu konfesyjno-dialogicznego (otwartego), świadczą o trosce, jaką objęta jest – refleksyjna, afirmacyjna i krytyczna zarazem – edukacja religijna młodzieży. Należy jednak ubolewać, że na naukę religii jako nieobowiązkowy przedmiot uczęszcza znikomy – około 5% – odsetek młodzieży. Pozytywnym aspektem tego jest, że w sytuacji, kiedy w danej szkole uczniów chcących uczęszczać na lekcje religii nie jest zbyt dużo, ze względów praktycznych łatwiej utworzyć grupę z uczniów różnych wyznań, ekumeniczną, co czynią zazwyczaj Kościoły protestanckie.

¹⁹ Sekularyzacja, najogólniej ujmując, oznacza autonomię sfery doczesnej od sakralnej i wyraża się w rozdziale Kościoła od państwa. Istotny jest jednak jej wpływ na kulturę i życie społeczne przejawiający się w desakralizacji, czyli w zanikaniu treści religijnych w sztuce, literaturze i świadomości ludzi, a co za tym idzie, w innym rozumieniu świata.

²⁰ M. Eliade: *Sacrum, mit, historia*. Warszawa 1974, PIW, s. 27.

Wspólnotowe i międzywspólnotowe wychowanie młodzieży

Różnymi formami katechizacji objętych jest ponad 3000 dzieci i młodzieży, z tego tylko trzecia część katechizacją szkolną. W latach 2000–2013 miała miejsce w ponad 70 szkołach i brało w niej udział od 1000–1100 dzieci. Nauka religii w szkole w Republice Czeskiej ma – w odróżnieniu od Polski – charakter zajęć nadobowiązkowych. Dlatego edukacja chrześcijańska realizowana jest przede wszystkim na terenie parafii oraz w coraz większej mierze na płaszczyznach współpracy międzywyznaniowej. Wychowawcami i twórcami działań edukacyjnych są nie tylko nauczyciele i katecheci, ale cała wspólnota religijna – począwszy od rodziny, nauczycieli, organizatorów działań wychowawczo-opiekuńczych, animatorów życia kulturalno-oświatowego, a na kolegach kończąc. Świeccy pracownicy odpowiedzialni za różnorodne formy działań stanowią ponad 80% ogółu zaangażowanych w działalność edukacyjnej Kościoła. Kościół jako wspólnota jest podstawowym ośrodkiem wychowawczym, nie uważa jednak siebie za jedyną płaszczyznę edukacji religijnej. W swych działaniach uwzględnia równoległość edukacji rodzinnej, wspólnotowej, szkolnej i środowiskowej.

Tabela 1. Wspólnotowa katechizacja i wychowanie młodzieży

Forma organizacyjna	Liczba grup
szkółki niedzielne	50
nauka konfirmacyjna	21
młodzież pokonfirmacyjna	18
młodzież starsza	17
kluby dziecięcej misji osiedlowej	15
letnie kolonie dzieci i młodzieży	20–30
konferencje, kluby młodzieżowe w ramach projektu M.I.S.E	różna liczba
spotkania małżeństw	18
grupy i kluby dyskusyjne	15–20
nabożeństwa młodzieżowe	30–40
kluby i kółka zainteresowań w parafiach	10–20
praca Stowarzyszenia Benjamin z młodzieżą trudną	5
ekumeniczne kolonie dla dzieci	kilka turnusów
obozy wędrowne	corocznie, 4 turnusy
konkursy biblijne, poetyckie, ekumeniczne, plastyczne, ekologiczne	corocznie
kursy: języka angielskiego, języka migowego, gry na instrumentach perkusyjnych	różna liczba grup w poszczególnych latach

cd. tabeli 1

korespondencyjne kursy dla dzieci organizowane przez stowarzyszenie Dětská misie/Misja wśród Dzieci	
olimpiady i turnieje sportowe	corocznie
wycieczki krajoznawcze	różna liczba w poszczególnych parafiach

Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań rocznych ŚKEAW z lat 2006–2014, <http://www.sceav.cz/index.php/pl/dokumenty-i-materialy> (27.04.2015)

Parafialne formy działalności edukacyjnej Kościoła – dzięki aktywnemu uczestnictwu i poczuciu sprawstwa młodzieży – są bardziej efektywne niż szkolne formy katechezy. Również młodzież wskazała na formy katechezy parafialnej jako na formy ciekawsze i chętniej uczęszczane (89% respondentów). Uczestnictwo młodzieży w tej wielostronnej aktywności jest czynne – 38% z nich partycypuje w przygotowaniu i realizacji programu według wcześniej deklarowanych potrzeb.

Formy i metody oddziaływania zależą w głównej mierze od inicjatywy (zaangażowanych etatowo bądź społecznie) pracowników, od samej młodzieży, jak również od sytuacji społecznej i możliwości personalnych oraz finansowych Kościoła i jego organizacji.

Budowanie otwartej tożsamości religijnej poprzez współpracę ekumeniczną

Jak wcześniej przedstawiono, otwartą tożsamość religijną warunkują rodzaj i częstość kontaktów z osobami innych wyznań i religii, a zwłaszcza wspólne działania ludzi różnych wyznań. Są one pomocne w nabywaniu pozytywnych postawy wobec Innych religijnie, a nawet w zawieraniu przyjaźni.

Obecność chrześcijan w różnych obszarach życia społecznego jest niezbędna i bezdyskusyjna, gdyż wynika z chrześcijańskiego podłoża kultury i cywilizacji europejskiej. Natomiast obecność ta nie tyle powinna prowadzić do jakiegoś podkreślania swojej odrębności, ale do twórczego odkrywania jedności, czego szczególnym wyrazem jest *ekumenia*. Duch ekumeniczny ukazuje możliwości budowania jedności wśród ludzi, którzy czerpią inspirację z Objawienia²¹. Może to mieć znaczenie zarówno dla pracy wychowaw-

²¹ Por. M. Nowak: *Uniwersalizująca i integrująca rola chrześcijaństwa w społeczeństwie pluralistycznym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie*

czej wśród chrześcijan, jak również jako wspólne świadectwo chrześcijan dla innych – zgodnie z ewangelijnym przesłaniem: „poznacie ich po ich owocach”²². Ta ostatnia rola ma szczególne znaczenie na Zaolziu, w środowisku zsekularyzowanym i laickim.

Model współpracy ekumenicznej – nazywany modelem „jedności w pojednanej różnorodności” – jest realizowany w Kościele ewangelickim na Zaolziu przede wszystkim poprzez młodzieżowe formy działań:

- spotkania młodzieży różnych wyznań (spotkania ogólnokościelne, ale też lokalne, parafialne);
- Ekumeniczne Dni Biblii w Karwinie-Frysztacie;
- Tydzień Modlitw o Jedność Chrześcijan w styczniu każdego roku, praktykowany w poszczególnych parafiach;
- letnie obozy młodzieżowe i spotkania ewangelizacyjne XcamP w Śmiłowicach, skupiające corocznie od 300–500 uczestników. Inicjatywa ta rozpoczęła się w 1989 roku w Toszonowicach, w 2001 roku została przeniesiona do Śmiłowic koło Ligotki Kameralnej, w 2007 roku przyjęła nazwę XcamP, nawiązując do starochrześcijańskiego monogramu greckiego zapisu słowa Chrystus. Obóz ma charakter festiwalu ewangelizacyjnego, gdzie poza wykładami, seminariami i ewangelizacjami proponowana jest szeroka oferta warsztatów praktycznych, artystycznych, koncertów i aktywności sportowych²³. Uczestniczy w nim młodzież różnych wyznań z Republiki Czeskiej, Słowacji i Polski;
- wakacyjne Zjazdy Młodzieży Studiującej „SAM” (Sjezd alternativní mládeže – Zjazd Alternatywnej Młodzieży) w Orłowej, coroczne od 1999 roku nietypowe spotkania młodzieży różnych wyznań, poszukującej, „alternatywnej” w sensie wyboru innego, alternatywnego wobec konsumpcyjnego, stylu życia. Bierze w nich udział około 120 młodych ludzi, uczniów szkół średnich i studentów²⁴. Zjazdy SAM-u dostarczają różne formy aktywności duchowej, znane są też z bogatej oferty artystycznej (wieczorne koncerty, teatry, filmy);
- Młodzieżowe Ewangelizacje w Dzięgielowie (organizowane przez Kościół Ewangelicko-Augsburski w Polsce), w których od początków ich

wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 375.

²² Mt 7, 20.

²³ Szerzej zobacz: <http://www.xcamp.cz> (25.04.2015).

²⁴ Szerzej zobacz: <http://www.samorlova.cz> (27.04.2015).

istnienia, tzn. od lat 60. XX wieku, a zwłaszcza po uzyskaniu wolności w 1990 roku, uczestniczy młodzież z Zaolzia;

- Chrześcijańska Akademia Młodych (Křesťanská akademie mladých) – międzywyznaniowa organizacja chrześcijańska, kierująca różnorodne formy działań edukacyjnych do młodej generacji, niezależnie od jej przynależności wyznaniowej. Jak podaje w swym statucie, istotą jej pracy jest promowanie jedności, nie podziałów, jedności, której podstawą jest Biblia i chrześcijaństwo wyrażane w różnoraki sposób²⁵.

Społeczności lokalne różnych wyznań jawią się jako wspólnoty dialogiczne i dialogizujące. Kultura i religijność tych wspólnot wyrasta z pluralizmu kulturowego i religijnego osób ją tworzących. Zróżnicowanie to jest zachowane, ale ważność różnorodnych stanowisk i aktywności wynikająca z tego zróżnicowania jest odnoszona do zadań wyznaczanych przez zlaicyzowane środowisko lokalne, którego największą potrzebą jest obecność chrześcijańskich wartości, norm i zasad postępowania, która może być bardziej zauważalna poprzez wspólne działania społeczne manifestujące jedność chrześcijan różnych wyznań.

Bibliografia

- Beckford J.: *Teoria społeczna a religia*. Kraków 2006, Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Bokszański Z.: *Tożsamość – integracja – grupa*. Łódź 1989, UŁ.
- 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.
- Eliade M.: *Sacrum, mit, historia*. Warszawa 1974, PIW.
- Giddens A.: *Socjologia*. Warszawa 2004, WN PWN.
- Halik T.: *Wzywany czy niewzywany, Bóg się tutaj zjawi. Europejskie wykłady z filozofii i socjologii dziejów chrześcijaństwa*. Kraków 2006, Wydawnictwo WAM.
- Jarymowicz M., Szustrowa T.: *Poczucie własnej tożsamości – źródła i funkcje regulacyjne*. W: J. Reykowski (red.): *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa 1980, KiW.

²⁵ <http://www.kam.cz> (27.04.2015).

- Krasnodębski Z.: *Postmodernistyczne rozterki kultury*. Warszawa 1996, Oficyna Naukowa.
- Mariański J.: *Indywidualizacja religijna jako mega trend kulturowy*. W: J. Kojkoł, B. Guzowska, R. Wójtowicz (red.): *Społeczeństwo – kultura – religia*. Gdynia 2015, Wydawnictwo Akademickie AMW.
- Mielicka H.: *Tożsamość indywidualna a tożsamość społeczna jako wymiar religijności*. W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.): *Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim*. Warszawa 2009, Difin.
- Milerski B.: *Życ w diasporze... Zagrożenia i szanse w kontekście polskiego protestantyzmu*. „Myśl Protestancka” 2002, nr 1.
- Nowak M.: *Uniwersalizująca i integrująca rola chrześcijaństwa w społeczeństwie pluralistycznym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Różańska A.: *Dynamika poczucia tożsamości religijnej młodzieży na pograniczu polsko-czeskim i jej edukacyjne uwarunkowania*. W: Rusek H., Pieńczak A., Szczyrbowski J. (red.): *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Katowice – Brno 2010, Offsetdruk i media sp. z o.o.
- Różańska A.: *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży w sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sčítání lidu, domů a bytů k 1.3.2001 – obyvatelstvo*. Praha 2003. (*Spis ludności w Republice Czeskiej w dniu 1.03.2001 – ludność*).
- Świątkiewicz W.: *Tradycja i wybór. Socjologiczne studium religijności na Górnym Śląsku*. Katowice – Wrocław 1997, Centrum Badań Śląskoznawczych i Bohemistycznych Uniwersytetu Wrocławskiego, Societas Scientiis Favendis Silesiae Superioris – Instytut Górnośląski, Oddział PAN w Katowicach.
- Ziebertz H.-G.: *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*. Kraków 2001, Wydawnictwo WAM.

Contribution of the Evangelical Church to the forming of open religious identity of youth from Zaolzie

Summary

This study is an attempt to view educational activities of the Silesian Evangelical Church of Augsburg Confession in Zaolzie in the Czech Republic – in the context of its tasks related to enhancing religious identity forming of youth from Zaolzie, as well as the tasks which fulfill the needs of contemporary youth.

The aim of the study is to present the Silesian Evangelical Church of Augsburg Confession as an important institution which creates open religious identity of the youth attending Polish schools in Zaolzie. What is also presented here are some selected educational activities of the Evangelical Church, especially the activities which aim at creative ecumenical cooperation between various churches.

Key words: educational activities, the Silesian Evangelical Church of Augsburg Confession, Zaolzie, open religious identity, ecumenical cooperation between churches

Translated by Aniela Róžańska

**EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA
NA ŚWIECIE**

SVETLANA SYSOIEVA

Cultural problems of education in pedagogical research of Ukrainian and Polish scientists

*Multiculturalism is the wealth and an opportunity
to develop every society and every individual,
but it can also be a source of conflict, wars, tragedies.
The means of preparing people for life
in a multicultural world should become an education*

Tadeusz Lewowicki

Streszczenie: W artykule dokonano analizy badań pedagogicznych prowadzonych przez ukraińskich i polskich naukowców, dotyczących problemów kulturologicznych edukacji. Wykazano, że na Ukrainie problemy kulturologiczne edukacji stają się coraz bardziej powszechne, odbywa się stopniowe rozgraniczenie treści pojęć edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, problemy edukacji międzykulturowej coraz częściej znajdują odzwierciedlenie w badaniach naukowych i praktyce dydaktycznej.

Ważne znaczenie w rozwoju zagadnień kulturologicznych w badaniach pedagogicznych ma rozwój nowego kierunku zintegrowanych badań naukowych na Ukrainie – oświatologii oraz jej części składowej – edukacji kulturologicznej. Badania polskich naukowców opierają się na znaczących osiągnięciach polskiej nauki pedagogicznej i praktyce w zakresie wdrażania podejścia kulturologicznego w edukacji. Szczególną uwagę w badaniach polskich naukowców zwraca się na edukację wielokulturową oraz międzykulturową na pograniczu; na kształtowanie wielowymiarowej tożsamości człowieka; na różne aspekty teorii i metodyki edukacji międzykulturowej. Do rozwiązywania problemów edukacji wielokulturowej w Polsce przyczynia się wyraźne rozgraniczenie pojęć edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, określenie na poziomie ustawodawczym pojęć mniejszości narodowej, grupy etnicznej i in.

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa, wielowymiarowa tożsamość, mniejszość narodowa, grupa etniczna

Development of culturology of education is important in view of the demands, needs and living conditions of the modern open multicultural society. Firstly, there is a need to implement the principle of multiculturalism in educational policy and to prepare for productive human intercultural dialogue within each multi-ethnic country. Secondly, globalization and integration processes in the world and vast computerization require an ability to live among others, to cooperate with those who are different in culture, traditions, religion, language, etc., as in the era of globalization, there is significant expansion of the range of occupations connected with intercultural communication. Today, migration of population on the planet, creating global communication networks and corporations, the implementation of cross-cultural projects lead to the fact that every professional activity is carried out in a multicultural context.

Ukraine is inhabited by citizens of more than 100 nationalities, who together make up the multimillion population of Ukraine, and the Declaration of Rights of Nationalities guarantees them political, economic, social and cultural rights equal to Ukrainians (Article 1), free use of native languages in all spheres of public life (Article 3), the right to profess their religion, to use their national symbols, celebrate their national holidays (Article 4) (Declaration of Rights of Nationalities of Ukraine).

The national population of Ukraine is dominated by Ukrainians, whose population size is 77.8% of the total population. The largest part of Ukrainians lives in Ternopil (96.8%) and Volyn (94.6%) regions, the smallest – in Crimea (25.8%), Luhansk (51.9%), Donetsk (50.9%), Odessa (54.6%) regions.

What is understood by minority under the laws of Ukraine is a group of Ukrainian citizens who are not of Ukrainian nationality, show a sense of national identity and unity (Declaration of Rights of Nationalities of Ukraine). According to the last census (2001) national minorities in Ukraine amounted to 27.3% of the total population. The largest ethnic minority is the Russian one (17.3%).

Every other ethnic minority (Jews, Belarusians, Moldovans, Bulgarians, Poles, Hungarians, Romanians, Greeks, Tatars, Armenians, Gypsies etc.) constitutes less than 1% of the total population.

Poles (0.3%) are one of the oldest national minorities of Ukraine. The total number of Poles in Ukraine is steadily declining. The peculiarity of the modern settlement of Poles in Ukraine is that most of them live in areas of long-standing residence – in Volhynia, Podolia, Galicia, particularly in Zhitomir, Khmelnytsky, Lviv regions and in Kyiv (65.5% of the total in Ukraine).

The territory of Ukraine is also a home to many different ethnic groups.

What is understood as an ethnic group or subethnos in Ukraine is a community of people belonging to a particular ethnic group and by keeping the traditional elements of consumer culture (clothing, housing, customs, rituals, folklore, folk music, arts and crafts), dialect differences in language forms – a historical and cultural community.

For many centuries, in the Ukrainian ethnic territories different ethnic groups of Ukrainians have been formed: Lemko, Dolinians, Jaunty, hutsuly pokutyany, opolyany, Podilians, clearing Volhynians, Batiuk, holmschaky, pidhiryany, pidlyashuky, Pinchuk Polishchuky, polovyky, Cherkassy, Poltava, Kyrdany, Sevrjuk, Slobodzhanians, steppe, zadunaytsiv, Kubans, Donets and others. Among them, the largest and the most important in the creation of the state were Polyany (Kiev, Rus) (Ukrainian ethnic groups).

Urbanization and rapid economic development have contributed to cultural and social integration of these groups with other populations of Ukraine, mostly by smoothing their specific characteristics. Ethnic groups of Ukrainian ethnicity were best preserved in the Ukrainian Carpathian Mountains and Transcarpathian Region, in particular the groups of highlanders – Jaunty, Hutsuly, Lemkies.

The problems of the multicultural society in Ukraine are reflected in educational theory and practice. The leading purpose of this article is to analyze educational research of Ukrainian scholars that addresses the problem of cultural education and to conduct a comparative analysis of the studied problems with those which Polish scientists focus on.

The characteristics of Ukrainian studies

It can be concluded that not many works of Ukrainian scientists are devoted to culturological problems of education. Thus, during the years of independence of Ukraine (from 1991 to 2013) 2448 teaching science theses have been prepared and successfully defended. From these works only 61 (2.49%) explored the problems of cultural education. The analysis of the studies over the years shows that from 1991 to 1998 two works were only done on this issue, and from 2001 to 2013 – 60 works. The greatest amount of research has been conducted for the last two years.

The analysis was conducted of some research of Ukrainian scientists dedicated to culturological problems of education, which has been performed with-

in the leading research and teaching areas of Ukraine, namely: the theory and history of pedagogy, theory and methods of education, theory and methodology of professional education theory and teaching methodology, theory training.

The analysis showed that the cultural aspects of vocational training, training and education of youth, are the most frequent in the research (29.5% of 61 theses).

The research into the theory and practice of cultural training of future specialists in different areas comprises: formation of cultural competence, including engineers, farmers, teachers; modernizing the content of cultural disciplines in higher education; designing the content of textbooks based on cultural approach; implementation of the linguo-cultural approach to education of minorities; education of youth in the cultural approach; development of different types of culture (aesthetic and political) and others. Most of these studies – over a half (55.5%) have been completed within the subject “theory and methodology of vocational education.” Some most significant works will be analyzed.

O. L. Shevnyuk in his work “Theory and practice of cultural education of future teachers in high school” examines the content of pedagogical phenomenon of cultural education of future teachers as a process and outcome mastered by students on the universal basis of human culture and on the basis of integral, axiological, antropological, multicultural and professional purposes. This is justified by the educational system of cultural education of students in higher education based on ensuring the effectiveness of the processes of cultural generalization of knowledge and skills in the field of professional activity of teachers and their involvement in the activities of the cultural self¹.

In A. I. Zhornova’s work “Theoretical and Methodological Basis for the Formation of Cultural Creativity of University Students”, the concept of cultural creativity of university students constitutes the theoretical basis for improving their professional training². The leading idea of the concept is the need to develop students’ awareness of being cultural creators and of their professional activity as a work of culture which reflects the accumulated tendencies of the new production paradigm.

¹ О. Л. Шевнюк: *Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/О. Л. Шевнюк; Нац. Пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 555 с.

² О. І. Жорнова: *Теоретико-методологічні засади формування культуротворчості студентів університетів*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/О. І. Жорнова; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2007. – 455 с.

Another study of global education of students completed by E. A. Zele-nova³ draws a lot of attention. In this paper, based on the cultural approach, the current methodological approaches to global education of students were analyzed, the theoretical foundations of global education were shown: philosophical (cosmism, the concept of sustainable development, Vernadsky's teaching about noosphere, the concept of dialogue between cultures and the world culture), psychological (interdisciplinary approach to teaching activities and the concept of mentality, especially the theory of cultural identification), educational (pedagogy of nonviolence and tolerance, noosphere, space education and education for sustainable development, the concept of school culture of dialogue, multicultural education theory, pedagogy of the world culture). It should be noted that the main medium of global education of students is identified as university space, multicultural dialogue, academic freedom and universal knowledge, the cultural centre of accumulation and transmission of human and national values.

The culturological basis for the development of national education system and educational thought is given much less attention. Some important research which reveals the cultural foundations of education and educational thought in the Donetsk region in the late 19th–early 20th century was done by L. Terskyh⁴. What was proved in this paper for the first time were the cultural origins and foundations of the education system and educational thought in the Donetsk region during this period; the research also comprised the integral cultural, historical and pedagogical analysis of different types of schools, general characteristics of educational ideas and educational activities of leaders of education, science and culture.

What is also worth notice is the study of the theory and methods of teaching conducted by J. M. Hawryluk, in which the method of implementation of cultural content is explored in the course of the history of Ukraine for 8–9 years of study in high school⁵.

³ Є. А. Зеленов: *Теоретико-методологічні основи планетарного виховання студентської молоді*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07/Є. А. Зеленов; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2009. – 540 с.

⁴ Л. О. Терських: *Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці XIX–початку XX століття*: дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.01/Л. О. Терських; Луган. Держ. Пед. Ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. – 520 с.

⁵ Ж. М. Гаврилюк: *Методика реалізації культурологічного змісту в курсі*

The problems of multicultural education are reflected in more than a half (59.01%) of the research on cultural issues (61). However, this represents only 1.47% of the total number of educational studies in Ukraine (since 1991).

The issues dealt within these studies relate to the following aspects of multicultural education: training specialists to interact in the educational process in terms of multiculturalism; pedagogical technologies of multicultural competence of experts, referring also to international students; multicultural education teachers; preparing future teachers for multicultural education of students; formation of national consciousness of students; problems of multicultural education in foreign countries; focus on the content of school textbooks on multicultural education in schools; axiological aspects of multicultural education; preservation of the national identity of higher education in Ukraine. Here are some examples of such studies.

N. V. Yaksy considers: teachers training to interact in the educational process in terms of multiculturalism in the Crimean region, formation and development of the Ukrainian system of professional training of teachers on the basis of interculturalism; criteria for readiness of teachers for intercultural activities⁶.

Within the theory and methodology of education attention should be drawn to the work of V. Borisov dedicated to the formation of national consciousness of students⁷. The author has shown that national education is possible in secondary and higher education institutions in the case of implementation of intercultural education programs and areas of educational work which take into consideration the principles of multiculturalism and the input into the content of educational work exploring distinctive cultural worlds.

O. A. Iwashko in his research within the direction "Theory and History of Education", as the first, comprehensively investigated the issue of multicultural education in Poland. The author reveals the historical, socio-political, so-

історії України 8–9 класх: дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.02/Гаврилюк Жанна Миколаївна; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2012. – 264 с.

⁶ Н. В. Якса: *Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/Н. В. Якса; Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. – К., 2009. – 574 с.

⁷ В. В. Борисов: *Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07/В. В. Борисов; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2006. – 540 с.

cio-economic and educational and cultural preconditions for implementing the principles of multicultural education in schools of the country; the basic stages of implementing the ideas of multicultural education in Poland; the state of multicultural education in the Polish borderlands is also described as well as the features of the education of national minorities, returnees, immigrants, refugees, regional education, directions in incorporation of multicultural education experience of Poland in the education system of Ukraine⁸.

It should be stressed that O.A. Iwashko performed a comparative analysis of definitions in the scientific teaching of Ukrainian and Polish researchers as regards problems of multicultural education, analyzed the differences between the terms “multiculturalism” and “mizhkulturnist”, “multicultural education” and “intercultural education” in Ukrainian and Polish educational theory and practice, the meaning of “borderland pedagogy”, “regional education”, “educational glocalization” in Polish education.

The issues of multicultural education are also considered in some studies on school education. In this context in L. E. Peretyaha’s work the results are provided of theoretical and experimental studies on the formation of multicultural competence of younger students⁹.

In this paper, the essence of the concept of “multicultural competence” is explored, its structural components (cognitive, affective, operational, behavioral) and didactic conditions of multicultural competence of younger learners is defined, which is to ensure the integration of multicultural information with the main program material subject as well as providing interrelations of academic and extracurricular activities in the formation of multicultural competence. The criteria forming the main components of multicultural competence of younger learners include, in particular, cognitive (self-ethnic, ethno-cultural awareness of their ethnic culture and the culture of other ethnic groups, knowledge of multicultural terminology), affective (cognitive interest and desire to learn their ethnocultural heritage and of other ethnic groups; attitudes towards members of other ethnic groups), operational (information skills), behavioral (intercultural experience) criteria.

⁸ О. А. Івашко: *Проблема полікультурної освіти у Республіці Польща*: дис. ...канд. пед. наук:13.00.01/Івашко О. А.; Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. – К., 2012. – 260 с.

⁹ Л. Є. Перетяга: *Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/Л. Є. Перетяга; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 274 с.

It should be noted that in recent years (since 2012) there have been some research on intercultural education in which the notion of multicultural and intercultural education are regarded as not equal (11.48% of 61). These studies represent 0.29% of the total number of educational research in Ukraine.

Topics of scientific research concern more the various aspects of professional training, including problems of formation of future professionals for intercultural communication; development of intercultural competence; learner-centered education of students in a social and cultural environment of university; methods of teaching intercultural communication.

It should be emphasized that in the studies of Ukrainian authors personal approach is seen as leading to the formation of cross-cultural competence of students, and socio-cultural environment of higher education institution as a decisive factor in personal cultural development of each student. It is also worth noting that the problems of multicultural and intercultural education are not yet understood as important by Ukrainian practicing teachers. Thus, the survey of 1006 teachers in six regions of Ukraine showed that only 1.76% of respondents are interested in these issues and would like to improve their knowledge and skills in intercultural interaction, communication, education, tolerant attitude of students to other cultures.

Main directions in the research by Polish scientists

In the theory and practice of teaching science, the problem of Polish multiculturalism and intercultural education is paid considerable attention. Courses on teaching cultural studies, intercultural pedagogy, intellectual culture, etc. are introduced in the university curriculum in the field of "Pedagogy". Tadeusz Lewowicki, a forerunner of the studies on multicultural and intercultural education in Poland, in his book "Education in multicultural environment – from assimilation to multicultural education and multidimensional identity" notes that in today's world the phenomenon of multiculturalism becomes inclusive¹⁰. In this regard, many multicultural societies have implemented various models of education. Education, especially school, leads to the assimilation of minority groups and their parallel existence in learning

¹⁰ T. Lewowicki: *Oświata w warunkach wielokulturowości – od asymilacji do edukacji międzykulturowej i wielowymiarowej tożsamości*. W: W. Kremit, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.

and education. However, the scientist points out that this process does not contribute to the integration of these groups. Multicultural education, according to T. Lewowicki, experiences a crisis nowadays. Therefore, long-term positive social change and integration are associated not with multicultural education but intercultural education.

The ideas of intercultural education and its difference from multicultural education are considered in other works of the author, such as "Multiculturalism and Education – tradition and the origins of multicultural education", "Multiculturalism and Education – Perspectives for Intercultural Education", "Teachers in multicultural environment – challenges and success factors", "Multiculturalism and Education – common problems in Polish and Ukrainian contexts", "The experience of multicultural education and intercultural education perspective and pedagogy" and the works of others¹¹.

Special attention to culturological problems of education as a whole, including aspects of multicultural and intercultural education, is paid in well-known Polish cultural studies by Janusz Gajda. In his work "Multiculturalism in the context of current challenges in humanistic and anthropological education", the scientist reveals the profile and the complex nature of contemporary culture, the main gaps in multicultural and intercultural education, including – the appeal only to postmodern philosophy, or culture and ignoring other areas, such as pedagogical culture¹². This scientist stresses the usefulness of humanistic and anthropological concept of education as the foundation of the modern trend of pedagogy – pedagogical culture, which advocates an alternative direction to multicultural education.

Also it is interesting to show such aspects of Polish studies like multiculturalism of work and the local environment. Professor Henryk Bednarczyk reveals this problem, based on the experience of European cooperation in education¹³. In his work he gives the results of studies on the implementation

¹¹ Tamże.

¹² J. Gajda: *Wielokulturowość wciąż aktualnym wyzwaniem edukacji humanistyczno-antropologicznej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.

¹³ H. Bednarczyk: *O wielokulturowości pracy i środowiska lokalnego – z doświadczeń edukacyjnej współpracy europejskiej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.

of European projects in the village Sytsyna and reveals features of non-formal education in the professional work, he examines how rural areas provide the activity in the age of Internet and globalization, gives some examples of multiculturalism and the perception of other cultures in Poland and Europe countries. Interestingly, H. Bednarczyk draws attention to the educational needs concerning IT and effects of adult education in Europe, particularly in the context of cultural transmission of experience between generations.

It should be stressed that in research on multicultural and intercultural education of Polish scientists it is emphasized that the mission of higher education is to ensure the development of academic mobility and that it can be efficiently implemented on the basis of intercultural education. Higher education is one of the areas of social and economic life which is developing very dynamically. Education, as noted by Barbara Grabowska, plays an important role in the development of society, therefore the demand for higher education increases¹⁴. In the Republic of Poland in the last 20 years there has been nearly a fivefold increase in the number of students. According to B. Grabowska, this was due to the decline in the quality of higher education. Exploring the development of higher education in social change, the researcher points out the need for a sense of national identity of young people in the borderland.

The latest works of Polish scientists concern the problem of the formation of multi-dimensional human identity. Intercultural education, according to T. Lewowicki, is designed to promote understanding of the contemporary identity¹⁵. Traditionally, identity is associated mainly with nationality, state, religion. Now there is the increasingly important trend of combining different dimensions of identity – family, local, regional, national or ethnic, national and civil, religious, philosophical, European.

Polish scientists have paid attention to: the issues of identity formation as the development of the sense of national identity of borderland residents,

¹⁴ B. Grabowska: *Szkolnictwo wyższe w Polsce w świecie mobilności i różnicowania kulturowego*. W: T. Lewowicki, W. Kremień, W. Ogniewjuk, S. Sysojewa (red.): *Oswitni reformi: misja, dijsnist', refleksja*. Kyjiw 2013, Ministerstwo oswiti i nauki Ukraini, NAPN Ukraini, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kyjiwskij uniwersytet imieni Borisa Grinczenka.

¹⁵ 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, WSP ZNP w Warszawie, UwB.

including the Polish-Lithuanian ones (Urszula Namiotko); identity of the students in the situation of cultural change (Emilia Żyłkiewicz-Płońska); cultural identity as an essential element and educational strategy in multicultural relations (Marian Nowak); social identity – a barrier or assistance in creating positive intercultural relations (Jolanta Miluska); intercultural education as a way of self-identification in society (Jolanta Suchodolska); a sense of cultural identity of students (Gabriela Piechaczek-Ogierman, Izabela Krzemińska-Woźniak); diagnosis of the socio-cultural identification in the context of intercultural education (Mirośław Sobecki). The dynamics of social change in Central Europe confronts the challenges of education, one of which is to prepare students for life in cultural differentiation. M. Sobecki proposes his own approach to the study of social and cultural identity. The idea of the study is based on the simultaneous consideration of four dimensions of identification: regional and national, religious and European. Together, these measurements constitute the identification profile. As a result of the method the author has singled out 15 types of the identification profile.

Analyzing the Polish scientists research into cultural problems of education, it is impossible not to pay attention to the difference between the content of the concepts of multicultural and intercultural education and the fact that it is the latter which Polish teachers focus on now¹⁶.

To confirm this opinion, some topics are presented of research in the field of intercultural education in Poland: adaptation of educational reforms to national and ethnic minorities as prospects for intercultural education; intercultural education – political and ideological context, pedagogical idea, social experience and educational practice (Tadeusz Lewowicki); image of tolerance in multicultural education perspective (Stefan Mieszalski); social semiotics and intercultural education (Mirośław Sobecki); methods of modern philosophy in the research foundations of intercultural education (Urszula Morszczyńska, Wojciech Morszczyński); transformation of social and educational policy in the context of intercultural education (Zenon Jasiński); multicultural school – an opportunity to implement intercultural education during I–III year of study at university (Anna Gajdzica); place of religious education in multicultural education policy in Europe (Aniela Różańska); tales of intercultural education for pre-school and primary school children – methodological aspects of sensitivity to the difference (Anna Młynarczuk-Sokołowska).

¹⁶ S. Sysojewa: *Kulturologiczna koncepcja oświatologii w kontekście rozwoju społeczeństwa wielokulturowego*. „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 1.

The attention is also paid to the study of field experiences and intercultural education in other EU countries, including such aspects of the problem: the field of intercultural education in Europe today (Jacek Kurzępa); adoption of European trends and standards in educational reforms (Urszula Morszczyńska).

It should be noted that the work of Polish researchers into intercultural education has concerned pedagogical practice with relevant practical recommendations. In this context, there is a significant work of Ewa Ogrodzka-Mazur "The reform of the education and intercultural training in the integrated primary school", in which she carries out a critical analysis of educational reform in Poland since 1999. On its base she isolates positive experiences, problems and prospects of integrated teaching younger learners¹⁷. Particular attention is paid to training programs and their practical implementation during classes I–III; concept of integrated education; implementation of intercultural education in the integrated education. The scientist gives concrete examples of effective teaching practice and the authors of the best programs of intercultural education, which were implemented by the end of the 90's of the twentieth century in primary school.

The same practical orientation is present in Leandry Korczak's work "Intercultural education in the primary school number 52, Warsaw: integration of the Vietnamese and Polish communities," which highlights areas of practical implementation of intercultural education in a school where children learn Vietnamese¹⁸. Having lessons and exercises, students become acquainted with Polish and Vietnamese traditions and rituals, learn to show tolerance and respect for others, become aware of their own value and national identity. Classes are not only aimed at expanding students' knowledge of the Polish and Vietnamese culture, but also contribute to the integration of the local Vietnamese community in Polish cultural environment.

¹⁷ E. Ogrodzka-Mazur: *Reforma systemu edukacji a wychowanie międzykulturowe w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym*. W: T. Lewowicki, W. Kremień, W. Ogniewjuk, S. Sysojewa (red.): *Oswitni reformi: misja, dijsnist', refleksja*. Kyjiw 2013, Ministerstwo oswity i nauki Ukraini, NAPN Ukraini, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kyjiwskij uniwersytet imieni Borisa Grinczenka.

¹⁸ L. Korczak: *Edukacja międzykulturowa w Szkole Podstawowej nr 52 w Warszawie: Integracja społeczności wietnamskiej i polskiej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.

The specific feature of Polish studies on multiculturalism is the attention to multicultural environments of borderlands. Significant contribution to the development of ideas of intercultural education, the study of educational problems of ethnic groups in the Polish frontier has been made by famous Polish scientist Jerzy Nikitorowicz, who has thoroughly researched the educational challenges of the multicultural society in the context of the mythology of the eastern frontier. The book entitled "Ethnic groups in the multicultural world," according to Professor Wojciech J. Burszta is original and atypical as it combines research approaches with encyclopedic knowledge and it reveals the fundamental knowledge about ethnic groups and national minorities in the world¹⁹.

Another example of cultural traditions of borderland research is the work of Dorota Misiejuk and Jolanta Muszyńska "Cultural traditions in borderland families. Transmission of the national cultural heritage," which examines cultural identity in the situation of historically formed borderlands, where for centuries different cultural groups coexisted²⁰. Based on the analysis and interpretation of interviews concerning the type of transmission of culture in certain families, the cultural identity was characterized in the structure of national identity among generations of the Belarusian minority. The value of the work is that the authors describe cultural identity that was studied from generation to generation, which in turn allowed to distinguish three models of socialization, typical of the group of families. In addition to the analysis of the processes of socialization and culturization of Belarusian minority families based on individual experiences of different generations, the authors evaluate the social and educational situation of the Belarusian minority in Poland.

What has been highlighted in the works of Polish scholars is the role of the teacher in solving some problems of multicultural societies and the importance of preparation to work in the multicultural environment. Genowefa Koć-Seniuch in her book "Intercultural communication as a special value in teacher education" emphasizes that the current dialogue of cultures in society leads to a multi-dimensional perspective in viewing cultural aspects of teacher training²¹. That is why there is a problem associated with creat-

¹⁹ J. Nikitorowicz: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP.

²⁰ D. Misiejuk, J. Muszyńska: *Tradycje kulturowe w rodzinach na pograniczu. Transmisja dziedzictwa kultury narodowej*. W: W. Kremit, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.

²¹ G. Koć-Seniuch: *Komunikacja międzykulturowa – wartość szczególna w kształ-*

ing original teacher training programmes, which could become the core of teacher knowledge about tools and competencies that enable effective participation in cooperation with other countries and cultures. The researchers examine intercultural communication in the broadest sense, and they stress that the problem of interpersonal communication is caused by difference in the system of values, attitudes, habits, preferences and prejudices of different ethnic and social groups.

Conclusion

The analysis of the cultural issues explored in the educational research of Ukrainian and Polish scientists leads to the following conclusions:

- research themes of Polish scientists are concentrated around the problems of multicultural and intercultural education, based on the significant achievements of Polish educators and practitioners in the implementation of cultural approach to education;
- special attention in Polish scientists' studies is paid to multicultural and intercultural education in borderlands; formation of multidimensional identity; different aspects of intercultural education (political, ideological, methodological, organizational, practical, etc.);
- a clear distinction between multicultural and intercultural education, the definition of legislative concepts of national minorities, ethnic groups etc. help to solve the problems of multicultural education in Poland;
- the study of multicultural and intercultural education in Poland is aimed to solve the internal problems of the Polish education and problems related to European integration; a sense of belonging to the European community is certainly a positive and significant value for the Polish society. However, the process of European integration also actualizes finding ways to preserve the identity, culture and traditions of Polish people;
- in Ukraine cultural problems of education are becoming more common and are reflected in pedagogical science and practice. Regarding the issues of multicultural and intercultural education, there is a gradual disengagement of these concepts, and issues of intercultural education

are increasingly more often reflected in research and teaching practice. In the opinion of the author, this is largely due to the intentions of the Ukrainian people to join the European integration;

- the development of Ukraine in the field of research into integrated education – educology and its components and cultural education – is the essential thing for the expansion of cultural issues in educational research;
- culturology of education as a part of educology aimed at studying cultural problems of education and education as a part of culture – the unique socio-cultural phenomenon; creating educational and socio-cultural space for the development of humane and tolerant person with multidimensional identity, universal and national values that can exist and work in the global multicultural space.

Bibliography

- Bednarczyk H.: *O wielokulturowości pracy i środowiska lokalnego – z doświadczeń edukacyjnej współpracy europejskiej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.
- Gajda J.: *Wielokulturowość wciąż aktualnym wyzwaniem edukacji humanistyczno-antropologicznej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.
- Gajdzica A.: *Zmiana społeczna i opór wobec zmian w badaniach relacji w środowiskach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Cieszyń – Warszawa 2006, UŚ, WSP ZNP w Warszawie.
- Grabowska B.: *Szkolnictwo wyższe w Polsce w świecie mobilności i zróżnicowania kulturowego*. W: T. Lewowicki, W. Kremień, W. Ogniewjuk, S. Sysojewa (red.): *Oswitni reformi: misja, dijsnist', refleksja*. Kyjiw 2013, Ministerstwo oswiti i nauki Ukraini, NAPN Ukraini, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kyjiwskij uniwersytet imieni Borisa Grinczenka.
- Koć-Seniuch G.: *Komunikacja międzykulturowa – wartość szczególna w kształceniu nauczycieli*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, S. Sysojewa (red.): *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli*. Warszawa – Kraków 2010.

- Korczak L.: *Edukacja międzykulturowa w Szkole Podstawowej nr 52 w Warszawie: Integracja społeczności wietnamskiej i polskiej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.
- Lewowicki T.: *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, WSP ZNP w Warszawie, UwB.
- Misiejuk D., Muszyńska J.: *Tradycje kulturowe w rodzinach na pograniczu. Transmisja dziedzictwa kultury narodowej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.
- Nikitorowicz J.: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Reforma systemu edukacji a wychowanie międzykulturowe w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym*. W: T. Lewowicki, W. Kremień, W. Ogniewjuk, S. Sysojewa (red.): *Oswitni reformi: misja, dijsnist', refleksja*. Kyjiw 2013, Ministerstwo oswity i nauki Ukraini, NAPN Ukraini, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Kyjiwskij uniwersytet imieni Borisa Grinczenka.
- Sobecki M.: *O diagnozowaniu identyfikacji społeczno-kulturowej w perspektywie edukacji międzykulturowej*. W: W. Kremień, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa (red.): *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. Warszawa 2012, WSP ZNP w Warszawie, UwB.
- Sysojewa S.: *Kulturologiczna koncepcja oświatologii w kontekście rozwoju społeczeństwa wielokulturowego*. „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 1.
- Борисов В. В.: *Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07/В. В. Борисов; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2006. – 540 с.*
- Гаврилюк Ж. М.: *Методика реалізації культурологічного змісту в курсі історії України 8–9 класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Гаврилюк Жанна Миколаївна; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2012. – 264 с.*
- Декларація прав національностей України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1771-12>.
- Етнографічні групи українців [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Етнічна_група.
- Жорнова О. І.: *Теоретико-методологічні засади формування куль-*

- туротворчості студентів університетів*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/О. І. Жорнова; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2007. – 455 с.
- Закон України »Про національні меншини в Україні« [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>.
- Зеленов Є. А.: *Теоретико-методологічні основи планетарного виховання студентської молоді*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07/Є. А. Зеленов; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2009. – 540 с.
- Івашко О. А.: *Проблема полікультурної освіти у Республіці Польща*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Івашко О. А.; Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. – К., 2012. – 260 с.
- Перетяга Л. Є.: *Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09/Л. Є. Перетяга; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 274 с.
- Тадеуш Левовицький – учений, педагог, громадський діяч: бібліограф. покажч. /Уклад. і наук.ред.: С. О. Сисоева, І. І. Соколова. – К., 2012 – 96 с.
- Терських Л. О.: *Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці XIX–початку XX століття*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Л. О. Терських; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2001. – 520 с.
- Шевнюк О. Л.: *Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/О. Л. Шевнюк; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 555 с.
- Якса Н. В.: *Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/Н. В. Якса; Ін-т пед. освіти і освіти доросл. АПН України. – К., 2009. – 574 с.

Cultural problems of education in pedagogical research of Ukrainian and Polish scientists

Summary

The article deals with the pedagogical research of Ukrainian and Polish scientists which explores the problem of cultural education. It is shown that in Ukraine cultural problems of education are becoming more common, there is a gradual dis-

engagement of the concepts of multicultural education and the issues of intercultural education are increasingly more often reflected in the research and teaching practice. What seems essential for the expansion of cultural issues in educational research is the development of Ukraine in the field of research into integrated education, educology and its components, cultural education. The research of Polish scientists is based on some significant achievements of Polish teaching science and practice concerning implementation of the cultural approach to education. Special attention is drawn to the studies of Polish scientists on multicultural and intercultural education in borderlands, forming the multidimensional identity, to various aspects of the theory and methods of intercultural education. Solving the problems of multicultural education in Poland contributes to a clear distinction between multicultural and intercultural education, to providing the definition in legal terms of national minorities, ethnic groups, etc.

Key words: multicultural education, intercultural education, human multidimensional identity, national minorities, ethnic groups

Translated by Svetlana Sysoieva

V. YU. ARESHONKOV

Transformation of the contents of national social studies at school in the 20th century: the heritage and benefits

Streszczenie: Niniejszy artykuł jest poświęcony transformacji szkolnictwa w społeczeństwie ukraińskim w latach 1900–1990, a także podstawowym naukowo-metodologicznym oraz organizacyjnym podejściom do formowania treści współczesnych badań tego szkolnictwa. Wyjaśnia również zasadnicze naukowe oraz metodologiczne problemy tej transformacji.

Odwołując się do głównych tendencji rozwoju systemu szkolnictwa czasów radzieckich i przed nimi, artykuł przedstawia periodyzację rozwijania się społecznych studiów oświaty, jak również przykłady współczesnych progresywnych systemów z prezentacją różnych podejść do nauczania.

Słowa kluczowe: istota szkolnictwa społeczeństwa, oświata publiczna, dialektyka, ideologia materialistyczna, komponenty prawne

At the present moment Ukraine witnesses the problem of development of constantly evolving contents of social studies at school.

With the change of prospects, the emergence of new values among the youth and transition of social studies into competent and active position, pre-Soviet and Soviet organizational, scientific and methodological experiences seem very important for implementation of new contents of social studies. This arguable period in the development of social studies left much data for constructive and critical analysis. Its investigation and interpretation has some potential to specify scientific, methodological and organizational approaches towards formation of new contents of modern social studies at school.

Ukrainian scholars K. Bakhanova, O. Diatlova, L. Pyrozhenko, O. Pometun, A. Prykhodko, T. Samoplavskaya, I. Smagin, A. Starieva investigated some issues in their works, though the problem of emergence and development of Soviet contents of school social studies requires modern interpretation.

The aim of the article is to specify basic scientific and methodological problems concerning transformation of contents of school social studies from the modern perspective.

Within historical and methodological context, the notion of “contents of school social studies” represents the system of integrated knowledge, skills and habits, formalized means of education which was provided for public and social courses at school (including history) and enhanced the development of students’ skills, outlook, morality and behavior, prepared them for future life and work. The contents of school social studies of the 20th century is viewed as a cultural phenomenon and a model for social mandate which represents the principal part of education in didactics.

Taking into account general developmental tendencies of both school education and social studies¹, the following periodization of development of contents of school social studies in pre-Soviet and Soviet period is offered:

1. 1900–1920 – notional and emerging activity-based and cultural approaches towards formation of contents of the curricula “Logic”, “Psychology” and “Law”.
2. 1920–1930s – formation and development of contents of school social studies in terms of “work schools”.
3. 2nd half of 1930s–late 1950s – new interpretation of the contents of pre-Soviet courses “Logic” and “Psychology” in terms of “study schools”; formation of new legal course “Constitution of the Soviet Union and Ukrainian Soviet Socialist Republic”.
4. 1960–1975 – formation and development of the contents of integrated school course “Social Studies” in terms of activity-based approach towards school education.
5. 1975–1986 – formation of contents of legal, ethic and economic school courses in terms of cultural approach.
6. 1987–1990 – immense reinterpretation of contents of school social studies in terms of cultural and educational humanization.

The analysis of the 20th century school syllabuses² and methodological recommendations states that experiments with the contents of school ed-

¹ M. Bohuslavskyi: *The evolution of theoretical foundation of high school education in Ukrainian pedagogics*. “Shliakh Osvity” 2010, No. 1, p. 4.

² P. Alekseiev: *Syllabus and regulations for all years of studies in high schools and vocational schools under the jurisdiction of Ministry of Education*. Odessa 1917, “Shkola” Publishing House, p. 223.

ucation allowed the educators to specify the basics for organization of the educational process, namely:

- the necessity to see the child's personality, treat him/her with respect, gently and attentively;
- educators' striving to provide balanced development of students' skills, foster self-activity and creativity, love of systematic work including manual work;
- a set of main stimuli for education: educational interest and practical application of knowledge;
- interrelation between teaching and life, desire to use life experiences to teach "in a natural school, not artificial course-based one";
- creation of nice and "cozy" working atmosphere;
- emergence of mutual trust and cooperation between teachers and students on the basis of similar interests and activities;
- development of cooperation between school and family, organization of teacher-parent meetings, parents' participation in school life.
- Hence, the criteria for new contents of school social studies were the following:
- provision of secondary education and knowledge about modern technological advancements;
- correspondence of knowledge and age peculiarities of students, its individualization within different skills and talents (the teaching process was divided into consecutive periods in compliance with psychological development of students);
- integration of different courses to provide more knowledge.

There were efforts to create integrated courses too.

It's worth mentioning that in the early 20th century the development of the theory of contents of education was difficult and fruitful, though some issues were not solved. Hence, progressive pedagogics of the 20th century stated that secondary education had to precede the specialized (vocational) one. Connections were discussed between secondary and vocational education, with emphasis on the superiority of the former – though the character of such connections during the process of teaching was not specified. Elements of secondary education that were used in vocational one were not specified either.

At the beginning of the 20th century they developed the transition of contents of school social studies from the knowledge-based to activity-based

paradigm. In addition to knowledge of philosophical propaedeutics and law, students had to develop skills and habits necessary for their further social life.

At that time, a regulatory system was formed for teaching religious education – the basic religious ethics course – at school. It defined the aim, the structure of the course, specified all its aspects, the officials' rights and duties, and it provided the courseware. Progressive teachers wanted to implement an integrated course and were against teaching formalism and dogmatism.

After the establishment of the Soviet Union, the content of social studies as a school subject was changed. Such courses as religious education, philosophical propaedeutics were excluded from the school curriculum.

In 1923–1924 Ukraine turned to teaching integrated course of social studies on the basis of a universal complex method. In some Ukrainian educational establishments there were such courses as economic geography of Ukraine and Ukrainian culture studies. After the analysis of syllabuses, differentiation was found of the teaching content according to the type of the locality (city, town or village), school (school for village youth, factory apprenticeship school, sugar industry apprenticeship school, agrarian school, agricultural school, etc.), territory of Ukraine (city outskirts school, village outskirts school, etc.) as well as discrepancies in the content of Ukrainian and the RSFSR schools.

Considering the problems of school education in the 1920s³, interesting analogies can be mentioned between the existing progressive education and the present learner-centered teaching approach. According to this approach, the content of education is not the one defined in the standard regulations, but it is hidden in personal traits, abilities and talents of each student.

The pragmatic teaching approach promoted a century ago corresponds to the competence and pragmatic approaches manifested in the state standard for basic and general secondary education today.

Integration of the content of social studies as a school subject in the 1920s is represented in the current educational standard by its integration according to the following motto: a person in a particular social, political, legal, economic and cultural environment⁴.

³ L. F. Ivanova: *Social studies in 1920s*. "Social Studies in School" 1997, No 2, pp. 22–29.

⁴ State standard for basic and high school education in Ukraine: <http://www.mon.gov.ua/> (21.03.2015).

In the late 1920s the content of school social studies was not limited only by history, economics, law and economic geography. Social and political, social and practical education was an important part of the subject's content. Through the Pioneer and Comsomol organisations, students' activities were socially beneficial due to the knowledge received at social studies lessons, which were an integral part of the social studies curriculum. That is why, the project method and research method were the main methods of teaching social studies.

The problem of interrelation between the general and subject curricula was constantly discussed at teachers' meetings, conferences, in pedagogical periodicals and newspapers in the second half of the 1920s. General curricula promoted: public education boards as the basic means of formation of dialectal and materialistic ideology; interrelation between school and everyday life; preparation of students for labor activity; participation in the socialist society formation. Indeed, a number of general curricula were aimed at these purposes, but their implementation was not right and often caused a lot of trouble at school, as they complicated and often even made it impossible to understand the subject properly.

What is believed is that complex teaching, integration of social studies subjects into one subject, emphasis on students' activity, and implementation of active teaching methods which were used in the teaching process in the 1920s can be implemented nowadays forming the content of social studies. That is why the disadvantages of the reforms in the 1920s should be taken into account while changing the social studies course at school.

In the early 1930s, specialists of the Institute of Pedagogics, according to the school curricula for 1932/1933, issued the requirements for polytechnical school textbooks. The analysis of these requirements states that the following didactic and methodological features were typical of the social studies curriculum for schools in 1930s:

- social studies at polytechnical labour school is the main factor of the communist education;
- distinct class orientation should be observed in the process of teaching social studies;
- a textbook on social studies should contribute, by its methodological and methodic structure, to formation of the Marxist-Leninist ideology, students' preparation for active participation in forming the socialist society;

- a textbook on social studies should be a means of antireligious and international education;
- a textbook on social studies should be a means of polytechnical education and struggle against the multisubject school system;
- the content of the school course of social studies should be class – and communist-oriented and should highlight the provisions of the Communist party as well as the prospects for forming the socialist community;
- the teaching material should conform to particular tasks of constructing socialism⁵.

A lot of attention concerning the content of the school course of the social studies in Ukraine in the early 1930s was paid by the education authorities to the “up-to-date educational material”⁶.

However, since the middle of the 1930s the main task of the Soviet school was the development of students’ knowledge and skills. Verbal education was brought back, labor education was gradually eradicated and the educational process came back to the official pedagogics of the 19th century. In the second half of the 1930s, the type of secondary education used earlier was restored. Soon it was called “Stalin’s gymnasium”⁷.

After the adoption of Stalin’s Constitution, all schools in Ukrainian Soviet Socialist Republic introduced the course “The Constitution of the Soviet Union and Ukrainian Soviet Socialist Republic” – a legal element was added to the school curriculum of social studies. From the second half of the 1930s to the end of the 1950s, this legal content – except the constitutional and administrative elements – was improved and completed with the knowledge of other spheres of law. However, functioning of the subject law within the “school of knowledge” required from learners only remembering legal information and implementing ideological provisions concerning organization, regime and functioning of the Soviet state, its authorities and government. The content of legal orientation was at first distinguished from the integrated content of social studies, and in the early 1960s it became a part of a new course – basics of political science (since 1962 – social studies).

⁵ Central state archive of higher bodies of authority and government of Ukraine (CDAVO of Ukraine), fond 166, inventory 10, file 495, pp. 202–203.

⁶ Ibid., p. 204.

⁷ L. N. Boholiubov: *School education of 1930–80-s*. “Social Studies in School” 1997, No. 3, pp. 24–32.

In the middle 1940s the courses of logic and psychology were again included into the school curricula. Broad discussion in scientific and pedagogic circles, publications in the journal “Soviet Pedagogics”, the analysis of the experience of logic and psychology teaching at pre-revolution school preceded the inclusion of the introduction to philosophy to the curriculum of the secondary school and the formation of its new Soviet content. It is clear that these processes were under the strict ideological control of the Central Committee of All-Union Communist Party.

The return of logic and psychology into the content of school education outlined the inevitable need of formation of students’ skills and abilities of logical thinking and understanding human relationships. Yet, teaching these subjects within the paradigm of “teaching school” aimed at receiving knowledge and formation of understanding skills contradicted the requirements of the modernized “labor school” which became a new stage in the development of the Soviet comprehensive school in the early 1960s on the basis of “poly-technic school education” ideology.

In the late 50’s – early 60’s the content of the new integrated educational subject “social studies” was formed in the modernized Soviet “school of labour”. This subject substituted philosophical propaedeutics (logics, psychology) and the course of constitution of the USSR and the Ukrainian SSR. It covered the general history of the communist party, the basics of philosophy, political economy and scientific communism (especially for final classes). The formation of content held on to the inquiry of the ruling party in accordance with the directions of the educational reform and the provisions of the new program of the CPSU.

In 1959–1963 all the necessary elements of “social studies” were formed, namely:

- normative acts of educational discipline;
- requirements for training syllabuses and the curriculum;
- textbooks for students and methodological materials for teachers;
- system of teachers’ training and retraining;
- methodological subject support system;
- scientific support for the content and didactic components of the subject⁸.

⁸ I. I. Smahin: *Social studies course book in Ukrainian schools in 1920–1990s: compilation and application problems*. Zhytomyr 2010, “Polissia” Publishing House, p. 192.

At that time, the RSFSR Institute of Teaching Methods of Pedagogical Sciences, cooperating with practicing teachers, was improving the educational content by discussing issues at seminars, meetings and conferences.

Contemporaries were interested in this stage in the development of school social studies because of its approaches to the formation of an integrated educational course, methods of feedback between curricula and textbooks designers and practicing teachers, public participation in the discussion of the training contents and all its components. This was widely covered on the pages of educational journals.

Later, during the second half of the 60's – late 70's of the 20th century, social studies went through a time of experiment with the content, forms and methods of teaching the subject (though researchers have characterized this time as stagnation in the structure and content of school history courses)⁹.

Just at that time the requirements for the content and functions of educational programs were finally formulated in Soviet didactics. One of the objectives of social studies at school was defined as “developing students’ skills to expose bourgeois ideology and disclose the nature of the enemy”¹⁰.

In 1963–1986 the content of school social studies varied only slightly, being influenced by “external” political and ideological factors and “internal” ones such as approval of the content by training, development of didactics and teaching methods. A positive experience of this period was the organizational and methodological work to improve the content of social science: discussion at conferences, seminars and meetings, experimental approval of innovations, feedback to curriculum developers and practicing teachers, the use of scientific and technical periodicals to share the best pedagogical experience of teaching social studies, etc.

During the period 1975–1986, the content of social studies was divided into several separate subjects such as ‘social studies’, ‘basics of Soviet state and law’ (from 1975), ‘ethics and psychology of family life’ (1985) and numerous additional courses. At this time, the dominant influence on the transformation of educational content was exerted by political, ideological, social and economic factors.

⁹ Ye. I. Pometun: *Developing history education in Ukraine in the 20th century: thesis for doctor degree in education studies*. Kiev 1996, p. 285.

¹⁰ I. I. Smahin: *Social studies course book in Ukrainian schools in 1920–1990s: compilation and application problems*. Zhytomyr 2010, “Polissia” Publishing House, p. 255.

In the next stage in the development of school social studies (1986–1990) the content again began to be integrated within the subject “the individual and society” under the influence of social, economic and ideological factors. There was a shift of emphasis to the humanization of education in the content of social studies. During this period, various curricula of social science were developed¹¹.

It is necessary to emphasize that the reform of secondary education on the basis of party orientation towards reconstruction, democratization, transparency and pluralism led to increased activity among the pedagogical community (education of cooperation) and contributed to self-organizational processes. Since the mid 80's the political, ideological, social and economic factors that influenced the content of school social studies were improved by initiative and creativity of teachers, researchers and public representatives. It resulted in the emergence of new generation programs and new textbooks written from new conceptual and ideological perspectives.

Therefore, the transformation of the contents of school social studies in the 20th century allows for highlighting certain aspects that need attention of modern educational reformers:

- search for the optimal combination of integration and disintegration of the social contents within subjects and optional courses. The extreme measures (covering the contents within single one or several subjects) do not give the necessary training effect, defined as a requirement in the state standards of education;
- the social studies should include certain structural components which are proven by practice and based on the principles of scientific philosophy, logics, psychology, political science, economics, sociology, cultural studies, religious studies, ethics, and law. Nowadays, law and ethics are gradually disappearing from the curriculum in order to save training time by limiting the philosophical, theological, political knowledge. The courses of logics and psychology are not included;
- wide discussion with the use of modern communication means should precede the approval and implementation of new educational contents. As the Soviet experience shows, the constant “feedback” between the authors of curricula and textbooks and practicing teachers, students and parents improves the contents and brings about a positive result;

¹¹ I. I. Smahin: *Social studies course book in Ukrainian schools in 1920–1990s: compilation and application problems*. Zhytomyr 2010, “Polissia” Publishing House, p. 364.

- an important component of social studies is social and political education. That is why today project method and research method become widely used.

Bibliography

- Alekseiev P.: *Syllabus and regulations for all years of studies in high schools and vocational schools under the jurisdiction of Ministry of Education*. Odessa 1917, "Shkola" publishing house.
- Boholiubov L. N.: *School education of 1930–80-s*. "Social Studies in School" 1997, No. 3.
- Bohuslavskyi M.: *The evolution of theoretical foundation of high school education in Ukrainian pedagogics*. "Shliakh Osvity" 2010, No. 1.
- State standard for basic and high school education in Ukraine: <http://www.mon.gov.ua/> (21.03.2015).
- Ivanova L. F.: *Social studies in 1920s*. "Social Studies in School" 1997, No. 2.
- Pometun Ye. I.: *Developing history education in Ukraine in XX century: thesis for doctor degree in education studies: 13.00.01, 13.00.02*. Kiev 1996.
- Smahin I. I.: *Social studies course book in Ukrainian schools in 1920–1990s: compilation and application problems*. Zhytomyr 2010, "Polissia" publishing house.
- Central state archive of higher bodies of authority and government of Ukraine (CDAVO of Ukraine), fond 166, inventory 10, file 495.

Transformation of the contents of national social studies at school in the 20th century: the heritage and benefits

Summary

The article analyzes transformations of the contents of school social studies in 1900–1990 in Ukraine since it can be helpful to specify scientific, methodological and organizational approaches towards the formation of contents of modern social studies at school. The study highlights principal scientific and methodological problems of these transformations.

Based on general development tendencies of both school education and social studies, the article provides periodization of development of the contents of

school social studies in pre-Soviet and Soviet times. Analogies of the existing progressive education to the present teaching approaches are indicated.

The author draws conclusions from transformational practices of the 20th century and determines their importance nowadays.

Key words: contents of school social studies, public education, dialectal and materialistic ideology, legal content

Translated by V. Yu. Areshonkov

VOLODYMYR LUGOVYY
OLENA SLYUSARENKO

Missions and mottos of world-class institutions of higher education

Streszczenie: W rankingu szanghajskim najbardziej renomowanych 30 szkół wyższych zbadano 20 misji i 30 haseł oraz ujawniono ich różnorodność. Na podstawie analizy treści wyróżnione zostały grupy słów kluczowych, które najbardziej dokładnie charakteryzują misje (15 słów) oraz hasła (8 słów). Liczba i część tych słów w misji pozytywnie korelują z miejscem w rankingu. W drugim przypadku (części) korelacja utrzymuje się nawet dla 4 słów o najwyższej częstotliwości („edukacja”, „badania”, „wiedza”, „tworzyć”), potwierdzając pierwszeństwo jakościowego składu misji. Wprowadzone zostało pojęcie „misji skondensowanej (wzbogaconej)”. Wyróżnione zostały trzy typy sformułowań pojęcia „misja”. Scharakteryzowane zostały również hasła. Tylko dwa słowa kluczowe „wiedza” i „uczoność/nauka” są wspólne dla misji oraz haseł, co potwierdza niezbędną ich rozróżniania.

Słowa kluczowe: misja, najbardziej renomowane uczelnie wyższe, ranking shanghajski, misja skondensowana (wzbogacona), typy sformułowań misji

The previous publications, in particular of this article's authors, showed that the first 30 top higher education institutions in “Shanghai” ranking (Academic Ranking of World Universities) played a key role in the development of mankind¹. They account for over 40% of formation acts (education, internship,

¹ Луговий В. І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308; Луговий В. Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – № 4. – с. 128. – С. 10–20; Луговий В. І. Стратифікація

employment) of 847 Nobel Prize winners². The discussed institutions are exemplary cases of stability, forming within their list for 2003–2013 (this article is prepared using the data of “Shanghai” ranking for 2003–2013) three stable (from 1, 5, and 5 institutions), one quasi-stable (15 institutions), and only one an unstable group (4 places)³. The first of them – Harvard University, is progressing rapidly and during the existence of the ranking it has gone ahead (from being the second) the leader of the second group – Stanford University. Amounting to less than 0.15% of higher education institutions of the world, the first 30 of them are worthy presenting. They are situated in major developed re-

та стійкість «орбіт» топ-закладів вищої освіти у світі / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 2. – с. 128. – С. 13–20; Луговий В. І. Університетологія – новий напрям педагогічної науки / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К.: Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – № 1. – Додаток 2. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта». – 368 с. – С. 3–11; AcademicHYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» HYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» HYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» ofHYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» HYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» WorldHYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» HYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014); AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).

² Луговий В. Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – № 4. – с. 128. – С. 10–20.

³ Луговий В. І. Стратифікація та стійкість «орбіт» топ-закладів вищої освіти у світі / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 2. – с. 128. – С. 13–20.

gions (North America, Western Europe and East Asia) and in successful countries (in order of the university capacity rank – the United States, the United Kingdom, Switzerland, Japan and Canada)⁴. It is noteworthy that even within the small compact and little changing set of the top discussed institutions, there is a lot of diversification. For example, the 6th in rate in 2013 (7th in 2014) (the article takes into account the new data of “Shanghai” ranking of 2014), California Institute of Technology, has a concentrated profile, slightly more than 2 000 students, while the comprehensive (classical) University of Toronto with the 28th position (24–25th in 2014) – about 80 000 students⁵. In this regard the

⁴ Луговий В. І. Університетологія – новий напрям педагогічної науки / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К.: Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – № 1. – Додаток 2. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта». – 368 с. – С. 3–11; Опубліковано новий рейтинг Webometrics (станом на 12.02.2014). <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3099>; AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014); AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).

⁵ Луговий В. І. Стратифікація та стійкість «орбіт» топ-закладів вищої освіти у світі / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 2. – с. 128. – С. 13–20; AcademicHYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» HYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» RankingHYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» HYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» ofHYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» HYPERLINK

great scientific and practical interest is to identify common characteristics of the missions and mottos of those leading higher education institutions (hereinafter called – institutions, universities) in the world.

The purpose of the article is to identify, with the help of content and correlation analysis, the essential characteristics of the missions and mottos of top institutions holding the first 30 positions in the “Shanghai” ranking and to identify key words that show the essence of these missions and mottos.

The institutions themselves select and formulate missions and mottos for the purpose of self-identity, self-expression and self-determination of their activity. The mission is understood as the destination, generic appeal of organizations⁶, whereas motto as a brief statement of the main guiding ideas, the program of actions⁷.

In this paper, the missions and mottos are taken directly from the websites of institutions and e-mail addresses listed in the “Shanghai” ranking in 2013⁸. There were 20 accessible missions (67%) and all 30 mottos of top rank insti-

«<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» WorldHYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>»HYPERLINK «<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>» Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014); AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).

⁶ Словник іншомовних слів [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977. – 776 с. – С. 441.

⁷ Словник іншомовних слів [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 776 – 1977 с. – С. 191.

⁸ AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014).

tutions. In the case of Harvard University, due to lack of a unified university mission resulting from significant and considerable independence of university colleges and other units⁹, content analysis was carried out of the mission of four leading Harvard colleges. These are the School of Education¹⁰, the School of Public Health¹¹, the Business School¹², the School of Engineering and Applied Sciences¹³. The University of Oxford as well is represented by one of its colleges¹⁴, and Imperial College London – by Graduate School¹⁵. Such individual replacement is acceptable taking into account the real assumption that the missions of the main structural units reflect the overall institutional context. For the credibility of the findings, it is important to notice the diversity of the above mentioned groups presented in 30 top institutions¹⁶ (according to ranking in 2013¹⁷), as could be seen in Table 1.

In order to do the investigation the frequency approach was used, according to which it is believed that the more frequently a word is used in

⁹ *Harvard University Statement of Values* 8/02. http://www.harvard.edu/president/speeches/summers_2002/values.php (15.07.2014).

¹⁰ *About the Harvard Graduate School of Education*. <http://www.gse.harvard.edu/about/index.html> (15.07.2014).

¹¹ *Mission & Objectives | About HSPH | Harvard School of Public Health*. <http://www.hsph.harvard.edu/about/> (15.07.2014).

¹² *Mission – About Us – Harvard Business School*. <http://www.hbs.edu/about/Pages/mission.aspx> (15.07.2014).

¹³ *Mission | Harvard School of Engineering and Applied Sciences*. <http://www.seas.harvard.edu/about-seas/mission> (15.07.2014).

¹⁴ *LMH, Oxford – Our mission and values*. <http://www.lmh.ox.ac.uk/About-LMH/Vision-strategy/Our-mission-and-values.aspx> (15.07.2014).

¹⁵ *Mission Statement*. <http://www3.imperial.ac.uk/graduateschool/missionstatement> (16.07.2014).

¹⁶ Луговий В. І. Стратифікація та стійкість «орбіт» топ-закладів вищої освіти у світі / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 2. – с. 128. – С. 13–20.

¹⁷ AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014).

a mission statement or motto, the more important (key) it is. The same (or cognate with) word repeatedly mentioned in one mission, was taken into account once. Thus, the frequency of occurrence is taken into account of certain words in different missions. For the purposes of this article the individual words that have a common (non-specific) helping meaning like “university”, “institution”, “college”, or reflect the name or location of the institution – “London’s”, “Oxford”, etc. were not taken into account.

Table 1. “Mission” representation in stable, quasi-stable and unstable groups of top institutions in the 1st-30th places of “Shanghai” ranking in 2013

№	Groups (ranking places)	Institu- tions in group	Institutions with missions under research		Countries
			Names	Quantity (share)	
1.	1 st stable (1 st rank)	1	Harvard University	1 (100%)	USA
2.	2 nd stable (2 nd – 6 th rank)	5	Massachusetts Institute of Technology, University of Cambridge, California Institute of Technology	3 (60%)	USA, UK
3.	3 rd stable (7–11 th rank)	5	Columbia University, University of Oxford	2 (40%)	USA, UK
4.	4 th quasi-stable (12–24, 26, 28 th rank)	15	University of California, Los Angeles, Cornell University, University of California, San Diego, University of Washington, University of Johns Hopkins, University of California, San Francisco, University of Wisconsin-Madison, Swiss Federal Institute of Technology Zurich, University College London, Imperial College London, Kyoto University, University of Toronto	12 (80%)	USA, UK, Switzerland, Japan, Canada
5.	5 th unstable (25, 27, 29, 30 th rank)	4	University of Illinois at Urbana-Champaign, New York University	2 (50%)	USA
	Total	30		20 (67%)	

Note: According to the “Shanghai” ranking of August 15, 2014¹⁸ there are the follow-

¹⁸ AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Rankin-
gHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).

ing findings: first, the unchanging list of the first 30 top institutions in recent years; second, the predicted fusion of the 2nd and 3rd group into one stable group of 10 institutions in the 2–11th places; third, the compact arrangement of the 4th (now 3rd) quasi-stable group of 12–26 ranks and 5th (now 4th) unstable group – 27–30 ranks.

Missions of different institutions vary a lot in the number of significant words from extremely compact at University College London, containing essentially one specific word¹⁹, to the very lengthy at Imperial College London (or rather in its Graduate School) of 38 words²⁰. It is noteworthy that both institutions are in one city in one country and in “Shanghai” ranking 2013 hold similar, respectively, 21–22nd and 24th rank (in 2014 – 20th and 22–23rd rank)²¹. This once again confirms the wide variety of extra-class institutions, even within a small sample of them. In general, the average “length” of a mission statement is 18 one-time words. The mission of the world leader Harvard University contains 23 words that are not repeated.

Decomposition into words of the missions of 20 institutions in total give 357 words, 172 of which are different, i.e. an average reproducibility

¹⁹ *Mission, vision, values and guiding principles*. <http://www.ucl.ac.uk/white-paper/mission> (16.07.2014).

²⁰ *Mission Statement*. <http://www3.imperial.ac.uk/graduateschool/missionstatement> (16.07.2014).

²¹ AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014); AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).

of a word is a little more than twice. In fact, the repetition frequency of individual words in the missions of different institutions varies from 1 to 15 times, indicating a 15-fold difference significance of certain words, as shown in Table 2.

Table 2. Distribution of 172 mission words of 20 top institutions according to the frequency of use in different missions

№	Word frequency	Word number	Words	Number of institutions with the missions without the relevant words*
1.	15	1	education	5 ^a
2.	14	–	–	–
3.	13	1	research	3 ^b
4.	12	–	–	–
5.	11	–	–	–
6.	10	2	knowledge, create	2 ^c
7.	9	1	students	2 ^c
8.	7	2	advance, serve	2 ^c
9.	6	4	society, international, global, world	1 ^d
10.	5	4	public, teaching, discovery, learning	1 ^d
11.	4	9	development, academic, faculty, professional, graduate, environment, excellence, scholarship, community	0
12.	3	14	dissemination, programs, culture, promote, engaging, inquiry, innovation, diverse, fields, undergraduate, outstanding, benefit, sciences, collaborative	0
13.	2	30	30 (17.4 %) other words	0
14.	1	104	104 (60.5 %) other words	0
	Total	172	172 (100 %) words	0

Note: * Without the words of this and of above frequencies. ^a Columbia University, Cornell University, University College London, Kyoto University, University of Toronto; ^b Cornell University, University College London, Kyoto University; ^c University College London, Kyoto University; ^d Kyoto University.

It is seen in Table 2 that in different missions only 15 words are found 5 times or more. They can be called the key (high-frequency), they are comparable in size with the average number of words in the mission (18 words), they constitute 8.7% of the different words and account for 32% of the total number of words. However, these words in a certain amount of missions are contained in all the considered institutions, except at Kyoto University. In each mission an average of about 6 key words – 38% of the total, and an average of 39% of the total number of words in the mission are used. The largest number (10)

is used in the missions of Harvard²² and Columbia²³ Universities. Key words differ significantly, their canonical (orthogonal) character is emphasized, and this enables full and complete display of different aspects of the mission of the modern institution leader. Obviously, the content of these words is clear and requires no further comment.

To confirm that these 15 key (highly-frequently used) are of determining power, the relationship was calculated between the ranking position of the institution in 2013 and the measure of the use of key words in the mission. For this purpose, Spearman rank correlation coefficient (K_c) was used. Table 3 shows the calculated (K_c) and critical (K_{cr}) values of the coefficients for the two cases: between the rating position and a) the simple number of different key words in the mission, and b) the share of different keywords in the mission of a top institution.

Table 3. Spearman rank correlation coefficient for relationships between the ratings and the use of key words in the mission of the top institution

№	Correlation coefficient	Measure of the use of keywords	
		a) quantity	b) share of the mission
1.	Calculated value	$K_c = 0.49$	$K_c = 0.51$
2.	Critical value	$K_{cr} = 0.44$	$K_{cr} = 0.38$

Table 3 shows valid (with standard 0.95 probability) correlation between rating and presence of the key words in the mission of the institution.

Moreover, the question can be raised concerning the range of different words due to their frequency (with quantities and shares of the mission), which show valid correlation with the top institution rank. The calculations are provided in Table 4.

²² *About the Harvard Graduate School of Education.* <http://www.gse.harvard.edu/about/index.html> (15.07.2014); *Mission – About Us – Harvard Business School.* <http://www.hbs.edu/about/Pages/mission.aspx> (15.07.2014); *Mission | Harvard School of Engineering and Applied Sciences.* <http://www.seas.harvard.edu/about-seas/mission> (15.07.2014); *Mission & Objectives | About HSPH | Harvard School of Public Health.* <http://www.hsph.harvard.edu/about/> (15.07.2014).

²³ *Mission Statement | Columbia University in the City of New York.* <http://www.columbia.edu/content/mission-statement.html> (15.07.2014).

Table 4. Spearman rank correlation coefficient for dependencies between rating and (A) quantity of different words due to frequency, and (B) share of these words in the mission of a top institution

№	Correlation coefficient	Quantity of different words (due to frequency)										
		1 (15)	2 (13+)	4 (10+)	5 (9+)	7 (7+)	11 (6+)	15 (5+)	24 (4+)	38 (3+)	68 (2+)	172 (1+)
A. Quantity of different words due to frequency												
1.	K _c	0.42	0.31	0.39	0.43	0.49	0.50	0.49	0.37	0.22	0.17	0.10
2.	K _{cr}	K _{cr} >0.53 >K _c , not valid						0.44	K _{cr} =0.38>K _c			
B. Share of different words in the mission												
3.	K _c	0.37	0.23	0.48	0.56	0.66	0.52	0.51	0.28	0.21	0.12	*
4.	K _{cr}	K _{cr} =0.38 > K _c		K _{cr} =0.38 < K _c , valid					K _{cr} =0.38 > K _c			

Note: * not applicable because of the absence of variation

The following conclusions can be drawn from Table 4.

As for the number of different words in the mission, it is only in the case of the first 15 high-frequency (key, canonical) words that there is a correct correlation. Less than 15 (1, 2, 4, 5, 7 and 11) and more than 15 (24, 38, 68 and 172) means that the number of different words do not provide the accuracy of the relationship. The reasons are likely to be the following. In the first case, it is an increase (up to large quantities) of the critical value of the correlation coefficient under reducing the (statistically small sample) number of independent words – their numerical deficiency (with all weight of each word). In the second case, it is the reduced integral weighting of different words (an effect of addition some not essential words to their set).

The situation with shares of various words in the mission is somewhat different. Since in this case the choice of rank pairs is constant – 20, the critical value of the correlation coefficient for all cases is stable and equals 0.8. As can be seen from Table 4, the range of validity is much larger: it begins with the 4 most frequent words (“education”, “research”, “knowledge”, “create”) and ends with 15 key words mentioned. Thus, the qualitative indicator of the presence of different essential words (their share) in the mission appeared to be a priority for the top institution rating as compared to the quantitative one. There is an essential explanation of this: even with a large number of key words, in lengthy missions they can veil the multitude of not essential words. That is, the effectiveness of defining, orienting and focusing functions of the mission in the second case decreases (increasing its total disorienting and deconcentrating role). A mission with a great deal of different high-frequency words can be called concentrated (enriched).

There is a reason to believe that the conclusions based on the data in Table 3 and 4 are valid for the ranking of 2014, in which compared to 2013 there were no significant changes²⁴ (Spearman rank correlation coefficient for the first 30 places of the top institutions in 2013 and 2014 is 0.98, which indicates a very strong similarity of distributions).

Three types of mission formulations of top institutions have been distinguished.

In the *first* type, the generic specificity of institution is identified firstly, and after that its higher purpose of serving the mankind. For example, this type of representation is used in the mission of Johns Hopkins University ("The mission of The Johns Hopkins University is to educate its students and cultivate their capacity for life-long learning, to foster independent and original research, and to bring the benefits of discovery to the world."²⁵).

In the *second* type, on the contrary, a higher purpose in relation to human development is determined firstly, and only then its subordinate institution. An example is the mission of the University of Cambridge ("The mission of the University of Cambridge is to contribute to society through the pursuit of education, learning, and research at the highest international levels of excellence")²⁶. Or, for example, the mission of the University of Illinois: "Mission.

²⁴ AcademicHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" RankingHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" ofHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" WorldHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014); AcademicHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" RankingHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" ofHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" WorldHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" Universities – 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).

²⁵ *The Johns Hopkins University – A Brief History of JHU*. http://webapps.jhu.edu/jhuniverse/information_about_hopkins/about_jhu/a_brief_history_of_jhu/index.cfm (11.01.2014).

²⁶ *The University's mission and core values | University of Cambridge*. <http://www>.

The University of Illinois will transform lives and serve society by educating, creating knowledge and putting knowledge to work on a large scale and with excellence”²⁷.

In the *third* type, the focus is exclusively on the higher (and apparently mediated) appeal of institution, often losing the original generic certainty of organization. For example, in the very main text of the mission of the Kyoto University one can guess to which proper organization it belongs (“Mission Statement. ... states its mission to sustain and develop its historical commitment to academic freedom and to pursue harmonious coexistence with human and ecological community on this planet”²⁸). Specific institutional identification through the mission is difficult in the absence of the latter key words. Only the words at smaller (4-fold) repeatability concretize the mission of this institution – “develop”, “academic”, and “community”. Likewise, “globally” reduced – to one meaningful word – the mission of University College London, even though it contains the key word “global”, to clarify the institutional features two more words are included “London’s” and “university» (“The mission. UCL is London’s global university.”²⁹), which, as noted above, does not carry a specific “mission” load.

However, in any of the three types of mission statements, a high universal appeal of the top world-class institutions has been reflected.

As regards mottos, they are characterized in the following way.

Mottos are more brief than the missions. Dictionary decomposition of mottos revealed only 52 essential words (on average fewer than two words in one motto), including 27 different (average repetition frequency of about two times). The amount of these words is accordingly almost 7 times and more than 6 times smaller as compared to the missions. The range of variation of the frequency of different words is from 1 to 9 times (see Table 5), i.e. in 1.7 times smaller than for missions.

cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work/the-universitys-mission-and-core-values. (15.07.2014).

²⁷ *Mission & Vision – University of Illinois*. <http://www.uillinois.edu/about/mission> (16.07.2014).

²⁸ *Mission Statement – Kyoto University*. <http://www.kyoto-u.ac.jp/en/profile/ideals/basic/index.htm/> (16.07.2014).

²⁹ *Mission, vision, values and guiding principles*. <http://www.ucl.ac.uk/white-paper/mission> (16.07.2014).

The shortest motto, expressed in just one word, is of Harvard University – “Truth”³⁰. The part of mottos are composed of one main and several auxiliary words. Short mottos can be exemplified by “Let there be light” at the Universities of California – Berkeley, Los Angeles, San Diego, San Francisco, and the University of Washington³¹. A significant part of the mottos include two essential words: “Mind and hands” at the Massachusetts Institute of Technology³², “Light and truth” at Yale University³³, “God – our light” in the University of Wisconsin-Madison³⁴, “Learning and Labor” at the University of Illinois Urbana-Champaign³⁵. Some mottos consist of three basic words such as “Arts, Knowledge, and Truth” at the University of Michigan, Ann Arbor³⁶. There are more complex mottos as well.

An analysis of the dictionary mottos composition is presented in Table 5.

Table 5 shows that 8 different key words with frequency of use from 9 to 2 times in the mottos should be recognize. Overall, they accounted for 30% different and 63% of all words. They are used in 25 (83%) of the 30 top institutions.

³⁰ *Harvard at a Glance | Harvard University*. <http://www.harvard.edu/harvard-glance> (26.08.2014).

³¹ *Extraordinary Past, Extraordinary Promise: UCSD Welcomes a Dynamic New Chancellor*. http://ucsdnews.ucsd.edu/archive/thisweek/2005/mar/03_07_inauguration.asp (27.08.2014); *Facts at a glance – UC Berkeley*. <http://berkeley.edu/about/fact.shtml> (26.08.2014); *UCLA Commencement*. <https://www.commencement.ucla.edu/history> (26.08.2014); *University of California, San Francisco – Wikipedia, the free encyclopedia*. http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_California,_San_Francisco (27.8.2014); *Washington Commons – About – UW Alumni Association*. <http://www.washington.edu/alumni/about/commons.html> (26.08.2014).

³² *MIT Facts 2014: MIT at a Glance*. <http://web.mit.edu/facts/faqs.html> (26.8.2014).

³³ *About | Yale Kendo*. <http://kendo.common.s.yale.edu/about/> (26.8.2014).

³⁴ *Wisconsin alumni association*. <https://www.uwalumni.com/askabe/numen-lumen/> (26.08.2014).

³⁵ *Alma Mater | Campus Tours | Illinois*. <http://illinois.edu/tours/CampusTourc67c.html> (26.08.2014).

³⁶ *Overview | Bicentennial*. <http://bicentennial.umich.edu/about/overview/> (26.08.2014).

Table 5. Distribution of 52 essential words of mottos by frequency of use in different 30 top institutions

№	Frequency of use	Number of words	Total	Words	Number of institutions with mottos without appropriate words*
1.	9	1	9	light	21
2.	8	–	–	–	–
3.	7	1	7	truth	15
4.	6	–	–	–	–
5.	5	–	–	–	–
6.	4	2	8	freedom, knowledge,	10
7.	3	1	3	god, lord	9
8.	2	3	6	learning, arts, flourish, persevere	5 ^a
9.	1	19	19	19 (70 %) other words	0
	Total	27	52	27 (100 %) words	0

Note: * Without a word of this and of above frequencies. ^a Massachusetts Institute of Technology, University of Pennsylvania, Swiss Federal Institute of Technology Zurich, University College London, University of Toronto.

The comparison of key words of missions and mottos shows that only two of them (“knowledge” and “learning”) are common. The latter have 13% and 25% of the relevant key words, thus confirming the substantial difference between missions and mottos. This is understandable, because the mottos often reflect an old tradition and are often of allegorical or symbolic nature.

The issues discussed above make it possible to draw the following conclusions.

First. The higher education institutions which occupy the first 30 places in the “Shanghai” ranking are characterized by a variety of missions and mottos. This diversity is expressed verbally, both quantitatively and qualitatively. However, a group of key words that are used frequently can be selected – they are the most essential.

Second. Averagely over 20 (67%) of the top institution missions contains 18 words with a range of variation from one to 38 words in each case. The total number of words is 357 and the number of different words – 172. The range of repetition rate is from 15 to 1. There are 15 key words with frequency of use from 15 to 5 times in the missions. They are in all but one of the top institutions studied. The quantity of words and their share in the mission show a significant correlation with the ranking positions. Moreover, in the case of shares such correlation exists even for the 4 most high-frequency words (“education”, “research”, “knowledge”, “create”), indicating the priority

of the qualitative composition of the mission over the quantitative. In other words, the key words' concentrated mission is more defining, orienting and mobilizing for the institution. To illustrate such a circumstance, it is advisable to introduce the concept of "concentrated (enriched) mission".

Third. There are three types of mission formulations, depending on the correlation (superiority) in it of the universal and institutional roles. However, in any case, the mission is reflected in high universal appeal of top world-class institution.

Fourth. Mottos of 30 top institutions are significantly laconic – in average about two words for the institution, starting with one, but only 52 essential words are used, of which 27 are different. The frequency of repetition varies from 9 to 1. In the case of mottos, 8 key words can be identified which are used in 25 (83%) of the top institutions.

Fifth. The comparison of 15 and 8 key words missions and mottos shows that only two of these words – "knowledge" and "learning" – are common. On one hand, it confirms the need for a fundamental distinction of the terms "mission" and "motto"; and on the other hand, to some extent, it indicates that they belong to the basic characteristics of modern institutions of higher education.

In this article, the idea of the research of missions and mottos of 30 top institutions, the choice of research methods (frequency content analysis, correlation statistics) and the corresponding calculations should be attributed to O. Slyusarenko; the discussion, synthesis and formulation of the results – to both V. Lugovyy and O. Slyusarenko.

Bibliography

- Луговий В. І. Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу/В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.
- Луговий В.: Нобелівські лауреати і топ-заклади вищої освіти, країни та континенти з передовим університетським потенціалом / В. Луговий, С. Калашнікова, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та

- науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2013. – № 4. – с. 128. – С. 10–20.
- Луговий В. І. Стратифікація та стійкість «орбіт» топ-закладів вищої освіти у світі / В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова // Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». – 2014. – № 2. – с. 128. – С. 13–20.
- Луговий В. І. Університетологія – новий напрям педагогічної науки / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К.: Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. – № 1. – Додаток 2. – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта». – 368 с. – С. 3–11.
- Опубліковано новий рейтинг *Webometrics* (станом на 12.02.2014). <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3099>.
- Словник іншомовних слів [за ред. О. С. Мельничука]. – К.: Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977. – 776 с.
- About the Harvard Graduate School of Education*. <http://www.gse.harvard.edu/about/index.html> (15.07.2014).
- About | Yale Kendo*. <http://kendo.common.yale.edu/about/> (26.8.2014).
- AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities – 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014).
- AcademicHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” RankingHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” ofHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” WorldHYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>”

- Universities – 2014. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html> (25.08.2014).
- Alma Mater | Campus Tours | Illinois*. <http://illinois.edu/tours/Campus-Tourc67c.html> (26.08.2014).
- Extraordinary Past, Extraordinary Promise: UCSD Welcomes a Dynamic New Chancellor*. http://ucsdnews.ucsd.edu/archive/thisweek/2005/mar/03_07_inauguration.asp (27.08.2014).
- Facts at a glance – UC Berkeley*. <http://berkeley.edu/about/fact.shtml> (26.08.2014).
- Harvard at a Glance | Harvard University*. <http://www.harvard.edu/harvard-glance> (26.08.2014).
- Harvard University Statement of Values 8/02*. http://www.harvard.edu/president/speeches/summers_2002/values.php (15.07.2014).
- LMH, Oxford – Our mission and values*. <http://www.lmh.ox.ac.uk/About-LMH/Vision-strategy/Our-mission-and-values.aspx> (15.07.2014).
- Mission – About Us – Harvard Business School*. <http://www.hbs.edu/about/Pages/mission.aspx> (15.07.2014).
- Mission | Harvard School of Engineering and Applied Sciences*. <http://www.seas.harvard.edu/about-seas/mission> (15.07.2014).
- Mission & Objectives | About HSPH | Harvard School of Public Health*. <http://www.hsph.harvard.edu/about/> (15.07.2014).
- Mission Statement*. <http://www3.imperial.ac.uk/graduateschool/mission-statement> (16.07.2014).
- Mission Statement | Columbia University in the City of New York*. <http://www.columbia.edu/content/mission-statement.html> (15.07.2014).
- Mission Statement – Kyoto University*. <http://www.kyoto-u.ac.jp/en/profile/ideals/basic/index.htm/> (16.07.2014).
- Mission & Vision – University of Illinois*. <http://www.uillinois.edu/about/mission> (16.07.2014).
- Mission, vision, values and guiding principles*. <http://www.ucl.ac.uk/white-paper/mission> (16.07.2014).
- MIT Facts 2014: MIT at a Glance*. <http://web.mit.edu/facts/faqs.html> (26.08.2014).
- Overview | Bicentennial*. <http://bicentennial.umich.edu/about/overview/> (26.08.2014).
- The Johns Hopkins University – A Brief History of JHU*. http://webapps.jhu.edu/jhuniverse/information_about_hopkins/about_jhu/a_brief_history_of_jhu/index.cfm (11.01.2014).

The University's mission and core values | University of Cambridge. <http://www.cam.ac.uk/about-the-university/how-the-university-and-colleges-work/the-universitys-mission-and-core-values> (15.07.2014).

UCLA Commencement. <https://www.commencement.ucla.edu/history> (26.08.2014).

University of California, San Francisco – Wikipedia, the free encyclopedia. http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_California,_San_Francisco (27.08.2014).

Washington Commons – About – UW Alumni Association. <http://www.washington.edu/alumni/about/commons.html> (26.08.2014).

Wisconsin alumni association. <https://www.uwalumni.com/askabe/numen-lumen/> (26.08.2014).

Missions and mottos of world-class institutions of higher education

Summary

In this article, 20 missions and 30 mottos of the first 30 higher education institutions in the “Shanghai” ranking are studied and their diversity is revealed. Key words groups which characterize the missions (15 words) and mottos (8 words) in the most definite way have been identified on the basis of content analysis. The number and share of these words in the mission are positively correlated with the ranking positions of institutions. In the second case (share) the correlation is maintained even for 4 the most frequent words (“education”, “research”, “knowledge”, “create”), indicating the priority of the qualitative composition of the mission. The concept of “concentrated (enriched) mission” is introduced. There are three types of mission formulations. Mottos are characterized as well. Only two key words “knowledge” and “learning” are common for missions and mottos, which confirms the principal need to distinguish between the two.

Key words: mission, motto, top higher education institutions, the Shanghai ranking, content and correlation analysis, concentrated (enriched) mission, types of mission formulations

Translated by Volodymyr Lugovyy, Olena Slyusarenko

OLGA NITENKO

Peculiarities of the foreign language training of the lawyers in Northern Europe: Finland and Sweden

Streszczenie: Edukację wyższą w zakresie prawa w Finlandii i Szwecji poddano analizie na przykładzie wiodących uniwersytetów. Wybór uczelni do badań oparty został na światowych rankingach oraz dostępności nauczania języków obcych na studiach magisterskich na kierunku prawo. Zidentyfikowano główne cechy charakterystyczne nauczania przyszłych prawników w zakresie języków obcych w Europie Północnej.

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, edukacja wyższa w zakresie prawa, światowy ranking uniwersytetów, język obcy

European aspirations of Ukraine cause significant changes in all social spheres, particularly in the field of law. Therefore, appropriate changes are necessary in the field of legal education due to modern European requirements for highly skilled professionals who are capable to act effectively in terms of cross-cultural communication. European Higher Education Area provides for having a good command of at least one foreign language in the list of transferable competencies of a modern graduate. Thus, the value of foreign language training cannot be overestimated when acceleration of the harmonization of the national and European legal systems has arisen as a challenge for the Ukrainian society.

The purpose of the article is to identify the characteristics and main peculiarities of foreign language training within master's courses in law on the base of analyzing the relevant experience of some Nordic countries – Finland and Sweden.

The selection of examined universities is based on the data of the world leading rankings, such as “Times” (Times Higher Education World Reputation Ranking) 2013¹, “Shanghai” (AcademicHYPERLINK “[---

¹ <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013/reputation-ranking>.](http://www.</p></div><div data-bbox=)

shanghairanking.com/ARWU2012.html” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Ranking HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” of HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” World HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” HYPERLINK “<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>” Universities) 2013² and “QS” (QS World University Rankings)³, on the indices of internal ratings of the specified countries, as well as on the presence of law schools in educational institutions.

For example, the authoritative “Shanghai” ranking includes five Finnish universities, and the University of Helsinki took 76th place there in 2013⁴. It should be noted that this ranking is considered the most accurate and objective by experts; it is based on the study of 2000 universities in the world, of which only the top 500 are part of the ranking table.

There are around 2300 students pursuing degrees at the Faculty of Law at the University of Helsinki. In addition, every year the faculty hosts around 120 exchange students from all over the world and approximately half of the master’s degrees which students completed at the faculty include a period of study abroad.

Law degrees at the faculty can be completed in Finnish, in Swedish or in English. The Faculty of Law started offering LLM (Master of Laws) course in English in 1991 and has developed teaching in English ever since. Now the faculty offers a list of courses in English at undergraduate, graduate and doctoral levels. In addition to Finnish bachelor’s and master’s degree courses, the faculty offers also four international master’s degree programmes that are taught fully in English (“Democracy and Global Transformations”, “Economy”, “State and Society” (Erasmus Mundus EU Program), “European Studies” and “International Business Law and Public International Law”)⁵. Doctoral studies can be completed in either of the three languages as well⁶.

² <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>.

³ <http://www.topuniversities.com/subject-rankings/2014>.

⁴ <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/University-of-Helsinki.html>.

⁵ <http://www.helsinki.fi/internationalprogrammes/subjects.html>.

⁶ <http://www.helsinki.fi/law/studies/index.html>.

The Faculty of Law of this University is involved in many kinds of cooperation activities to strengthen international aspects of teaching and research and to increase graduates' knowledge and skills of working in the international and multicultural environment in Finland and abroad. Research institutes, Centers of Excellence and disciplines at the faculty host a constantly growing number of international doctoral students and researchers, and they are actively engaged in international cooperation. The academic staff participates in numerous international research networks.

When it comes to student mobility, the Faculty of Law is one of the most active faculties at the University: annually about 120 exchange students study for one term or full academic year at the Faculty and around 140 Finnish law students study abroad for one term or two. The Faculty has 100 student exchange agreements with European, Asian and US law faculties. Through HYPERLINK "<http://www.helsinki.fi/international/>" bilateral multidisciplinary agreements which the Rector of the University has signed, the Faculty is furthermore involved in overseas exchanges with nearly 80 universities on all continents. The Faculty of Law participates in several Erasmus Law Networks in Europe and in this way promotes international mobility and cooperation with partner universities.

Inquiries of student mobility partners of the faculty concerning research cooperation and visiting scholars should be addressed directly to researchers and coordinating teachers of disciplines. Erasmus Program and bilateral cooperation agreements are taken care of by International Affairs Coordinator HYPERLINK "http://www.helsinki.fi/law/studies/general/affairs_office.htm"⁷ HYPERLINK "http://www.helsinki.fi/law/studies/general/affairs_office.html" HYPERLINK "http://www.helsinki.fi/law/studies/general/affairs_office.html".

The specific Scandinavian characteristic features of Finnish law have been traditionally stimulated by Nordic cooperation in the field of legislation and research. At least in some branches of law, the "internal Nordic market of law" may be distinguished. The European integration and membership of the European Union have brought new aspects to legal research and teaching at law faculties in Finland. Owing to the implementation of European Community Law, international cooperation and research on international legal developments have become essential in many fields traditionally considered "national".

⁷ http://www.helsinki.fi/law/studies/general/affairs_office.html.

As an essential part of their work, faculty members maintain their particular research interests in a wide array of individual projects. Research is carried out by academic staff within all the departments, by postgraduates and other researchers closely connected with the university. All departments are working on establishing financial networks independent of the university budget. The Academy of Finland provides funds for several researchers and postgraduate students, who carry out their work within the auspices of the faculty. Outside funding has primarily been obtained for the research projects of the Institute of International Economic Law (KATTI) and the Erik Castrén Institute of International Law and Human Rights, University of Helsinki Conflict Management Institute (COMI), Vaasa Unit of Legal Studies, The Centre of Excellence in the Foundations of European Law and HYPERLINK "<http://www.helsinki.fi/katti/foundations/>" PolityHYPERLINK "<http://www.helsinki.fi/katti/foundations/>" Research, Graduate School Law in a Changing World, Graduate School Foundations of European Law, Graduate School Innovation Incentives and the Regulatory Infrastructure (INNOCENT).

It should be noted that the University of Helsinki also takes its rightful place in the ranking QS, which is largely formed by employers. For example, in 2013/2014, it had the 69th position in QS Top Universities⁸. It is interesting that this university has only the 8th place in the national ranking of universities in Finland⁹, and it does not appear in the Times Ranking¹⁰. Obviously, the university did not submit data for this ranking. This triggers some surprise, since it is known that Times is based on the survey of the professional community representatives. This year, more than 16 300 people have been interviewed, 39% of whom came from the countries of Americas, 26% – from Europe, 25% – from the Asia-Pacific region and 12% – from the Middle East, North Africa and Central Asia. Each expert could not name more than 15 universities in their category. Universities from 20 countries are presented in the Ranking.

Another Finnish university which offers study courses in law and holds prominent places in prestigious rankings is the University of Turku. For example, in the Shanghai ranking of 2013 it is within the fourth hundred of

⁸ <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.

⁹ <http://www.4icu.org/fi/>.

¹⁰ <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking/>.

the best universities in the world; in the overall QS Ranking the University of Turku takes the 205th place, and within the “Social Sciences” category it is generally on the 126th place.

The Faculty of Law at the University of Turku was established in 1960. Since then the Faculty has educated over four thousand lawyers, among whom there is a considerable number of legal scholars and high rank decision-makers in the Finnish society, the European Union, international institutions and enterprises. The basic degree system of the Faculty comprises two stages: Bachelor of Laws degree and Master of Laws. The Faculty also offers a master's course in Sociology of Law and Criminology (in Finnish), in cooperation with the Faculty of Social Sciences, as well as a master's course in Innovation and Communications Law (ICL, in English).

Apart from lecture-based learning, seminars and workshops, language studies are emphasized and they form an integral part of the degree curriculum. The Faculty has two-year courses in English, Swedish and German. The Faculty has its own graduate school for postgraduate students.

The Faculty abounds in international cooperation activities. It is a member of ELPIS (European Legal Practice Integrated Studies), ELFA (European Law Faculties Association) and IALS (International Association of Law Schools) networks, and a member of law network under Nordplus programme which promotes cooperation within Nordic higher education. The Faculty has a great number of student-exchange places in various countries, mainly in Europe and the USA.

Turku Law School is a cooperative organization comprising the three units offering law education in Turku: the Faculty of Law at the University of Turku, the Department of Law at the Abo Akademi University and the Department of Business Law at the Turku School of Economics. Turku Law School offers a wide range of courses taught in English. Each year, Turku Law School has several visiting lecturers from various countries and the Turku Law School courses offer a meeting place for exchange students and local students of the three institutions¹¹.

The faculty strongly emphasises international peer review. In addition, research published in national languages is considered necessary. The faculty aims at improving all researchers' readiness to participate in the discussion on law studies in foreign publications. In practice, this is carried out by investing in the postgraduate study resources through the doctoral programme,

¹¹ <http://www.utu.fi/en/units/law/faculty/Pages/Presentation-of-Faculty.aspx>.

improving the doctoral students' ability to produce high-quality scientific articles for local and foreign scientific publications, supporting the publication of dissertations written in English, increasing international research cooperation by creating a support structure for research projects (research support), training students to write for international journals and securing resources for language revision services.

A long-term aim is to create an infrastructure which makes it possible to coordinate international research projects. For the Faculty of Law this means an additional resource for seeking and coordinating research funding. The necessary resources for supervising and reporting research funding as well as managing the projects in practice are secured within the administrative services unit and the financial controller's function. The faculty supports the initial stages of research by recruiting a full-time Research and Postgraduate Coordinator. The resources for the post of Education Coordinator will be directed to the post of Research and Postgraduate Coordinator. The international coordination duties related to the post will be directed towards the internationalisation of the research at the faculty. The Education Coordinator's former duties in coordinating English master's degree programmes will be transferred to the Head of Student and Academic Affairs, who is responsible for all basic studies. A post for a Student Advisor will be created to support the academic administration of Action Plan 2012¹².

Master's degree programme in Law and Information Society (LIS) has substantial popularity among master degree candidates. The regulation of internet-related activities continuously goes beyond the traditional distinction into private and public law, into different branches of law, as well as global, European and national levels of regulation.

Master's degree programme in Law and Information Society offers a unique combination of international and European intellectual property, constitutional and communications law, and some interdisciplinary perspectives. Such a broader understanding of legal phenomena of the information society is inevitable for both practicing lawyers at demanding positions and law scholars.

The discussed programme is based on a mixture of advanced research-oriented perspectives and more practically oriented lectures and exercises, thus providing the students with a balanced combination of theoretical insights

¹² <http://www.utu.fi/en/units/law/faculty/actionplan/Documents/Action%20plan%202012.pdf>.

and practical capabilities. Developing one's skills in legal analysis, critical thinking, research and writing is what distinguishes good from excellent lawyers or law scholars. Interactive study methods are based on the latest pedagogical research, and enhanced by the small group of selected international students of Master's Degree Programme in Law and Information Society¹³.

What should be also mentioned is the functioning of Law School on the base of the University of Turku. Law School is a cooperative organization

¹³ <http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>»/[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)www[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx).HYw[PERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/PagŁes/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)utu[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx).HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»fi[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)/[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)en[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)/[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)units[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)/[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)law[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)/[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)studying[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)/[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)masters[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)-[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)degree[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)-HYw[PERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)program[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)/[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)Pages[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)/[HYwPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/PagŁes/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx)home[HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»](http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx).HYPERLINK «http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx»aspx.

which involves the two universities in Turku. It was founded in 1993 and is organized by the Faculty of Law and the Turku School of Economics at the University of Turku, and the Department of Law at Abo Akademi University.

Turku Law School offers a wide range of high-quality academic law courses which are held in English. At Turku Law School special attention is paid to internationally-oriented teaching. The courses at Turku Law School are open for exchange and visiting students as well as degree students of the cooperative institution Turku Law School¹⁴.

The youngest Finnish university, which was opened in 2010, is the University of Eastern Finland, Noteworthy. Despite its short existence (only 4 years), the University already occupies worthy positions in the well-known world rankings: the 314th – in Times, 291st – in QS, and it is listed in the Shanghai fifth hundred of the best universities in the world. Interestingly, there is no faculty of law at the University, but instead the Faculty of Social Sciences and Business Studies functions there. It offers only one English master programme – “International Economic and Resources Law”, but it is quite popular. This master’s degree programme combines high-level teaching with practically-oriented educational objectives. The programme covers international investments and trade. It focuses on the legal frameworks surrounding trade in public assets and resources, such as energy, food and technological infrastructure. All students major in law.

The programme is designed to respond to a growing need for expertise in the area of international economic law. The programme equips students with the understanding of the decision-making processes and teaches them how to apply the available legal means to maintain the sustainable development of scarce resource markets. Graduates qualify for positions in companies that are active in the international resources sectors. The programme also provides general expertise, for example for placements as government officials that prepare legislation or implement economic policies.

The Law School also functions on the base of the University of Eastern Finland (UEF). It is the leading Finnish research institution in the area of natural resources, climate change, energy and environmental law. The master’s degree course in Economic and Resources Law is part of the Center for Climate Change, Energy and Environmental Law (CCEEL), established in 2013. The CCEEL brings together a range of activities from UEF Law School and provides a common platform for discussion, research and education.

¹⁴ <http://www.utu.fi/en/units/law/studying/turku-law-school/Pages/home.aspx>.

The new master's programme complements and broadens the competence to include Business and Contract Law as well as focuses on intellectual property protection and technology transfer in international trade.

The program benefits from the research and education network of the Institute for Natural Resources, Environment and Society (LYY) operating at the UEF. The LYY network brings together the expertise of researchers from a variety of traditional and new fields of study to carry out socio-cultural scrutiny of the environment and the use of its resources, with further dissemination of the results. The Institute's researcher network includes over 100 researchers and postgraduate students of International Economic and Resources Law¹⁵.

Finally, another Finnish university that educates specialists in law is the University of Lapland. It does not appear in world rankings but it is quite popular with (future) experts in Arctic studies, as it specializes in the research and problems of the Arctic region.

The Faculty of Law at the University of Lapland was established in 1979 and is one of three faculties nationwide. It supports its broadly based educational mission through research in all of the traditional fields within the discipline as well as in the novel specialisations of legal cultures and linguistics, legal informatics and space law. The Faculty works in close cooperation with courts, other law faculties in Finland and its counterparts worldwide.

The Faculty offers a number of courses and lectures in English: "European Law", "Public International Law", "Private International Law and Comparative Law", "Introduction to the Legal Informatics", "Arctic Law and Governance", "Comparative Environmental Law", "International Environmental Law", "Law of the Sea", "International Human Rights", "International Trade Law", "International Environmental Law in the Arctic", "Arctic Law and Governance", "International Law, Climate Change and the Arctic", "Global Commerce (International Trade Law)", "International Investment Law" etc. Annually, there are 40–50 incoming exchange students and about the same number of outgoing students at the Faculty¹⁶.

The Faculty of Law offers university degrees in all three academic levels: undergraduate, master and postgraduate. International students have the possibility to pursue Master of International and Comparative Law, Licentiate of Laws and Doctor of Laws degree in English. Incoming exchange

¹⁵ <http://www.uef.fi/en/resourceslaw>.

¹⁶ <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty-of-Law/About-the-Faculty>.

students are provided with various courses in different legal fields such as Commercial Law, Constitutional Law, Criminal Law, Environmental Law, EU Law, Civil Law, Property Law, Labour Law, Legal Informatics, Legal Cultures and Legal Languages, Private International Law and Comparative Law, Procedural Law, Public International Law, Sociology of Law, Tax Law, Administrative Law, Arctic Law and Governance, which are also available for other degree students.

Students are encouraged to deepen their knowledge in the disciplines of “Environmental Law”, “European Union Law” and “Arctic Law and Governance” as the ones highly promoted by the University of Lapland. “Environmental Law” lies at the heart of sustainable development especially in the Arctic and the North in general whereas “EU Law” has a far-reaching impact on every member state – therefore a growing demand for legal expertise in this field is prominent. “Arctic Law and Governance” deals with key areas such as climate change, ocean governance and the rights of indigenous people and is one of the main fields of specialization at the Faculty of Law of the University of Lapland¹⁷.

A student can complete the following degrees in the Finnish language: Bachelor of Laws and Master of Laws. Master of International and Comparative Law can be completed in English.

The postgraduate degree is 2-year Licentiate degree that equals 120 credits meanwhile projected time required to complete Doctoral degree if studied full time is 4 years (240 credits).

Four years’ multidisciplinary Doctoral programme “Legal Cultures in Transnational World” (LeCTra) which focuses on legal cultural studies, key issues of cultural diversity and differences is open for students holding academic master’s degree, suitable for postgraduate studies¹⁸.

The postgraduate degrees in Law are the Licentiate of Laws (LL.Lic.) and the Doctor of Laws (LL.D.). The degree of Doctor of Laws is intended for those who are interested in pursuing careers as researchers and legal experts. The aim of the Licentiate of Laws degree is to provide practicing lawyers with additional professional education. The degree may also be used as a step towards completion of the Doctorate. It is possible to complete both degrees in English.

¹⁷ <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty-of-Law/Studies>.

¹⁸ <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty-of-Law/Studies/Degree-Programmes>.

Master's degree programme in International and Comparative Law has specializations in "Arctic Law and Governance" or "Transcultural Business Law".

Swedish universities occupy significant places in world university rankings as well. For example, Stockholm University has the 103rd position in the Times ranking, the 82nd – in Shanghai ranking, the 70th – in QS ranking and the 7th – in the national ranking of Sweden.

The Faculty of Law at Stockholm University is the biggest law faculty in Sweden, both as regards the number of researchers and the number of students (approximately 3500). The law programme of four-and-a-half years leading to the Swedish degree of Master of Laws (LL.M., in Swedish: Juristexamen) is the standard law programme in Sweden. The law course is entirely taught in Swedish. The law course at Stockholm University is a comprehensive law course. The Faculty is the only one in the country that has the professorships in Law and Information Technology and in European Integration Law – and both subjects are compulsory. The standard Law programme consists of compulsory courses taught over a period of six and a half terms. During the last year, before completing a term paper under the supervision of a professor, the student can choose from about 60 specialized courses. Approximately one quarter of these specialized courses is given in English and the courses open to both foreign exchange and Swedish law students. Foreign exchange students who are proficient in Swedish may also apply to attend the courses taught in Swedish. Almost every course ends with a written examination. There is no final examination for the Swedish LLM (Master of Laws) degree but students have to obtain at least grade B in all the subjects in order to be awarded the degree. On the other hand, there are unlimited possibilities of re-examination for students who have failed an exam in the law programme¹⁹.

Stockholm University has an extensive student exchange programme and each academic year welcomes over 100 international students from partner universities all over the world. The exchange students are offered courses taught in English on the advanced level within the law programme. The following 26 courses are offered in English 2013–2014: "Swedish Law in Context (former Introduction to Swedish Law)", "Constitutional Law of the European Union", "Law and Information Communication Technology", "EU Procedural

¹⁹ <http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/law-programme>.

Law”, “Human Rights in a Global Perspective”, “Modern Approaches to Legal Reasoning”, “Comparative Law”, “EU Banking and Financial Integration Law”, “European Union Law and Governance”, “European Intellectual Property Law”, “Rule of Law”¹⁹ [HYPERLINK “http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG”](http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG) [HYPERLINK “http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG”](http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG) [HYPERLINK “http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG”](http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG) [HYPERLINK “http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG”](http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG) Legal Reform and International [HYPERLINK “http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG”](http://fastreg.juridicum.su.se/kursweb/Description.aspx?MomentID=2245&lang=ENG) Organisations”, “International Contracting”, “Marine Insurance”, etc.

As to taking master’s programmes of the Law Faculty, all master’s degree programmes are held in English. The following 5 programmes are offered in English in 2013–2014: “Master of [HYPERLINK “http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/master-s-level/master-of-environmental-law”](http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/master-s-level/master-of-environmental-law) Environmental Law”, “Master of European Intellectual Property Law”²⁰ [HYPERLINK “http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/master-s-level/master-of-european-intellectual-property-law”](http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/master-s-level/master-of-european-intellectual-property-law) [HYPERLINK “http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/master-s-level/master-of-european-intellectual-property-law”](http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/master-s-level/master-of-european-intellectual-property-law) Master of European Law”, “Master of International Commercial Arbitration Law”, “Master of Law and IT”²⁰. Applicants for whom English is not their mother tongue must be able to provide evidence of having attained the level of English adequate to meet the demands of the programme, preferably the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) or IELTS (International English Language Testing System). A score of approximately 250 in the computer-based version of the TOEFL test or 6.0 on the IELTS test is required for admission. Swedish applicants must be able to document three years of English language studies in upper secondary school or the equivalent (Doctoral Level – General Information)²¹.

Doctoral studies in law at the Faculty of Law in Stockholm University consist of four years of full-time studies, leading to the Doctor of Laws degree. The doctoral courses are conducted in Swedish. No certificate proving

²⁰ <http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/master-s-level>.

²¹ <http://www.jurinst.su.se/english/education/study-information/faq>.

language skills is required. Nevertheless, applicants must be sufficiently proficient in Swedish or English as the doctoral thesis is written in one of those languages (Frequently Asked Questions (FAQ))²².

Another university of Sweden, which is noted in rankings, is Uppsala University. Over the last years with only a few exceptions, it has been placed among the 100 best universities in the world in the three largest international rankings: Times – the 111th place, QS – the 79th place and Shanghai – the 73rd place. This University takes the 2nd position in the national ranking.

The Faculty of Law of this University is the oldest in the Nordic countries and it existed already when Uppsala University was founded in 1477. All bachelor courses at the Faculty are taught in Swedish so the students of the undergraduate level must master the Swedish language. There are about 2500 undergraduate students and 50 postgraduate students at the Faculty. Every year about 100 of Uppsala students travel abroad to study at foreign universities and Uppsala University receives about 130 foreign students.

There are two master's programmes of the Law Faculty in this University: "Investment Treaty Arbitration" and "International Tax Law and EU Tax Law". They started in the autumn of 2013 and were given the master's programme in English²³. For doctoral studies at the Faculty the applicants must have an adequate knowledge of Swedish or English. Proficiency in English must be documented (Admissions and Eligibility)²⁴.

Finally, Lund University is another institution of Sweden, which is known to the world rankings. It took the 123rd place in the Times, the 109th – in Shanghai and the 67th – in the QS ranking; it has the 4th place in the national ranking of Sweden. Education at the Faculty of Law is provided for both undergraduates and postgraduates. All the education within the Faculty is based on research. The majority of the Faculty's education activities focus on educating lawyers aimed at the Swedish degree of Master of Laws. The Faculty has student exchange agreements with major universities worldwide and offers a range of courses and two master's programmes in English: Master in

²² <http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/doctoral-level/faq>.

²³ <http://www.jur.uu.se/Education/ProgrammeandCourses/Masterutbildning/tabid/5726/language/en-US/Default.aspx>.

²⁴ <http://www.jur.uu.se/Education/Forskarutbildning/Blidoktorand/AdmissionsandEligibility/tabid/5449/language/en-US/Default.aspx>.

European Business Law and Master in International Human Rights Law²⁵. Applicants for these two specialities need to prove English language skills (e.g. TOEFL or IELTS test).

The analysis of foreign language training for law students in Finland and Sweden has revealed the following features: 1) courses for law students taught in foreign languages (and often by native speakers) are given in all the universities, and 2) all studied higher education institutions implement international programs in Law (from one to five), in which undergraduate, graduate and postgraduate students may participate, which constitutes the best incentive for them to learn a foreign language (usually English).

Bibliography

About the Faculty. <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty-of-Law/About-the-Faculty> (10.07.2014).

AcademicHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" ofHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"WorldHYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>" HYPERLINK "<http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>"Universities 2013. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (10.07.2014).

Action Plan 2012. <http://www.utu.fi/en/units/law/faculty/actionplan/Documents/Action%20plan%202012.pdf> (10.07.2014).

Admissions and Eligibility. <http://www.jur.uu.se/Education/Forskarutbildning/Blidoktorand/AdmissionsandEligibility/tabid/5449/language/en-US/Default.aspx> (10.07.2014).

Degree Programmes. <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty-of-Law/Studies/Degree-Programmes> (10.07.2014).

Doctoral Level – General Information. <http://www.jurinst.su.se/english/education/study-information/faq> (10.07.2014).

²⁵ http://qr.jur.lu.se/Quickplace/education/Main.nsf/h_Toc/93908ae52884953fc12575a7003e3c63/?OpenDocument.

- Education. http://qr.jur.lu.se/Quickplace/education/Main.nsf/h_Toc/93908ae52884953fc12575a7003e3c63/?OpenDocument (10.07.2014).
- Frequently Asked Questions (FAQ). <http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/doctoral-level/faq> (10.07.2014).
- International Cooperation. <http://www.helsinki.fi/law/cooperation/index.html> (10.07.2014).
- International Economic and Resources Law. <http://www.uef.fi/en/resource-slaw> (10.07.2014).
- International Master's Degree Programmes in English. <http://www.helsinki.fi/internationalprogrammes/subjects.html> (10.07.2014).
- Law Programme. <http://www.jurinst.su.se/english/education/courses-and-programmes/law-programme> (10.07.2014).
- Master Programme. <http://www.jur.uu.se/Education/Programmeand-Courses/Masterutbildning/tabid/5726/language/en-US/Default.aspx> (10.07.2014).
- Master's Degree Programme in Law and Information Society (LIS). <http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>://HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”wwwHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”.HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”utuHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”:HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”fiHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”/HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”enHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”/HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”unitsHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”/HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”lawHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”/HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”/HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>”

- www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx"studyingHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"mastersHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"-HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"degreeHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"-HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"programHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"PagesHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"homeHYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>".HYPERLINK „<http://www.utu.fi/en/units/law/studying/masters-degree-program/Pages/home.aspx>"aspx (10.07.2014).
- Presentation of the Faculty. <http://www.utu.fi/en/units/law/faculty/Pages/Presentation-of-Faculty.aspx>.
- QS Topuniversities. <http://www.topuniversities.com/subject-rankings/2014> (10.07.2014).
- Studies at the Faculty of Law. <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Units/Faculty-of-Law/Studies>.
- Studying at the Faculty of Law. <http://www.helsinki.fi/law/studies/index.html> (10.07.2014).
- Turku Law School. <http://www.utu.fi/en/units/law/studying/turku-law-school/Pages/home.aspx> (10.07.2014).
- Universities in Finland by 2014 Universitiy Web Ranking. <http://www.4icu.org/fi/> (10.07.2014).
- World Reputation Rankings 2013. <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013/reputation-ranking> (10.07.2014).

Peculiarities of foreign language training of lawyers in Northern Europe: Finland and Sweden

Summary

Professional higher education in law in Finland and Sweden is analyzed at the leading universities as an example. The selection of universities for the research is based on the world rankings and on the availability of foreign language training within master courses in law at these universities. The main peculiarities of foreign language training for prospective lawyers in Northern Europe are identified.

Key words: foreign language training, higher education in law, world ranking of universities, foreign language

Translated by Olga Nitenko

ZLÁTICA HUĽOVÁ
MIROSLAVA GAŠPAROVÁ
RUŽENA TOMKULIAKOVÁ

Аппликация естествоведческих, технических и культурно-общественных данных в региональном воспитании

Streszczenie: Naczelnym celem słowackiej edukacji na poziomie elementarnym jest sprzyjanie rozwojowi indywidualnemu każdego dziecka w bliskim kontakcie ze środowiskiem jego życia. Kształcenie nastawione jest na dostarczenie podstawowej wiedzy, kształtowanie umiejętności, postaw niezbędnych do życia w społeczeństwie. Najbliższą przestrzenią życia jest środowisko lokalne, daje ono podstawy do kształtowania stosunków społecznych i systemu wartości. W tekście tym autorki ukazują specyfikę edukacji regionalnej na poziomie kształcenia elementarnego przez pryzmat cech regionu: środowiska naturalnego, społecznego, kulturowego, technicznego i ich znaczenia w rozwoju i wychowaniu dziecka.

Słowa kluczowe: edukacja elementarna, edukacja regionalna, środowisko naturalne, społeczne, kulturowe, techniczne

Введение

Потребности общественной практики в области образования декларированы в Программном заявлении правительства Словацкой республики в 2012 г. В области естествоведческого, технического и обществоведческого образования и его акцептации в школьной эдукации в нём указывается, что „правительство создает условия для подкрепления образования с естествоведческим и техническим направлением. Воспитание и образование должны вести людей к гуманизму, толерантности, солидарности, сотрудничеству и ответственности к жизни и осуществлять систематическую передачу общих, культурных и демократических ценностей в процессе смены поколений. На всех уровнях школ будет наблюдаться повы-

шение образования детей и учеников в духе национальных, исторических и культурных ценностей и традиций, знакомства и оказания уважения к гражданским, национальным и христианским традициям и ценностям. Патриотизм будет поддерживаться современными формами и методами образования, углубятся знания о холокосте, расовом и этническом насилии.¹ Правительство Словацкой республики в своём документе считает основной опорой сознательного общества воспитание, образование, науку, исследования и инновации, информатизацию и дигитализацию.

По мнению В. Спилковой, первичное образование – это „процесс творения фундаментов пожизненного образования, овладения грамотностью, определение основных культурных компетенций, создание первоначального взгляда на мир с обозначением основных отношений и взаимосвязей, которые предоставляют ориентацию ребёнку в окружающем мире; это – процесс развития языкового потенциала, как важного инструмента для успеха в следующих фазах образования, приведения в народную культуру и создания народного сознания, целостной культивации детской личности, формирования позиции, ценностных ориентаций, интересов”². Оно является процессом формирования естествоведческой и технической грамотности на принципах научного конструктивного познания окружающего мира. Познание Словацкого края, природы, истории, культуры, народных обычаев и традиций возможно распространять ученикам младшего школьного возраста посредством элементов регионального воспитания во всех учебных предметах, особенно в предметах краеведение, естествознание, язык, пение, художественное обучение и основы технического образования, которые включены в трудовом обучении. Познание культурной и языковой многообразности, познание культурно-исторических достопримечательностей, их исторической ценности, познание народных ремёсел, продуктов, песен, танцев, традиционных блюд, местных и региональных обычаев, традиций, предоставляют элементы общих эдукационных содержаний в Государственной образовательной программе для первичного образования и конкретное, индивидуально необязательное содержание образования, которое наполняется в Школьной образовательной

¹ <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=6596> (20.04.2015).

² V. Spilková: *Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání*. In: Z. Kolláriková, B. Pupala: *Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha 2001, Portál, s. 141.

программе. Программы образования, определённые требования приспособабливают к конкретным уровням образования.

Регион и региональное воспитание в начальной школе

Потребность познания ближайшей окрестности, населённого пункта, региона, его естественной и культурной среды вытекает из потребности соединения школы, школьного обучения и образования с реальной жизнью и реальными потребностями учеников. Ученик не должен воспринимать школу и деятельности, вытекающие из учебных положений как активности ограниченные во времени и пространстве, а как средство, при помощи которого он познает себя, старается решить конкретные жизненные положения, которые реально переживает. Для ученика первичной ступени образования адекватной средой для творческого решения проблем ежедневной жизни является его собственный населённый пункт и регион, причём содержательные и целевые рамки для этого способа предоставляет региональное воспитание. *„Региональное воспитание понимаем как программу развития личности ученика посредством реалий, субъектов и явлений собственной культурно-общественной и естественной среды, параллельно с их познанием и влияниями на создание и представление ценностной системы и взаимной эдукационной интеракции преподавателя, учителя и среды местного края”*³. Оно в своём содержании объединяет знания нескольких научных дисциплин – историю, географию, этнографию, биологию, языкознание, экологию, технику, и т.п.; предоставляет ученикам возможность познавать свою ближайшую окрестность, населённый пункт, регион, государство и мир комплексно и целостно. Познание собственной социальной и естественной среды преобразуется личной заинтересованностью ученика в формировании отношения к нему постепенным включением в систему ценностей личности. По качеству, интенсивности и степени воздействия на ученика это может быть позитивным и негативным направлением. Личный опыт, собственное впечатление, которое ученика прямо касается, является существенным фактором эффективного обучения, и регион его предлагает в эдукации посредством аппликации регионально-

³ M. Gašparová: *Regionálna výchova a jej postavenie v primárnom vzdelávaní*, In: *Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu*. Slovenská Ľupča 2012, Združenie pedagógov s regionálnou výchovou, s. 10.

го воспитания. Посредством регионального воспитания школа должна создавать соответствующее пространство для активности учеников и их участия в открытых делах. Это один из способов, которые научат ученика понимать вещи и явления не изолированно, а видеть их как составную часть ежедневных проблем, для которых нужно искать и находить осмысленные решения.

Естественные, технические и культурно-общественные реалии Словакии

Разделение ландшафта на меньшие территории и регионы может определяться по природным естественным условиям, или по тому, как они к себе наиболее тяготеют. В настоящее время действующий закон⁴ определяет особое территориальное упорядочение и особое административное упорядочение. Самоуправленческими территориальными единицами Словакии являются населенные пункты и высшие территориальные единицы. Административными территориальными единицами Словакии являются края и районы. Актуально по действующему закону в Словакии 8 краев и 79 районов. „Политико-административное формирование и функционирование регионов сравнивается с природными регионами, которые возникали на естественной, культурной, социально-экономической и исторической базе. В формирование культурно-исторических областей Словакии важный вклад внесли явления традиционной культуры. Традиционная культура вносит в динамичное формирование регионов стабилизационные элементы”⁵. Важным фактором, формирующим региональное чувствование, были язык и общая структура народной культуры. На этот процесс влияло и административное разделение территорий на т.н. столицы и жупы.

Природные среды

Характеристика естественных условий региона вытекает из его положения на рубеже целого ландшафта, поверхностных единиц и рельефа,

⁴ Закон № 221/1996 Правительства Словакии о территориально-административное организация Словацкой Республики, s. 1542.

⁵ Z. Beňušková a kol.: *Tradičná kultúra regiónov Slovenska*. Bratislava 2005, VEDA, s. 8–9.

в которые включаются возвышенности, низины, леса, дремучие леса, реки, водные поверхности. Важным элементом отличия регионов также являются их климатические условия, которые детерминируют сельское хозяйство и из этого вытекающий доминирующий характер производства. Единичными конкретными природными объектами являются, напр. пещеры, водопады, пропасти, гейзер, термальные и лечебные источники, и т.д. В соответствии с Пихлером⁶ Словакия в оценке индекса биологического разнообразия занимает первое место в Европе, причём большая часть видового многообразия связывается с лесными экосистемами с первозданным древесным составом, некоторые с характером дремучего леса.

В сравнении с близлежащими ландшафтами средней и западной Европы Словакия до сих пор имеет доминирующее положение в количестве, площади, разнообразности и репрезентативном представительстве дремучих лесов по лесным вегетационным степеням.

Важной и актуальной задачей в настоящее время является охрана природы и природного наследства, как территориальная охрана, так и охрана видов. Территориальная охрана природы разделяется на пять степеней, причём 1–3 степени охраны включают крупноформатные территории (9 национальных парков и охраняемые пейзажные области, которых в настоящее время 14). 4–5 степени охраны включает малоформатные территории и природные создания. Охрана видов природы обеспечивается усилиями по сохранению неопценимых и находящихся под угрозой исчезновения видов фауны (напр. дикая горная коза татранская, сурок татранский, орёл беркут, дрофа бородастая, речная выдра, зубр гривнатый, волк, медведь, олень, рысь, дикая кошка, тетерев, глухарь, и т.п.) и флоры (альпийские луга, леса из пихты, берёзы, еловые леса, и т.п.).

Природную среду определяет и ее геологическое строение. Как указывают Борок и Беличакова⁷ в Словакии найдено и было описано 16 новых для мира минеральных видов, из которых часть не найдена ни в каком месте в мире – цогенит, эухроит, эвансит, хауерит, ходрушит,

⁶ In: L. Babicová: *Chránené časti prírody – dominanty kultúrneho a prírodného dedičstva a ich edukačnýpotenciál*. In: *Odkaz kultúrneho dedičstva v primárnej edukácii*. Banská Bystrica 2009, UMB, s. 14.

⁷ In: D. Melicherčíková: *Prírodné dedičstvo a primárne vzdelávanie*. In: *Odkaz kultúrneho dedičstva v primárnej edukácii*. Banská Bystrica 2009, UMB, s. 136–137.

корнелит, рулит, ромболос и другие. (схафарзикит, сзомолнокит, тел-луроневскит, тетрадымит, васжегии).

Промышленность по добыче угля на территории Словакии является традиционной в течение нескольких столетий. Территория была известна во всем мире вывозом золота из кремницкой шахты, серебра из Банской Штиавницы, меди из Банской Быстрицы и железной руды, которая до недавнего времени добывалась в областях юго-восточной Словакии. До сих пор добывается бурый уголь в городе Хандлова. Давнюю историю имеет добыча ценного опала в дубницких шахтах, первое упоминание о которых появилось еще в 1597 г. Добыча опала длилась до 1922 г. и его залежи до сих пор не исчерпаны. В пространствах опаловых шахт сегодня находится шахтёрский музей. Пространство шахты служит и как зимовка ценных летучих мышей, которое в 1964г. было провозглашено Защищаемым местонахождением зимующих летучих мышей. „Зимует в нём приблизительно 30% ценных летучих мышей со всей территории Словакии”⁸.

Культурные и общественные среды

Окружающая среда находится в историческом контексте воздействия различных факторов. Природная среда имеет важную роль в формировании социальных отношений и сообществ. Культурная и общественная среда объединяет широкий круг вопросов, которые образуют сложные детерминанты, влияющие на жизнь и культуру народа. Она состоит из двух уровней качества.

Во-первых, базальный уровень который обеспечивает основу ежедневной жизни людей необходимыми удобствами. Условия создаются поставщиками услуг, торговли, транспорта, образования и здравоохранения, поэтому они используются на регулярной основе, и каждый гражданин в них относительно хорошо разбирается, но и рабочие места, которым среда дает четкое своеобразие и уникальность окружающей природной среды (сельское хозяйство, добыча полезных ископаемых, металлургия, деревообработка и т.д.).

Во-вторых – после вторичного уровня осуществляет поле и ресурсы для выполнения культурных и социальных потребностей людей, и их

⁸ D. Melicherčíková: *Prírodné dedičstvo a primárne vzdelávanie*. In: *Odkaz kultúrneho dedičstva v primárnej edukácii*. Banská Bystrica 2009, UMB, s. 137.

бенефициарами являются группы населения, которые реализуют эти потребности и активно стремятся к выполнению конкретных ресурсов. Эти потребности культурной и общественной жизни являются одним из проявлений образования и общего культурного уровня человека. Это включает в себя чтение книг – не только научной литературы, но и художественной литературы, и поэзии, посещение театральных спектаклей, концертов, мероприятий, музеев, галерей, замков, пещер, и целый ряд учреждений, которые вносят вклад в развитие человека не только в познавательной области, но особенно в области эмоционально-духовной. Они являются источником отдыха человека, релаксации, но прежде всего знаний. Мотивационные стратегии и их эффективность на нужды развития в этой области человеческой жизни должны быть созданы во время формирования и развития его личности для того, чтобы быть для него не только школьными задачами, но чтобы стать естественной частью пожизненного обучения. Важное место в иерархии культурных и общественных ценностей является защита культурных и исторических памятников. *„В Словакии находится 12722 охраняемых зданий. Количество движимых культурных ценностей – 30 103”*⁹. Закон № 49 Правительства Словакии с 2002 г. обеспечивает защиту памятников и всех культурных объектов, вносит их в Центральный перечень культурных объектов, рассматриваемых в качестве национальных памятников. Комплексы национальных культурных памятников в исторических центрах городов являются городскими объектами, но также и объектами Словакии, в настоящее время их 18. В сельских районах это 10 народных архитектур (Влколинец, Шпаниа Долина, Себехлебы, Плавецкий Петер, Вельке Леваре, Брхловце, Ждяр, Остурня, Чичманы, Побиель). Некоторые культурно-исторические памятники, включены в список Всемирного культурного и природного наследия (Банска Штьявица и его технические достопримечательности, замок Спиш и окружающие его памятники – Спишское Подградие, Спишская Капитулья, церковь в деревне Жехра, Древеник и травертины Сивая Борода.; Влколинец – вся деревня – народная архитектура, Бардейов – историческое ядро города, Левоча, Деревянные церкви в словацкой части Карпат дуги – Тврдошин, Хервартов, Гронсек, Кежмарок, Лештины, Бодружал, Ладомирова, Руская Быстра, пещеры – Словацкий Карст, Буковые леса.

⁹ R. Čeman a kol.: *Zemepisný atlas Slovenská republika*. Bratislava 2003, Mapa Slovakia, s. 57.

Основной частью культурной среды является традиционная народная культура и ее проявления, которые имеются во многих регионах Словакии, поддерживаемые в виде материальной и духовной культуры. Она в Словакии очень разнообразна и богата. *„Разнообразие является условием для тех же факторов, что уже давно развивают и сохраняют традиционные народные проявления”*¹⁰. Их владельцы через них передают сообщения о человеческой жизни в конкретном регионе, который был значительно затронут природной средой, определяющей его особенности и отличия от других регионов. В Списке нематериального культурного наследия ЮНЕСКО с 2005 г. зарегистрирован и уникальный словацкий народный музыкальный инструмент – Фуйара (труба пастуха), который первоначально пришел из области в центральной Словакии (Подполье), *„Этот район является одним из самых типичных и самых сбалансированных регионов по всем компонентам выражения народной культуры”*¹¹. В конце 2013 года в списке нематериального мирового наследия ЮНЕСКО была зарегистрирована музыка из деревни Терхова – Северо-западная Словакия – как архаичная народная музыка.

Технические особенности

Словакия имеет давние традиции в добыче соли и в соляном производстве. Экстракцию проводили до 2009 г. в солеварне в городе Прешов. Первое упоминание о соли и соляных месторождениях встречается с 1223 г. и с 1570 года. Были начаты горные работы по добыче каменной соли. В 1752 году шахта была затоплена водой, начался этап добычи соли из поваренного рассола. Получаемая соль была хорошего качества, была лишена примесей, которые сама по себе естественно содержит каменная соль. Рассол – соленая вода – добывалась с помощью технического устройства под названием „Гапель”. Это устройство, которое является крупнейшим в своем роде в солеварне, сохранилось в своем первоначальном состоянии и является уникальным техническим памятником в Словакии. В настоящее время, к сожалению, добыча соли в городе Прешов остановилась, как следствие сегодняшних новых эконо-

¹⁰ I. Gašpar: *Štýlové osobitosti ľudových hudieb na Podpolaní*. Banská Bystrica 2006, Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici, s. 12.

¹¹ Там же, s. 12.

мических условий, и соль в Словакию начали импортировать, несмотря на не полностью эксплуатируемые и обширные подземные запасы. Это влияет не только на занятость в регионе, это также прекратило многовековую преемственную добычу и производство высококачественной соли в солеварне и ее традиции.

Расширение добычи руды в первой половине 16-го века было сосредоточено на добыче меди, серебра, золота и других рудных минералов в области Банская Быстрица, Банская Штявница, на залежах в области Банская Ходруша, Нижняя Слана, Гелница и других. Также было обеспечено развитие перерабатывающей мануфактуры, а позже промышленного производства по всей Словакии. Добыча и переработка медных, серебряных и золотых руд в Словакии продолжалась в течение 500–700 лет и закончилась в 1992–1993 г. Только на одном золоторудном месторождении возле села Ходруша – Хамре в Словакии добыча продолжалась в 2003 и 2004 годах. В 2005 г. добыча была прекращена совсем. В настоящее время все остальные запасы этих месторождений классифицируются как невыгодные и могут быть предметом импорта.

Наиболее эффективным проводником электроэнергии, которая поступает в наши дома и на наши рабочие места, является медь. Современная цивилизация зависит от меди не только в производстве, передаче, но и в потреблении. Без электричества не было бы производства, связи, транспорта по суше, воде и в воздухе. Современные технологии стали бы практически недоступной мечтой, не только в Словакии, но даже и во всем мире.

Не менее интересны не только с технической точки зрения, но особенно исторически ценны, водоемы, которые называются „тайхы”. Начало строительства этих водохранилищ, датируется 1500 годом. С первой половины 18-го века считается уникальной штявницкая система управления водными ресурсами, которая была технически решена коллективом авторов (Самуел Миковини и Матей Корнел Хелл и его сын Юзеф Кароль Хелл). Штиавницкая система не только уникальная, но и оригинальная, как с точки зрения управления водными ресурсами, так и с точки зрения дизайна. Техника строительства водохранилищ, состояла в сборе атмосферных осадков, и из скопившейся в них воды использовался энергетический потенциал, особенно в горнодобывающей промышленности. Большое количество построенных резервуаров сохранены, но теперь работает только их небольшая часть, из кото-

рых можем географически разделить водохранилища на „тайхы“: Банско-штиавницкие – как одни из старейших, Пиаргские – самые большие, а также Колпашские, Вихнианские, Ходрушские и Белианские¹².

Многие технические компоненты и продукты являются дизайно-технически ценными произведениями и находятся в различных регионах Словакии. В дополнение уже упомянутым это, например, водные и ветряные мельницы в деревнях Хмельница, Холич, Елка, Ягодная, Собо-тиште, деревянные или каменные мосты в населенных пунктах Клукнава, Кральева при Сенцы, Нижняя Каменица, Полтар, Пьештяны, и т.д., которые в настоящее время являются одними из главных технически ценных памятников в Словакии.

Сохранение культурного и технического наследия является важным фактором укрепления национального самосознания учащихся младшего школьного возраста и можно поддерживать его элементами регионального образования, которое ориентируется на окружающую среду, и которая близка учащимся с особой и уникальной техникой, культурой, архитектурой и народными традициями в регионе¹³.

Резюме

Первичное образование в Словакии по смыслу эдукационных принципов и целей поддерживает развитие личности всех учеников, без различия. Предоставляет им основные знания, навыки и дает возможность развивать их способности нужные для профессиональной ориентации в жизни и в обществе. Жизненная реальность ученика младшего школьного возраста очень тесно связана с ближайшей средой своего местожительства, в котором формируются его социальные отношения и ценностная система. В статье мы приводим краткое определение этой среды с ударением на словацкие естественные, технические и культурно-общественные реалии, которые являются платформой для их аппликации в эдукации первичной ступени образования.

¹² M. Durbák a kol.: *Spríevodca po technických pamiatkach Banskej štiavnice a okolia*, Banská Bystrica 2004, Harmony.

¹³ Z. Huľová: *Regionálna výchova v pracovnom vyučovaní vo 4. ročníku primárnej školy*. In: *Škola s regionálnou výchovou*. Banská Bystrica 2013, UMB, s. 19.

Литература

- Borok M., Beličáková S.: *Odkaz kultúrneho dedičstva v primárnej edukácii*. In: D. Melicherčíková: *Prírodné dedičstvo a primárne vzdelávanie*. Banská Bystrica 2009, UMB.
- Beňušková Z. a kol.: *Tradičná kultúra regiónov Slovenska*. Bratislava 2005, VEDA.
- Čeman R. a kol.: *Zemepisný atlas Slovenská republika*. Bratislava 2003, Mapa Slovakia.
- Durbák M. a kol.: *Sprievodca po technických pamiatkach Banskej Štiavnice a okolia*. Banská Bystrica 2004, Harmony.
- Gašpar I.: *Štýlové osobitosti ľudových hudieb na Podpoľaní*. Banská Bystrica 2006, Fakulta humanitných vied UMB v Banskej Bystrici.
- Gašparová M.: *Regionálna výchova a jej postavenie v primárnom vzdelávaní*. In: *Regionálna výchova ako súčasť školského vzdelávacieho programu*. Slovenská Ľupča 2013, Združenie pedagógov s regionálnou výchovou.
- Gašparová M.: *Osobitosti aplikácie prírodných a kultúrno-spoločenských reálií v primárnom vzdelávaní*. In: N. Majchrzak, N. Starik, A. Zduniak (red.): *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*. T. 2. Poznań 2012, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Huľová Z.: *Regionálna výchova v pracovnom vyučovaní vo 4. ročníku primárnej školy*. In: *Škola s regionálnou výchovou*. Banská Bystrica 2013, UMB.
- Pichler V., Zach P.: *Chránené časti prírody – dominanty kultúrneho a prírodného dedičstva a ich edukačný potenciál*. In: *Odkaz kultúrneho dedičstva v primárnej edukácii*. Banská Bystrica 2009, UMB.
- Spilková V.: *Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání*. In: Kolláriková Z., Pupala B.: *Předškolská a elementární pedagogika*. Praha 2001, Portál

The application of scientific, technical, cultural and social reality in regional education

Summary

Primary education in Slovakia in terms of educational principles and objectives promotes personal development of all students without distinction. It provides the basic knowledge and skills and allows them to develop the skills necessary for professional orientation in life and society. The living reality of a young learner is very closely linked to the immediate environment of residence. This environment forms the learner's social relations and the system of values. In this paper, a definition of this environment is presented with the emphasis on Slovak natural, technical, cultural and social reality – the basis for their specific application in primary education.

Key words: primary education in Slovakia, Slovak natural, technical, cultural and social reality, regional education

Translated by Miroslava Gašparová, Zlatica Huľová, Ružena Tomkuliaková

KOMUNIKATY I PROJEKTY BADAWCZE

MARIA MARTA URLIŃSKA

Jakość życia i poczucie sukcesu u absolwentów szkoły polskiej na Łotwie. Studium zbiorowego przypadku

Streszczenie: Toruńskie środowisko naukowe przez 25 lat obserwuje (na początku aktywnie uczestnicząc w tym procesie) działanie Polaków na Łotwie, mające na celu odbudowę szkoły dla mniejszości polskiej. Prowadzenie badań longitudinalnych pozwala nam uchwycić dynamikę procesu transmisji kultury, tradycji i języka polskiego, wskazać rolę podmiotów szkoły mających kluczowe znaczenie dla kształtowania się poczucia tożsamości narodowej pokolenia młodych Polaków urodzonych i mieszkających na Łotwie, korzystających z szansy edukacji w języku polskim i łotewskim. Towarzyszyliśmy uczniom przez okres edukacji szkolnej, będąc przy nich w momentach ważnych, tj. rozpoczęcia oraz ukończenia podstawowej szkoły polskiej i przejścia do szkoły średniej łotewskiej czy rosyjskiej. Niniejszy projekt badawczy stanowi kontynuację poprzednich eksploracji. Tym razem uwaga nasza skupiona jest na absolwentach szkoły (pierwsze cztery roczniki) – dzisiaj młodych trzydziestolatkach. Problem główny projektowanych badań zawiera się w pytaniach: Jaka jest jakość życia i poczucie osobistego sukcesu młodych absolwentów szkoły polskiej w Rydze i w jaki sposób są one różnicowane cechami usytuowania socjodemograficznego, aktualną sytuacją życiową i zawodową, uwarunkowane kontekstem społeczno-kulturowym, w jakim funkcjonują jako ludzie dorośli? Proponujemy ujęcie jakości życia i osiągniętego statusu społecznego absolwentów w formie przedstawienia trajektorii ich życia.

Słowa kluczowe: poczucie tożsamości, kapitał kulturowy i społeczny, jakość życia, poczucie sukcesu, szkolnictwo polskie na obczyźnie, trajektorie życia

Łotwa jest specyficznym przykładem pogranicza kulturowego. Specyfika ta wiąże się przede wszystkim z występującą różnorodnością kulturowo-etniczną, bowiem są to tereny wzajemnego styku kultury łotewskiej z kulturami narodów: polskiego, białoruskiego, rosyjskiego i ukraińskiego. Problem tamtejszego pogranicza kulturowego jest złożony, wynikający z faktu przeszło

pięćdziesięcioletniej polityki wynaradawiania ludności kraju. Próbowano stworzyć jednolite pod względem gospodarczym, politycznym, kulturowym i językowym państwo, konsekwentnie pozbawiając zamieszkałe tam nacje własnej historii, języka, kultury i religii. Polityka sowietyzacji i indoktrynacja komunistyczna miały doprowadzić do wykształcenia nowej, sowieckiej tożsamości – „homo sovieticus” (określenie A. Zinowiewa). Człowiek ten miał być bezwolnym narzędziem w rękach władzy radzieckiej i mógł w zamian za bezwzględne posłuszeństwo i podporządkowanie ideologii komunistycznej konsumować jego dobra (mieszkanie, praca, przywileje).

Po rozpadzie ZSRR w 1989 roku ludność zamieszkująca Łotwę przeżyła bardzo silny kryzys tożsamości. Wielu stawiało sobie pytanie „kim naprawdę jestem?” czy też „jakiej jestem narodowości?”. Problem narodowej samoidentyfikacji stał się problemem kluczowym w momencie budzenia się świadomości narodowej i budowania własnych struktur państwowych na Łotwie. Ustawa o obywatelstwie z 1990 roku podnosiła sprawę narodową, ściśle określając, jakie warunki w kwestii języka czy narodowości należy spełniać, starając się o pracę lub chcąc przynależeć do określonych partii politycznych. Tak radykalna zmiana sytuacji społeczno-politycznej postawiła przed ludnością rosyjskojęzyczną (w tym także przed większą częścią zamieszkujących tam Polaków) bardzo wysokie wymagania, którym niełatwo było sprostać. Mieszkańcy rosyjskojęzyczni to byli w większości bezpaństwowcy, bez obywatelstwa i prawa do ziemi, czynnego prawa wyborczego. Pewne ograniczenia oraz negatywne nastawienie Łotyszy wobec tej grupy społecznej zrodziło w nich poczucie zagrożenia, obawy o marginalne funkcjonowanie w przyszłym państwie łotewskim.

Złożoność problematyki pogranicza kultur na Łotwie związana jest ze współistnieniem (obok siebie/razem) różnych narodowości, a w przypadku kształtowania tożsamości dzieci uczęszczających do szkoły polskiej dodatkowo zdeterminowana stanem i jakością edukacji pozwalającej na zakotwiczenie w dwu kulturach: polskiej i łotewskiej. Proces przekazu doświadczenia zbiorowego, niezależnie od tego, jaki reprezentują stopień złożoności, dokonuje się zawsze w obrębie określonych grup społecznych. Różne grupy danej zbiorowości odgrywają niejednakową rolę jako ośrodki przekazu i asymilacji kultury dla oznaczenia zbiorowości (grupy, organizacji), w jakiej zachodzi przekaz kulturowy i tym samym socjalizacja jednostki¹.

¹ R. Schulz: *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń 1992, „Edytor”, s. 35.

Socjalizacja jest to proces, w toku którego jednostka przyswaja sobie zasób kulturowy poszczególnych grup społecznych, wchodzących w skład tego społeczeństwa. Jest to podstawowa forma uczenia się kultury (wzorów myślenia, wartościowania i zachowania). Przebiega nie tylko w zbiorowościach naturalnych jak np. w rodzinie, występuje też tam, gdzie jednostka, stając się członkiem danej społeczności, musi nauczyć się swej roli, odpowiadającej jej zmienionej pozycji. Niemniej to właśnie rodzina uchodzi za klasyczny ośrodek uspołecznienia. Stanowi pierwszą i podstawową instytucję opieki, wychowania i kształcenia jednostki. Wielu badaczy podkreśla, że rodzina może być nie tylko instytucją wychowania naturalnego i spontanicznego, lecz także intencjonalnego². Istnieje ona dla utrzymania, rozwijania i przekazywania dziedzictwa kulturalnego zbiorowości społecznej oraz dla socjalizacji i wychowania młodego pokolenia.

Utworzenie szkoły polskiej na Łotwie w roku 1989 było spontaniczną inicjatywą głównie pokolenia dziadków, którzy poddając się procesom asymilacyjnym w okresie po drugiej wojnie światowej, pozwolili zrusyfikować własne dzieci, a tożsamość polską odbudowują w swoich wnukach. Pokolenie dziadków, nie posiadając dostatecznych kompetencji kulturowych, nie znając dobrze języka przodków, nie kultywując już tradycji polskich, powołało do życia placówkę, która mogła wesprzeć ich w procesie socjalizacji pokolenia wnuków. Często to wnuki stają się sensem życia dziadków, ich dumą, a dziadkowie, wiążąc z nimi wiele oczekiwań, pragną, aby w przyszłości osiągnęły to, czego im nie udało się w życiu osiągnąć. Potrzeba przekazu kultury polskiej przez dziadków najmłodszemu pokoleniu „wypływa z głębi ich serca” i wydaje się odczuwana przez nich jako powinność, a nawet obowiązek. Owa potrzeba stanowi silne pragnienie i ostatnią wolę dziadków. Jest to swoisty testament najstarszego pokolenia³.

Pokolenie dziadków uczniów szkoły polskiej na Łotwie od początku wykazywało niezwykłą aktywność w tworzeniu szkoły. Mając poczucie, iż im samym brak jest wiedzy o tradycji, kulturze i przeszłości własnego narodu,

² E. Trempała: *Instytucje i placówki wychowania równoległego*. W: T. Pilch, B. Smolińska-Theiss (red.): *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*. Wrocław – Warszawa 1984, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 155.

³ Określenie użyte przez M. M. Urlińską – testament rozumiany jako wola dziadków ma tutaj zabarwienie nieco metaforyczne. Spadkodawcą są dziadkowie, a majątek ich stanowią nie dobra materialne, ale duchowość i cała tkwiąca w nich polskość, którą przekazują swym spadkobiercom – wnukom – jako dziedzictwo kulturowe.

a także językowych kompetencji (bowiem ich polskość często jest już tylko „podskórna”), rzucili się w wir tworzenia instytucji edukacyjnej wspierającej proces socjalizacji w duchu polskość. Tworzyli szkołę, w której ktoś odpowiedzialny i profesjonalnie przygotowany do roli transmitującego kulturę polską (nauczyciel z Polski) stanąłby wespół z nimi, by przekazać informacje, poglądy, wierzenia, którym przypisuje się wartość poznawczą i/lub praktyczną. Wychodząc z konspiracyjnego kultywowania polskość w czasach sowiezizacji, pozwolili, by to, co polskie w ich życiu, ujrzało światło dzienne, mogło być wykorzystane w procesie szkolnej edukacji. Wyczuwało się wyjątkowość sytuacji i jakby nowe życie, które promieniowało od tych, którzy przez lata sprawiali wrażenie „uśpionych”.

Z dotychczasowych badań w szkole polskiej w Rydze wynika, że placówka ta stała się elementem wspierającym dziadków w procesie socjalizacji w duchu polskość ich wnuków. Poprzez szkołę polską dziadkowie chcieli polonizować wnuków, a w praktyce okazało się, że ci repolonizują swoich rodziców (pętla socjalizacyjna)⁴. To dziadkowie chcieli stworzyć podstawy kształtowania się poczucia osadzenia w przeszłości rodziny, sprzyjając tym samym rozwojowi tożsamości indywidualnej⁵. Poprzez kształtowanie się u wnuków poczucia zakorzenienia narodowego wpływali w ten sposób na rozwój ich tożsamości narodowej.

Właśnie w takiej sytuacji na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku znalazło się pokolenie trzydziestolatków – rodziców, przed którymi stał problem wyboru szkoły podstawowej dla swoich dzieci. Chcieli dla nich innej, lepszej przyszłości, a wiedzieli dobrze, jaką w tej społecznie i politycznie skomplikowanej sytuacji istotną rolę ma do odegrania szkoła. To ona mogła pomóc nabyć młodym ludziom kompetencje do funkcjonowania w nowych realiach niepodległej Łotwy, na warunkach stawianych rosyjskojęzycznej mniejszości przez większość łotewską. Trzeba pamiętać, że dwie trzecie wszystkich Po-

⁴ Kultura, która przekazywana jest dzieciom przez starsze pokolenie, M. Mead nazywa kulturą postfiguratywną. Odróżnia ją od kultur kofiguratywnych, w których ludzie uczą się od swych rówieśników i kultur prefiguratywnych, w których starsi uczą się od swych dzieci i wnuków. W okresie, gdy dzieci są w wieku przedszkolnym i szkolnym, aż do okresu dojrzewania przejmują treści socjalizacyjne głównie od swych rodziców i dziadków, a grupy rówieśnicze i instytucje kształcące dopiero stopniowo zaczynają przejmować rolę inspirującą. Jest to jeszcze okres dominacji kultury postfiguratywnej. Por.: M. Mead: *Kultura i tożsamość*. Warszawa 1978, PWN.

⁵ M. Tyszkowa: *Relacje dorastających wnuków z dziadkami i babciami*. „Problemy Rodziny” 1992, nr 1.

laków mieszkających na Łotwie to ludność napływowa z terenów Białorusi, Ukrainy czy Rosji. Z tej właśnie grupy rekrutowali się rodzice dzieci szkoły polskiej⁶. Projektując przyszłość swoich dzieci, chcieli dla nich innej – niż rosyjska – alternatywy edukacyjnej, innej – niż własna – perspektywy życiowej. Byli przekonani o nieodwracalności ostatnich przemian ustrojowych i społecznych na Łotwie. Decydując o przyszłości dzieci, szukali najlepszej dla nich drogi do awansu społecznego czy drogi do kariery zawodowej i życiowej. A taką mogła zapewnić jedynie dobra szkoła.

Nasze dotychczasowe badania potwierdzają, że była to główna przyczyna wyboru przez rodziców szkoły polskiej jako komplementarnej formy edukacyjnej dla swoich dzieci. Rodzice mówili o swoich oczekiwaniach wobec szkoły polskiej. Prawie wszystkie wypowiedzi potwierdzały przekonanie, że oddanie dzieci pod opiekę tej placówki zwiększy ich szanse życiowe. Szkoła polska na Łotwie w swoim zamyśle miała być szkołą, w której edukacja pozwalałaby dzieciom polskim mieszkającym na Łotwie zakotwiczyć w dwu kulturach: polskiej i łotewskiej. Tok nauczania prowadzony równolegle w językach państwowym łotewskim i narodowym polskim umożliwiał identyfikację z kilkoma kulturami, poznanie krajów, języków, tradycji, poszerzenie wiedzy o ludziach, doświadczenie ich mentalności. Dziecko, zdobywając wiedzę w kilku językach, ma możliwość zwielokrotnienia kompetencji kulturowych i językowych, tym samym zwiększa się pulę ofert dla tworzącej się tożsamości jednostkowej i społecznej.

Toruńskie środowisko naukowe przez 25 lat obserwuje (na początku aktywnie uczestnicząc w tym procesie) działanie Polaków na Łotwie, mające na celu odbudowę szkoły dla mniejszości polskiej. Prowadzenie badań longitudinalnych pozwala nam uchwycić dynamikę procesu transmisji kultury, tradycji i języka polskiego, wskazać rolę podmiotów szkoły mających kluczowe znaczenie dla kształtowania się **poczucia tożsamości narodowej** (aspekt indywidualny i społeczny) pokolenia młodych Polaków urodzonych i mieszkających na Łotwie, korzystających z szansy edukacji w języku polskim i łotewskim. Przez wiele lat prowadzenia badań w działaniu w szkole polskiej w Rydze przyglądaliśmy się sytuacji społeczno-politycznej na Łotwie, w latach odbudowy państwowej struktury po latach panowania władzy radzieckiej i procesu rusyfikacji ludności zamieszkującej te tereny. Analizowa-

⁶ Sami czuli się pokoleniem przegranym, odciętych od tradycji, korzeni, historii przodków. Mieli za sobą swoje własne ścieżki edukacyjne, a byli to głównie absolwenci rosyjskich szkół. Ich rodzicom w czasach sowieckich te właśnie szkoły wydawały się atrakcyjne, bo w tamtych latach gwarantowały sukces i karierę młodego pokolenia.

liśmy rolę instytucji edukujących, przygotowujących młodych ludzi do życia w tych konkretnych realiach (szukając uzasadnień dzisiejszych rozwiązań, sięgano do wątków historycznych)⁷.

Tok nauczania prowadzony w szkole polskiej równolegle w językach państwowym łotewskim i narodowym polskim umożliwiał identyfikację z kilkoma kulturami, poznanie krajów, języków, tradycji, poszerzenie wiedzy o ludziach, doświadczenie ich mentalności. Dziecko, zdobywając wiedzę w kilku językach, ma możliwość zwielokrotnienia kompetencji kulturowych i językowych, tym samym zwiększa się pulę ofert dla tworzącej się tożsamości jednostkowej i społecznej. Interesujące było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy szkoła polska funkcjonująca w proponowanym kształcie (dwukulturowa, dwujęzyczna, integracyjna) może istotnie ułatwić dzieciom awans kulturowy i cywilizacyjny w pełnej uwikłań przestrzeni wielokulturowego pogranicza. Zastanawiano się wówczas nad tym, co można zrobić, aby zarówno oferta edukacyjna, jak i efekt jej działania były bogate kulturowo i życiодajne, pozwalały wydobyć potencjał tkwiący w młodych ludziach (upodmiotowienie ich), umożliwiały przekraczanie własnych ograniczeń.

Od początku stawialiśmy pytania, dlaczego rodzice wybrali właśnie tę szkołę, jakie motywy złożyły się na ich decyzję, czy rodzice przy wyborze kierowali się przede wszystkim swoją przynależnością narodową, czy też inne czynniki odegrały bardziej istotną rolę? Przyglądaliśmy się procesowi odbudowy szkoły w Rydze, istotna była wtedy dla nas informacja o tym, komu szkoła jest potrzebna, dla kogo i dlaczego jest szansą, jakie były motywy podjęcia decyzji przez rodziców (dziadków), czy przy wyborze kierowali się przede wszystkim swoją przynależnością narodową, czy też inne czynniki odegrały bardziej istotną rolę. Prowadząc **badanie w działaniu** w szkole polskiej w Rydze, stwierdziliśmy, że placówka ta stwarzała możliwość integracji różnych symboli kulturowych (polskich, łotewskich, rosyjskich), zwiększając jednostce szanse wyboru pozytywnej tożsamości, pozwoliło to (w sensie kulturowym) być Polakiem, a jednocześnie lojalnym i pełnoprawnym obywatelem łotewskim. Z naszych dotychczasowych analiz wynika, że szkoła polska staje się miejscem spotkań i wzajemnych kontaktów Polaków mieszkających na Łotwie oraz ich związków z krajem przodków. Wyjazdy do Polski organizowane przez szkołę to dla wielu rodziców jedyna możliwość kontaktu z Macierzą, kontakt z nauczycielem delegowanym do pracy z Polski staje się elementem kluczowym dla nabywania

⁷ M. M. Urlińska: *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń 2007, UMK.

przez dzieci (ale także rodziców i dziadków) kompetencji kulturowych w zakresie wiedzy o Polsce, znajomości języka, tradycji i kultury polskiej.

Towarzysząc dzieciom w ich szkolnej edukacji, staraliśmy się więc odpowiedzieć na pytania: czy w rzeczywistości szkoła polska w Rydze pełni założoną pierwotnie funkcję integrującą elementy polskie, rosyjskie i łotewskie, czy wspiera proces adaptacji do zmian w społeczeństwie łotewskim, sprzyja wychodzeniu z funkcjonowania na podwójnym marginesie społeczeństwa dotychczas rasyfikowanego, czy w przyszłości sprostą nadziejom w niej pokładanym przez rodziców i ich dzieci? Prowadziliśmy więc badawczo indywidualne biografie przez okres edukacji szkolnej, będąc przy dziecku w momentach dla niego ważnych, tj. rozpoczęcia oraz ukończenia podstawowej szkoły polskiej i przejścia do szkoły średniej łotewskiej czy rosyjskiej.

Realizując pierwszy projekt pt. *Repolonizacja – podwajanie tożsamości. Polsko-łotewski eksperyment edukacyjny*⁸, zaplanowaliśmy eksplorację środowiska szkoły polskiej w Rydze. Zebraliśmy materiał mający charakter zapisów jakościowych, reprezentowana jest też wiedza o charakterze danych ilościowych. Utworzyliśmy bazę danych zawierającą informacje uzyskane w grupie **144 uczniów oraz ich 72 rodziców w chwili, kiedy dzieci rozpoczęły edukację w szkole polskiej**. Towarzysząc dzieciom w życiu codziennym, obserwowaliśmy ich funkcjonowanie w szkole (badając poziom dojrzałości szkolnej, poziom opanowania wiedzy, nabywania kompetencji w zakresie języka), zachowanie w grupie rówieśniczej, a podczas pobytu na wakacjach także relacje z rodzicami. Główne dane zebraliśmy, stosując technikę pogłębionego wywiadu z dziećmi, przeprowadziliśmy także rozmowy z rodzicami badanych według schematu przygotowanego dla uczniów (rodzice otrzymali podobny zestaw pytań, jaki usłyszały dzieci).

Dzięki tym informacjom pochodzącym z różnych źródeł (od dzieci, rodziców, nauczycieli, z dokumentów szkolnych) można było uzupełnić wiedzę o każdym uczniu. Podstawową techniką zbierania danych był pogłębiony wywiad. Kwestionariusz zawierał zestaw pytań dotyczących ich doświadczeń przeszłych, dnia dzisiejszego i wizji przyszłości. To były informacje o możliwościach, jakie posiadali w momencie rozpoczynania nauki w polskiej szkole, oczekiwaniach wobec placówki i nadziejach na przyszłość. Opowiadali o sobie, o wzajemnych relacjach z osobami z bliższego i dalszego otoczenia, charakteryzowali siebie i innych, mówili o środowisku najbliższym i świecie dalekim,

⁸ W latach 1992–2002 zrealizowano dwa autorskie projekty badawcze (grantu KBN). Kierownikiem obydwu była M. M. Urińska.

sprawach lokalnych i tych o zasięgu globalnym. Wywiad poparty był obserwacją uczestniczącą, a towarzyszenie uczniom w codziennym życiu szkoły umożliwiałoby nam bieżącą weryfikację uzyskiwanych od dzieci i rodziców danych.

Po kilku latach powróciliśmy do respondentów, badając absolwentów czterech najstarszych roczników 9-letniej szkoły. Dzięki temu, że przeprowadziliśmy pomiary w dwóch różnych okresach życia uczniów, eksploracja miała charakter **badania podłużnych**. Powtórzono pomiary na osobach tej samej próbki. Dzięki tej procedurze dzisiaj możemy się wypowiadać o kierunku i zakresie zmian w podmiotach badanych, a także – wiedząc, co wydarzyło się w okresie pomiędzy pomiarami – wnioskować o wpływie owych zdarzeń na konkretne jednostki. Badanie tego typu pozwala śledzić rozwój tychże faktów i analizować je w odniesieniu do zmian dokonujących się pod ich wpływem w uczniach. Badano więc nie takie same, lecz te same podmioty, mierząc cechy w kilkuletnich odstępach czasowych, dzięki temu można było śledzić przepływ tych samych cech między stanem wyjściowym i końcowym.

Decydując się na **pomiar dynamiczny panelowy**, chcieliśmy uzyskać informacje dotyczące nie tylko trendów występujących w całej populacji, lecz stworzyć sytuację, w której mogliśmy wykreślać indywidualne profile zmiennych. Uzyskaliśmy dzięki temu dynamikę cech obserwowanych i opisywanych świadczącą o tym, jaki jest realny i idealny obraz świata oraz siebie w tym świecie, stereotyp „Innego” w grupie badanych przez nas młodych ludzi (to wszystko w powiązaniu z ich pochodzeniem narodowym). Efektem tego zabiegu było zebranie materiału koniecznego do porównania rozwoju pojedynczych jednostek. Pytania w drugim pomiarze były identyczne jak przed laty, zadaliśmy je tym razem grupie **45 młodych ludzi kończących szkołę podstawową i ich 17 rodzicom** (z pierwszych czterech roczników opuszczających szkołę). Jednak tym razem wywiad pogłębiony zawierał dodatkowo pytania o ocenę lat spędzonych w polskiej szkole, o jej wpływ na jakość życia uczniów oraz określenie ich własnej perspektywy na przyszłość, o subiektywny odbiór sytuacji wewnętrznej (na Łotwie) i zewnętrznej (w Europie). Ważny stał się także przekaz międzypokoleniowy. Zestawienie informacji uzyskanych od dzieci z tymi przekazanymi przez ich rodziców dawało obraz wpływu socjalizacyjnego domu rodzinnego.

Dzięki tak zaprojektowanym badaniom staliśmy się świadkami przekraczania przez dzieci pierwszego progu selekcyjnego. Interesowały nas między innymi strategie obierane przez uczniów stojących przed kolejnym wyborem – tym razem szkoły średniej. Oczywiście, że wyboru szkoły podstawowej dokonali

dorośli. Badaczy interesowała odpowiedź na pytanie, czy z decyzji tej dzieci były do końca szkoły podstawowej zadowolone. Z czasem pojawiła się w młodych ludziach świadomość tego, jak powinno wyglądać ich przyszłe życie. Planu swoje część z nich wiązało z Łotwą, niektórzy pragnęli wyjechać do Polski. W tej sytuacji widzieli w kształceniu bilingwalnym, dwukulturowym szansę dla siebie. Dzięki szkole mieli jakiś wybór, a sprzyjało temu zwielokrotnienie ich kompetencji kulturowych. Drugi pomiar wykonano, gdy kończyli edukację w szkole polskiej, dokonywali wyboru kierunku studiów.

Niniejszy projekt badawczy stanowi kontynuację poprzednich eksploracji, tym razem uwaga badaczy skupiona jest na **absolwentach** szkoły (pierwsze cztery roczniki), dzisiaj młodych trzydziestolatkach, którzy pozostali na Łotwie lub zamieszkali w innych krajach. Problem główny projektowanych badań zawiera się w pytaniach: Jaka jest jakość życia i poczucie osobistego sukcesu młodych absolwentów szkoły polskiej w Rydze i w jaki sposób są one różnicowane cechami usytuowania socjodemograficznego, obecną sytuacją życiową i zawodową, uwarunkowane kontekstem społeczno-kulturowym, w którym funkcjonują jako ludzie dorośli? Proponujemy ujęcie jakości życia i osiągniętego statusu społecznego absolwentów w formie przedstawienia **trajektorii ich życia**. Jest to inspirowane z jednej strony teorią chaosu w jej warstwie filozoficznej i nośną metaforą „efektu motyla”. Jest to anegdotyczne przedstawienie chaosu deterministycznego, kiedy jedna decyzja (wybór szkoły polskiej) może wpłynąć na całe życie i zaważyć na jakości życia w dorosłości⁹. Z drugiej zaś strony istnieje konieczność wyboru koncepcji teoretycznych dotyczących kapitału społecznego, jakości życia czy poczucia osiągnięcia indywidualnego sukcesu.

Jakość życia można rozumieć wielorako. W pierwszej grupie definicji pojęcie utożsamiane jest z jakością świata i człowieka, z odpowiedzialnością za własny los, za wszelkiego rodzaju działania społeczne, kulturalne i pracę zawodową. W takim rozumieniu na jakość życia składają się: bogactwo przeżyć, poziom świadomości i aktywności, twórczość i współuczestnictwo w życiu społecznym. Jakość życia wynika też z uzdolnień do kumulowania przeżyć: im większa umiejętność i możliwość przeobrażania przeżyć w doświadczenia życiowe, tym wyższa jakość życia¹⁰. W drugiej grupie definicji-

⁹ M. Grochalska: *Teoria chaosu. Nowy paradygmat socjologii?* W: J. Michalski (red.): *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych*. Olsztyn 2006, UWM.

¹⁰ S. Kowalik: *Jakość życia pacjentów w procesie leczenia*. W: B. Waligóra (red.): *Elementy psychologii klinicznej*. T. IV. Poznań 1995, UAM, s. 76.

nej jakość życia rozpatrywana jest pod kątem realizowanych przez człowieka zadań: zarówno rozwojowych, jak i życiowych. Zadania rozwojowe związane są z postępem i umiejętnością przyjęcia je za własne oraz wypełnianiem ról i oczekiwań społecznych. Z kolei zadania życiowe, na które składają się bieg życia i ogrom materiałów poznawczych, przyczyniających się do wykorzystania zdobywanych informacji, mogą stać się przyczyną wielu rozmaitych kryzysów zwiększających doświadczenia jakości życia¹¹.

Trzecia grupa definicji utożsamia jakość życia ze stopniem zaspokojenia potrzeb jednostki. Obejmuje potrzeby, które jednostka uważa za najistotniejsze dla swojego życia, oraz opinie jednostki na temat poziomu ich zaspakajania. Analiza aktualnych potrzeb może być „próbą opisu świata życia oraz przestrzeni, w której funkcjonują ludzie”, rozpatrując to, co obiektywne (mieralne zewnętrznie) i co subiektywne (stan świadomości zadowolenie)¹². W określaniu jakości życia bierze się również pod uwagę znaczenie wskaźników subiektywnych i obiektywnych. Miara obiektywna będzie obejmować warunki egzystencji grup społecznych w sensie materialnym czy zdrowotnym, które podlegają kryteriom wartościowania. Natomiast subiektywne kryterium jakości życia odnosić się będzie do indywidualnych kryteriów wartościowania jednostki i obejmować będzie ocenę życia w poszczególnych jego aspektach i doświadczeniach, jak również cechy dyspozycyjne warunkujące jej postawę wobec życia¹³.

W niniejszym projekcie **definicja operacyjna** jakości życia to indeks złożony z różnych elementów warunkujących zadowolenie z życia jednostek i grup społecznych. Na użytek diagnozy przyjmuję, że na jakość życia składają się: stopień samorealizacji jednostek (mierzony satysfakcją z osiągniętego wykształcenia, osiągniętego statusu zawodowego i społecznego, aktywności własnej, oceną kondycji fizycznej, psychicznej oraz poziomem dochodów i stopniem zaspokojenia potrzeb materialnych i niematerialnych), stopień zadowolenia jednostek ze sposobu funkcjonowania grup społecznych, do których należą (grupy rodzinnej, grupy mniejszościowej, lokalnej grupy zawodowej, lokalnej

¹¹ A. Bańka, R. Derbis (red.): *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. Poznań – Lublin 1995, Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, s. 19.

¹² R. Borowicz: *Równość i sprawiedliwość społeczna*. Warszawa 1988, PWN, s. 53.

¹³ J. Czapiński: *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.): *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa 2004, PWN.

grupy osiedleńczej, na przykład wspólnoty mieszkaniowej, lokalnej społeczności, na przykład dzielnicy, wsi, miasteczka, społeczeństwa); poziom zadowolenia jednostek ze sposobu funkcjonowania instytucji (władzy lokalnej, instytucji obsługi mieszkańców, w tym w szczególności instytucji kulturalnych i edukacyjnych); poziom zadowolenia jednostek ze standardu cywilizacyjnego miejsca zamieszkania (mierzony stanem infrastruktury, w tym: transportowej, mieszkaniowej, komunikacyjnej, ochrony środowiska i kulturalnej); poziom zadowolenia jednostek z debaty publicznej i standardów demokratycznych w życiu publicznym na płaszczyźnie lokalnej i ogólnospołecznej.

Kolejnym pojęciem kluczowym dla niniejszego projektu jest kategoria **sukcesu**. W potocznym rozumieniu sukces oznacza triumf w działaniu, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia. *Słownik wyrazów obcych* traktuje go jako „powodzenie, pomyślność, udanie się, pomyślny skutek czegoś [...] dążymy do sukcesów, ponieważ daje nam to poczucie samorealizacji”¹⁴. Takie działanie chroni nas przed stagnacją i rutyną oraz stanowi mobilizację do dalszego rozwoju. Rozumienie pojęcia sukcesu może być dla każdego czymś indywidualnym, wyjątkowym, ale jednocześnie czymś, co w żaden sposób nie może być kojarzone negatywnie. Według niektórych sukces kojarzony może być z udanym życiem rodzinnym, dobrą sytuacją materialną czy zawodową. W związku z tym istotne jest poznanie indywidualnych interpretacji pojęcia, aby na podstawie tego uzyskać dalsze informacje takie jak: poczucie osiągnięcia sukcesu i satysfakcji czy sposoby realizacji celów.

Wśród teorii społecznych obejmujących kategorię jakości życia wykorzystaną w projekcie jest **teoria społeczna** Pierre’a Bourdieu. Autor stwierdził, że określonej wielkości odziedziczonych kapitału (kulturowego, społecznego) odpowiada wiązka trajektorii mniej więcej równie prawdopodobnych, prowadzących do równoważnych pozycji społecznych. Jest to pole możliwości danego człowieka, przy czym trajektoria najbardziej prawdopodobna dla grupy ludzi wyodrębnionej na podstawie podobnej wielkości określona tu została mianem modalnej¹⁵. W tym przypadku trajektorię modalną wyznaczać będzie funkcjonowanie w życiu dorosłym absolwentów polskiej placówki. Jednakże niektóre trajektorie indywidualne w tej grupie mogą się znacznie różnić od modalnej za sprawą różnych czynników – większych lub mniejszych wydarzeń społeczno-ekonomiczno-kulturalnych w kraju, jak też

¹⁴ Za: I. Majewska-Opiełka: *Korepetycje z sukcesu*. Poznań 2005, „Rebis”, s. 12.

¹⁵ P. Bourdieu: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*. Warszawa 2005, „Scholar”, s. 143.

drobnych, codziennych zdarzeń biograficznych. Poczucie subiektywne jakości życia indywidualnego człowieka warunkowany jest zatem jego potencjałem kulturowym i społecznym. Wobec powyższego zdefiniowania wymaga pojęcie kapitału.

Kapitał kulturowy jednostek i grup to całościowy zasób dóbr kulturowych (materialnych i niematerialnych), które są im dostępne. Istnieje on w trzech postaciach: jako *kapitał wcielony*, czy też zinternalizowany (wiedza tworząca trwałe dyspozycje jednostki, czyli kompetencje, przejawia się w formie umiejętności odnoszących się do jakiejś dziedziny, w poprawnym użyciu języka, znajomości konwencji, orientacji w świecie społecznym); jako *kapitał zobiektywizowany* (czyli posiadane przez jednostki i grupy dobra materialne czy dziedzictwo kulturowe: obrazy, książki, instrumenty, maszyny, architektura itd.); jako *kapitał zinstytucjonalizowany* (ujawnia się poprzez uznanie społeczne, nadane przez władzę np. państwową tytuły, dyplomy, zwycięstwa w konkursach). Nabycie kapitału kulturowego wymaga osobistej pracy jednostki i jej otoczenia społecznego (wzorce, kontrola, trening), czasu i środków materialnych.

Szczególnie ważny dla projektu jest jednak **kapitał społeczny**, czyli sieć relacji społecznych, w jakich istnieją jednostki i grupy. Sieć ta może mieć charakter zamykający (wtedy mówi się o kapitale wiążącym) oraz otwarty (wtedy używa się określenia „kapitał pomostowy”). Oba podtypy mogą sprzyjać rozwojowi jednostek i społeczności, ale mogą go też utrudniać. Zależy to od specyfiki konkretnych więzi między ludźmi. Kapitał społeczny opisywany jest najczęściej jako całokształt relacji, kontaktów, więzi – w tym przyjaźni i zobowiązań, których rozległość i intensywność pozwalają jednostce działać w dostępnej jej przestrzeni społecznej – a także jako przynależność do różnych grup społecznych i trwała sieć relacji, w które uwikłana jest jednostka ludzka. Kapitał społeczny według Colemana to umiejętność współpracy, a zarazem „naturalny zasób” tkwiący w relacjach społecznych¹⁶. Wyraża się on w trzech formach: zaufaniu do siebie samego i siebie nawzajem; normach podzielanych przez daną grupę; więziach społecznych łączących członków grupy. Kapitał społeczny jest bezpośrednio powiązany z kapitałem kulturowym i ekonomicznym, ponieważ wzmacniają one nawzajem swoją efektywność. Związane z tymi kapitałami „strategie inwestycji społecznych”, które jednostka stosuje świadomie lub nieświadomie, umożliwiają jej wyciąganie

¹⁶ J. S. Coleman: *Foundations of Social Theory*. Cambridge 1990, Harvard University Press.

korzyści materialnych i symbolicznych z kontaktów z innymi ludźmi oraz prawomocną wymianę treści kulturowych i wykluczanie relacji uznawanych za nieprawomocne.

W obrębie obydwu kapitałów można przyrzeć się wszystkim sieciom wytworzonych, dziedziczonych, nabytych wartości pozwalającym na transgresyjne ich przenikanie sprzyjające rozwojowi i podwajaniu tożsamości. Uspójnienie dotyczyłoby zatem w tym przypadku wzrostu spójności społecznej, polegającej na zmniejszaniu różnicowań w wykorzystaniu kapitału ludzkiego pomiędzy poszczególnymi obszarami UE i Łotwy oraz spójności terytorialnej, polegającej na eliminowaniu barier dostępności do regionów centralnych UE rozumianej jako Wspólnoty. Zasygnalizowany tutaj wzór czerpania wzorców z ośrodków centralnych, ale i regionów wybranych w projekcie (kraje osiedlenia absolwentów szkoły polskiej w Rydze), praktykowany w obszarze edukacji, wyznaczać może nowe definiowanie pojęcia rozwoju w odniesieniu do potencjału i dynamiki przenikania wspomnianych wyżej kapitałów kulturowych i społecznych, w których osadza się kategorię tożsamości. Istotną przeszkodę rozwojową, sygnalizowaną w literaturze, stanowią spłątane korzenie pochodzenia mieszkańców tych regionów, którzy przede wszystkim na skutek powojennych migracji znaleźli się na terenach obcych własnej tradycji i żyją tutaj razem z innymi „obcymi”, nie zawsze tworząc harmonijną wspólnotę. Ów brak społecznej integracji odbija się na jakości edukacji¹⁷.

Kategoria tożsamości, a tym bardziej jej podwajania, ma charakter temporalny, ponadontologiczny, procesualny, rozwojowy, co pozostaje w związkach z horyzontem rozwoju pogranicza kultur jako względnie wyodrębnionych terenów życia ludzi ukierunkowanych przez odpowiednie strategie. Pod hasłem „horyzontu pogranicza kultur” rozumieć należy jakość jego antycypowanej, a nawet planowanej przyszłości, nawiązującej do specyfiki jego kultury. Związek owej przyszłości z jakością edukacji oznacza, że wyobrażanym kierunkom i perspektywom rozwoju danego terytorium przyporządkowuje się długofalowe zamierzenia edukacyjne, traktowane wówczas instrumentalnie jako formy aktywności wspierające uzyskiwanie pożądaných stanów danego regionu. Faktycznie realizowane edukacyjne inicjatywy mogą wpisywać się w tę logikę, a dzieje się tak wtedy, kiedy horyzonty rozwoju – w tym toż-

¹⁷ Z. Kawczyńska-Butrym (red.): *Młodozież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*. Olsztyn 2006, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.

samościowego – są odbierane przez ludzi jako bliskie ich potrzebom i wspólnotowe. Problem stał się niezwykle aktualny wraz z wstąpieniem nie tylko Polski, ale i Łotwy w struktury UE. Przejście do kapitalizmu, zglobalizowanej gospodarki jest bowiem jednocześnie przykładem translacji istniejących światów, a ta wiąże się ściśle z teorią i polityką spójności Unii Europejskiej¹⁸. Jak wiadomo, jednym z jej celów jest konwergencja kapitałów państw członkowskich w zakresie kapitałów rzeczowych, kulturowych i ludzkich.

W rozwiązywaniu tej kwestii służyć może/będzie w projekcie teza Woydyłło-Osiatyńskiej zakładająca, że dla rozwoju potrzebne jest „indywidualne, osobiste dostrzeżenie własnych skrzydeł, nie tylko korzeni”. Wieloletnie skierowanie wstecz i skupianie się na sprawach korzeni, bolesne, lecz zarazem bezskuteczne ich rozplątywanie może pochłaniać całą energię ludzi i wtedy powstaje niebezpieczeństwo własnego zaplątywania się w rozplątywanie korzeni, co pochłania zasoby i powoduje, że mało sił poświęca się na tworzenie skrzydeł rozwoju, niezbędnych dla budowania pomyślnej przyszłości¹⁹. Warto więc rozważać proporcje energii wkładanej w „kwestię korzeni” i w „kwestię skrzydeł” i racjonalizować wkłady tak, aby nie tracić z oczu sprawy perspektyw wspólnych w formule „horyzontów pogranicza kultur”²⁰. Osadzenie projektu w perspektywie polityki spójności²¹ pozwala na podejmowanie działań edukacyjnych sprzyjających rozpoznawaniu dynamiki rozwoju tożsamości i kultury czasu dzisiejszego oraz kierowaniu uwagi ludzi na przyszłość, operujące intensywnymi bodźcami rozwojowymi, służące wzbogacaniu operowania przez ludzi kapitałem symbolicznym, poszerzania horyzontów grup społecznych i jednostek, dostrzegające lokalność, ale zarazem wychodzące poza to, co najbliższe, z nastawieniem na uzupełnianie wszelkich kulturowych i społecznych braków. W obrębie obydwu kapitałów interesuje nas przede wszystkim sieć wytworzonych, dziedziczonych, nabytych wartości.

¹⁸ Por.: D. Chakrabarty: *Prowincjonalizacja Europy: myśl postkolonialna i różnica historyczna*. Poznań 2011, Wydawnictwo Poznańskie; M. Morawski: *Konfiguracje globalne – struktury, agencje, instytucje*. Warszawa 2010, PWN.

¹⁹ B. Fatyga: *Kultura pod chmurnym niebem. Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa Warmińsko-Mazurskiego. Raport i rekomendacje praktyczne*. Warszawa – Olsztyn 2012, Urząd Marszałkowski Województwa Warmińsko-Mazurskiego, s. 62.

²⁰ P. Churski: *Czynniki rozwoju regionalnego w świetle koncepcji teoretycznych*. chur@amu.edu.pl.

²¹ K. Gawlikowska-Hueckel: *Procesy rozwoju regionalnego w Unii Europejskiej. Konwergencja czy polaryzacja?* Gdańsk 2003, UG.

Celem podjęcia niniejszych badań jest zatem pokazanie, jaka jest **jakość życia młodych absolwentów szkoły polskiej w Rydze**, którzy w przeszłości dokonali wyborów życiowych (własnych ścieżek edukacyjnych, wyboru zawodu, osiągnęli pewien status społeczny, funkcjonują w określonych rolach społecznych). W ramach prowadzonych analiz uwzględnione zostaną uwarunkowania kształtowania się kapitału kulturowego i społecznego, zostanie opisana sytuacja życiowa badanych osób (zdrowotna, podmiotowo-psychologiczna, społeczna, zawodowa i ekonomiczna) oraz poczucie sukcesu z osiągnięć indywidualnych badanych. Usytuowanie w niniejszym projekcie problemu badawczego w warunkach różnych krajów, w których znaleźli się absolwenci (mamy tutaj do czynienia ze wzmożoną migracją młodych w poszukiwaniu miejsca dla siebie, bowiem 40% z pierwszych czterech roczników wyemigrowało poza granice Łotwy), nabiera szczególnego znaczenia ze względu na cechy dystynktywne wybranych regionów, do których zalicza się zróżnicowaną skalę problemów społecznych, ograniczony styl i treść komunikacji społecznej, różne postrzeganie zadań i szans rozwojowych mieszkańców.

Przedmiotem zainteresowania diagnozy ukierunkowanej na rozwiązanie problemu badawczego są w niniejszym projekcie **transgresyjne trajektorie życia** młodych absolwentów szkoły polskiej prowadzące do uniknięcia społecznego wykluczenia z powodu przynależenia do mniejszości polskiej na Łotwie w kraju wielokulturowym doświadczonym sowiecką indoktrynacją. Poprzez edukację w placówce zorganizowanej przez pokolenie zstępujące (dziadkowie pamiętający czasy przedwojenne, kiedy to mogli funkcjonować w „świecie polskim”, uczęszczać do szkół polskich) możliwe stało się skryształowanie własnej tożsamości indywidualnej i grupowej, wykształcenie jednostki zdolnej do przekraczania siebie. Natomiast poprzez dołożenie pierwiastka łotewskiego (program szkoły wzbogacony o naukę języka, kultury, tradycji łotewskiej) możliwe stało się wyjście z kręgu własnej grupy narodowej (by nie utrwać i dziedziczyć jej losu, w tym także kotwiczenia w izolowanym świecie, zamkniętym tylko w tradycji polskiej). To zintegrowanie możliwe jest dzięki zwielokrotnieniu kompetencji kulturowych umożliwiających funkcjonowanie w świecie zróżnicowanym i niejednoznacznym. Poprzez pokazanie losów absolwentów, w tym także sposobów radzenia sobie z problemami dnia codziennego młodych trzydziestolatków, ich walki o zdobycie pozycji i satysfakcjonującego ich statusu społecznego, możliwe będzie wyróżnienie obiektywnych wskaźników jakości życia osób badanych, jak też ich subiektywnego odczuwania dobrostanu.

Poprzez **analizę losów absolwentów szkoły polskiej na Łotwie** możliwe będzie poznanie subiektywnej interpretacji pojęć „jakość życia” i „sukces” oraz wskazanie determinantów i wyznaczników ich osiągnięcia. Zamiarem naszym jest również zdobycie wiedzy na temat poczucia osiągnięcia dobrostanu, sukcesu, spełnienia, samorealizacji i satysfakcji z przebiegu dotychczasowego życia. Punktem wyjścia w naszych działaniach będzie analiza dotychczasowych badań nad jednostkami uczęszczającymi do polskiej szkoły na Łotwie. Z przeprowadzonych już badań zaczerpnijemy wiedzę na temat funkcjonowania środowiska rodzinnego obecnych absolwentów oraz uzyskamy informacje na temat ich edukacji. Aby poznać determinanty sukcesu, czynniki wpływające na jego osiągnięcie, należy dokonać analizy dotychczasowych badań nad uczniami polskiej szkoły na Łotwie.

Na rozwój, edukację i osiągnięcia dziecka wpływa zarówno środowisko rodzinne, jak i szkolne. Zatem znaczenie mogą mieć wychowanie, inkultu-racja, akultu-racja, socjalizacja i edukacja. Według Kawuli podstawą analizy funkcjonowania rodziny oraz poziomu jej działalności wychowawczej są trzy grupy czynników, a mianowicie: czynniki ekonomiczno-społeczne, czynniki kulturowe oraz czynniki psychopedagogiczne²². Na grupę pierwszą składają się następujące elementy: struktura rodziny i jej wielkość, źródła utrzymania, sprawowanie opieki materialnej nad dziećmi, podział pracy i ról w rodzinie. Do grupy czynników kulturowych zalicza się wykształcenie rodziców, do-kształcanie się i zdobywanie przez nich kwalifikacji, sposoby wykorzystania czasu wolnego przez poszczególnych członków rodziny, stosunek rodziców do nauki szkolnej dzieci i ich przyszłego zawodu, ich stosunek do tradycji i nowości oraz wyznawane przez rodziców normy i wzorce wychowania. Czynniki psychopedagogiczne dotyczą atmosfery panującej w rodzinie, re-lacji między poszczególnymi jej członkami, nieprawidłowości w interakcjach wewnątrzrodzinnych, charakteru stosunków między rodzicami, a także po-między rodzicami a dziećmi, sposobu kontroli rodziców nad dziećmi oraz stosowanych metod i środków wychowawczych. To właśnie te czynniki będą podstawą dokonanej przez nas analizy środowiska rodzinnego absolwentów. Poznając osobiste poczucie osiągnięcia sukcesu przez badane jednostki, odwołam się do zagadnienia miary sukcesu. Jedno z postawionych przez nas pytań jest następujące: po czym badane jednostki mogą poznać, że osiągnęły sukces? Miarą może być zarówno wielkość tego, co udało się osiągnąć, jak

²² S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke: *Pedagogika rodziny*. Toruń 1988, Wydawnic-two Adam Marszałek, s. 75.

również ilość i wielkość przeszkód czy ograniczeń, jakie należało pokonać w realizacji stawianych sobie celów. Zatem wskaźnikiem sukcesu może być dokonany postęp przy posiadanych możliwościach i umiejętnościach jednostki (funkcja emancypacyjna).

W próbie badawczej mamy **30 absolwentów** (z 45 osób w przeszłości podwójnie badanych), po 10 z każdej z trzech wyróżnionych grup (w jednej są ci, którzy wyemigrowali na Zachód, w drugiej absolwenci osiedli w Polsce, a w trzeciej ci, którzy pozostali na Łotwie). Dobór próby ma charakter celowy, bowiem jest podyktowany chęcią zbadania, jak różna może być jakość życia absolwentów jednej szkoły, dokonujących własnych wyborów po zdaniu matury, doświadczonych odmiennymi problemami (zasobność materialna rodziny, trudna sytuacja związana z bezrobociem członków rodzin, decyzje migracyjne), jakie są uwarunkowania stylu życia, jakie wartości, jak postrzegają przeszłość swoją i jak widzą przyszłość. Badamy ich dobrostan, a w nim poczucie osiągnięcia osobistego sukcesu i ocenę, jaką rolę w tym odczuciu odegrała szkoła polska.

Podejmowane przez nas działania będą zmierzały do wyprowadzenia wniosków adekwatnych do założonego celu badania, w konsekwencji poprzez ukazanie losów absolwentów szkoły polskiej w Rydze wskazania na uwarunkowania i wytworzony kapitał społeczny podnoszący jakość ich życia oraz dający poczucie osobistego sukcesu. Szczegółowe, obiektywne i wieloaspektowe podejście do problemu i rozpatrzenie każdego z badanych przypadków pozwoli na uniknięcie generalizacji zjawiska. Sytuacja każdego z przypadków różni się bowiem pod wpływem indywidualnych doświadczeń. Zatem punktem wyjścia wszelkich rozważań będzie dokładne poznanie wyników dotychczasowych naszych badań wybranych przypadków.

Bibliografia

- Bańka A., Derbis R. (red.): *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*. Poznań – Lublin 1995, Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego.
- Borowicz R.: *Równość i sprawiedliwość społeczna*. Warszawa 1988, PWN.
- Bourdieu P.: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa 2005, „Scholar”.

- Chakrabarty D.: *Prowincjonalizacja Europy: myśl postkolonialna i różnica historyczna*. Poznań 2011, Wydawnictwo Poznańskie.
- Churski P.: *Czynniki rozwoju regionalnego w świetle koncepcji teoretycznych*. chur@amu.edu.pl
- Coleman J. S.: *Foundations of Social Theory*. Cambridge 1990, Harvard University Press.
- Czapiński J.: *Psychologiczne teorie szczęścia*. W: J. Czapiński (red.): *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa 2004, PWN.
- Fatyga B.: *Kultura pod chmurnym niebem. Dynamiczna diagnoza stanu kultury województwa Warmińsko-Mazurskiego. Raport i rekomendacje praktyczne*. Warszawa – Olsztyn 2012, Urząd Marszałkowski Województwa Warmińsko-Mazurskiego.
- Gawlikowska-Hueckel K.: *Procesy rozwoju regionalnego w Unii Europejskiej. Konwergencja czy polaryzacja?* Gdańsk 2003, UG.
- Grochalska M.: *Teoria chaosu. Nowy paradygmat socjologii?* W: Michalski J. (red.): *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych*. Olsztyn 2006, UWM.
- Kawczyńska-Butrym Z. (red.): *Młodzież z województwa warmińsko-mazurskiego. Zagrożenia, szanse, plany życiowe*. Olsztyn 2006, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W.: *Pedagogika rodziny*. Toruń 1988, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kowalik S.: *Jakość życia pacjentów w procesie leczenia*. W: B. Waligóra (red.): *Elementy psychologii klinicznej*. T. IV. Poznań 1995, UAM.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E. (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Majewska-Opiełka I.: *Korepetycje z sukcesu*. Poznań 2005, „Rebis”.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość*. Warszawa 1978, PWN.
- Morawski M.: *Konfiguracje globalne – struktury, agencje, instytucje*. Warszawa 2010, PWN.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2004, „Żak”.
- Palka S.: *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006, GWP.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, „Żak”.
- Pilch T., Smolińska-Theiss B., (red.): *Pedagogika społeczna*. „Studia Pedagogiczne” 1984, t. XLVI.
- Schulz R.: *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń 1992, „Edytor”.

- Trempała E.: *Instytucje i placówki wychowania równoległego*. W: T. Pilch, B. Smolińska-Theiss (red.): *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*. Wrocław – Warszawa 1984, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tyszkowa M.: *Relacje dorastających wnuków z dziadkami i babciami*. „Problemy Rodziny” 1992, nr 1.
- Urlińska M. M.: *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń 2007, UMK.

Quality of life and feeling of success among the graduates of the Polish school in Latvia – a collective case study

Summary

For 25 years, the scientific environment of Toruń has observed (taking active part in this process in the beginning) the activities of Poles in Latvia which aim at reconstruction of the school for the Polish minority. Conducting longitudinal studies allows for grasping the dynamics in the process of transmission of Polish culture, tradition and language. It can also help to indicate the role of school learners, teachers and parents and their significance for the feeling of national identity of young Poles born and living in Latvia, who make use of the chance to be educated both in the Polish and Latvian language. The learners were accompanied by researchers during their school education, including such significant moments as the start and graduation from the Polish primary school and transition into Latvian or Russian secondary school. The presented research project is a continuation of previous explorations – this time the graduates (the first four years), currently young people at their thirties, are focused on. The main problem in the planned research is comprised in the question: What is the quality of life and feeling of personal success of young graduates of the Polish school in Riga and how are they differentiated by socio-demographic situation, current life and career situation as well as determined by the socio-cultural context in which the graduates live as adults? What the author suggests is to show the graduates' quality of life and their achieved social status by presenting the trajectory of their life.

Key words: feeling of identity, cultural and social capital, quality of life, feeling of success, Polish school system abroad, trajectories of life

Translated by Agata Cieniałą

HRISTO KYUCHUKOV
ŠTEFAN KATI

The values of marginalized Roma in Slovakia

Streszczenie: W artykule zaprezentowano analizy uzyskanych wyników badań przeprowadzonych wśród marginalizowanych Romów słowackich przy użyciu systemu wartości ludzkich Shaloma H. Schwartza (1992). Rezultaty tych badań mogą być przydatne w wielu aspektach życia publicznego, w formułowaniu metodologii systemu szkolnego i w formułowaniu wytycznych dotyczących Romów, w opiece zdrowotnej i usługach medycznych, we wzmacnianiu prewencji problemów dla szczególnych terenów segregowanych. Rozpatrując różne typy społeczności romskich, wyniki badań w obrębie systemu wartości Romów i jego potencjalne zróżnicowanie mogą stanowić empirycznie weryfikowalne kryterium homogeniczności etnicznej i kulturowej badanej etniczności na Słowacji. Mogą one także przyczynić się do rozwiania stereotypów i uprzedzeń większości wobec ludności romskiej.

Słowa kluczowe: marginalizowani Romowie, system wartości, uprzedzenia, edukacja międzykulturowa, Słowacja

The Roma in Slovakia

According to professional demographic estimations and sociographic mapping, the number of Roma people living in the Slovak Republic is around 320 000¹. With this number, they represent the second most numerous ethnic minority in the country. The Roma people are at the same time the poorest and most socially excluded minority, mainly due to restricted access to education, healthcare, a disadvantaged position in terms of employment and a low level of housing. A significant part of this population includes all socially excluded sectors: 1. Economic exclusion as exclusion from living standards and abundant life opportunities in society, 2. Cultural exclusion in the form of the denial of

¹ *Atlas RK 2004*. [online]. 2010, [cit. 2010-11-03]. Online accessibility: <http://romovia.vlada.gov.sk/3553/atlas-romskych-komunit-2004.php>).

the right every individual or group should have, for example, to participate in a cultural society and to share cultural capital and education, 3. The symbolic exclusion connected with the stigmatization of individuals and groups, viewed by the majority population as different or even deviant and 4. Spatial exclusion, manifested in the concentration of individuals or already excluded social groups in the specific limited geographical space, usually some segregated settlements or town districts². According to demographic data, approximately 60% of the total amount of Roma people living in Slovakia live integrated with the majority population and the rest of the society, approximately 40% live in towns or municipalities, settlements located on the peripheries of municipalities and towns or in settlements, which are far away from them or separated by a natural or artificial barrier³. In these localities, the phenomena of double or multiple marginalisation can be persistently observed.

As Radičová⁴ states, this multiple marginalization concerns mostly Roma people living in marginalised regions and segregated marginalised settlements. In this case, the multiplied effect of disintegration and marginalisation appears as a long-term lack of material security and as life in poverty.

The basic element of the intensity of this poverty is the extent of Roma segregation and its concentration. The more segregated and wide the Roma community is in segregated settlement, the higher the extent of poverty. The extent of segregation represents an important element from the point of view of social stratification inside the Roma population itself. The status of segregated Roma people in marginalised regions is noticeably lower than the status of integrated Roma people and it also has the character of absolute poverty due to ethnicity. Thereafter, different forms of inequality can be observed which this section of the population has faced for a long time: income, status, consumption, lifestyle, labour market integration, education and attitude towards the education, privilege and power of social network inequality and the inequality of dividing political influence and legislative power⁵. In this context, the term “the poverty

² R. Džambazovič, M. Jurásková: *Sociálne vylúčenie Rómov na Slovensku*. In: M. Vašečka (ed.): *Čačipenpal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava 2002, Inštitút pre verejné otázky.

³ *Atlas RK 2004*. [online]. 2010, [cit. 2010-11-03]. Online accessibility: <http://romovia.vlada.gov.sk/3553/atlas-romskych-komunit-2004.php>.

⁴ I. Radičová: *Rómovia na prahu transformácie*. In: M. Vašečka (ed.): *Čačipenpal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava 2002, Inštitút pre verejné otázky.

⁵ Tamže.

culture” is becoming more and more discussed. This phenomenon is defined as absence of effective participation and integration of poor inhabitants in the main institutions of majority society, minimal social organisation exceeding the level of the nuclear and extended family, lack of childhood as especially long and a protected life period, a strong sense of marginalisation, infirmity, dependence and inferiority, fatalism with a low level of ambition⁶.

In modern society, persistent tendencies appear to interpret this poverty culture as a characteristic and culturally related feature of Roma ethnicity. Not only the inhabitants of marginalised Roma settlements, but also the minority ethnicity of Roma people is perceived, by the majority population in the Slovak Republic, as the most problematic and it is not tolerated. The group persistently faces negative stereotypes and ethnic prejudice. The members of this specific group are usually labelled as socially maladjusted, living a chronically or culturally conditioned unsocial life and tend to perpetrate repetitive criminal activity. This situation is the consequence of the historical development of mutual relationships among Roma people and the majority population. In this case, Roma have always represented an unwanted, sometimes hardly tolerated group of the population. This also results from extensive social and economic changes which took place in Slovakia twenty years ago.

Due to the dissolution of socialism and its paternalistic policy and the transition to the market economy, Roma were transferred to the position known as economically inactive and socially dependent on the rest of the society. Nowadays this issue is well-known to the public and the public notices the necessity of solving the problem of poverty and social exclusion the large part of Roma people in Slovakia. The problem that has to be solved is significant in the segregated areas – in settlements. The multiple marginalisation of Roma, in association with the recent demographic trend, needs complex and persistent studies. The current circumstances provoke the development of research in this area, because it is obvious that without a better understanding of the entire Roma lifestyle, it is not possible to make progress in this trend. Roma people became the core of interest for the whole spectrum of social and humanistic disciplines. This is the same case in the present research, in which the focus is on the value system, mainly of marginalised Roma, their

⁶ I. Budil: *“Mexifornia” a soudobá kritika multikulturalizmu*. In: T. Hirt, M. Jakoubek (eds): *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Plzeň 2005, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.

value orientations and on potential changes (from the structural perspective) through the constituent types of Roma communities in Slovakia.

The values are essential in life. Especially, they are a source of motivation and they represent the aims which one wants to achieve. Values and the value orientation have always been one of the cornerstones of every culture and that is why many philosophers, writers, explorers and researchers have paid so much attention to them. When character is discussed, values are an interdisciplinary category, because they come to the foreground of many scientific disciplines⁷. The system of values is not only the order of their importance but also a complex unit created by relationships between constituent elements. The bonds between constituent elements create the value units which stand for value orientations. In this way it is important to apprehend them as a general notion which influences the preserving essence of a person, the person's position in nature and in society. The value orientation reflects the relative importance of individual values or the values of a social group⁸. According to Geist⁹, value is considered to be a specific relationship among the object and subject, stipulated by meaning and purpose that the object has for satisfying needs, attitudes, interests, etc. The subject is understood as a subject in its individual and social context. Průcha points¹⁰ out that the system of values is not solely characteristic of individuals, but it has bonds with social and ethnic groups, nations, while the values or value orientations stand for one of the most important aspects of their cultural particularities.

The majority of studies, connected with the values of Roma people in Slovakia, arise from theoretical knowledge and ethnical studies, cultural anthropology, culturology, etc. Even they portray some levels of the studied phenomenon. The most serious drawback is the fact that they are grounded on

⁷ M. Čižmárik, L. Ištvaníková: *Hodnoty a hodnotové orientácie v zrkadle dejín*. In: *Štúdie a články* [online] 2007, Issue 2 [cit. 2010-11-30]. Online accessibility: <http://www.saske.sk/cas/archiv/2-2007/cizmarik.html>.

⁸ S. H. Schwartz: *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. In: *Advances in Experimental Social Psychology* [online] 1992, vol. 25 [cit. 2010-11-16]. Online accessibility: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=z-9vHEy0osBAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=%22Schwartz+S.H.%22&ots=Pe-vAo9m_bF&sig=XtyNQ=-81ipVPZ6spiM7Iu0nzIA#v=onepage&q=%22Schwartz%20S.H.%22&f=false.

⁹ B. Geist: *Sociologický slovník*. Praha 1992, Victoria Publishing.

¹⁰ J. Průcha: *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha 2007, Portál.

the concept of the traditional culture of Roma and its constituent elements, while applying the concept into the current issue remains unanswered. Many authors¹¹ point out that due to the historic events of the last century, the assimilated political proceedings from socialism, the socio-economical changes during the last twenty years and many other factors, the traditional Roma culture in Slovakia and neighbouring states cannot be mentioned any more. This traditional culture is no longer present or only a few elements have been preserved, in a rather modified form and in the geographical area covered by segregated Roma communities in the East of Slovakia.

Nowadays the concept of traditional Roma culture is becoming more often the source of ethnic stereotypes and prejudices of the majority population against Roma people, whereas many current issues related to these communities are construed as the result of ethnic and cultural dissimilarities. In that context, the above mentioned term "poverty culture" is more often discussed as the meaning of the characteristic ethnic feature of the Roma population. Uherek and Novák¹² state that even if the poverty culture is characteristic of large Roma groups living in socially and spatially excluded areas, the majority inappropriately generalise the image of Roma, due to their lifestyle, and without realising the co-responsibility for this situation. On the other hand, they do not realise that this way of behaviour towards Roma or ethnic identification have no bonds and it is valid for all people affected by extreme poverty and social exclusion. Simultaneously, this concept of traditional Roma culture, in particularly the case of the ordinary public, goes with the assumption of ethno-cultural homogenisation of particular groups of Roma people and it does not account for the current situation¹³. Silverman¹⁴ points out the

¹¹ E. Davidová: *Romanodrom – cesty Romů 1945–1990*. Olomouc 1995, UP; T. Hirt: *Romská etnická komunita jako politický projekt: kritická reflexe*. In: M. Jakoubek, T. Hirt (eds): *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň 2004, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.; I. Budil: *"Mexifornia" a soudobá kritika multikulturalizmu*. In: T. Hirt, M. Jakoubek (eds): *Soudobé spory o multikulturalizmus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Plzeň 2005, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.

¹² Z. Uherek, K. A. Novák: *Etnická identita Romů*. In: M. Vašečka (ed.): *Čačipenpal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava 2002, Inštitút pre verejné otázky.

¹³ M. Kovats: *Politika romské identity: mezi nacionalismem a chudobou*. In: M. Jakoubek (ed.): *Cikáni a etnicita*. Plzeň 2008, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.

¹⁴ C. Silverman: *Vyjednávání cikánství. Situační strategie*. In: M. Jakoubek (ed.): *Cikáni a etnicita*. Plzeň 2008, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.

interrelation of values and culture of Roma ethnicity and states that Roma people share the elementary cultural values, but their cultural forms are not unified. According to the author, it is possible that the elementary cultural life pattern of Roma is consistent, but its manifestations are not, because Roma culture is a situational contingent. On the basis of the above mentioned facts it can be assumed that even if there is a correlation between values, lifetime strategies and the culture of particular ethnic Roma groups, it is not the right way of solving a problem to deduce the value system and the value orientations of Roma people on the basis of understanding lifetime strategies. This can be seen as a form of acting by coercion due to external circumstances not resulting from the concept of traditional Roma culture that does not suit the situation in which the Roma population appear in Slovakia. The authors' research is based on the knowledge of intercultural psychology – in this way the aim should be achieved of its complete design and methodological level.

Methods

The theory of the presented research comprises the concept of the circular value system according to Shalom H. Schwartz¹⁵. He assumes from this system (which is typical of all the value theories and supported by empiricism, even if it states that people are different in their value orientations) that the structure of the value system is universal. According to Schwartz's model of universal human values, the values consist of 10 human value types: power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, conformity, tradition, security. Among these 10 types there is a correlation according to two bipolar dimensions, whereas individual poles under the terms of every dimension represent a particular type of value orientation: self-transcendentalism vs. self-emphasis and the protection of the status quo vs. openness towards change.

The research committee consists of at least three target groups which we have chosen because of the aim of the research. The selection framework is

¹⁵ S. H. Schwartz: *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. In: *Advances in Experimental Social Psychology* [online] 1992, vol. 25 [cit. 2010-11-16]. Online accessibility: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=z-9vHEyOosBAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=%22Schwartz+S.H.%22&ots=Pe-vAo9m_bF&sig=XtyNQ=-81ipVPZ6spiM7lu0nzIA#v=onepage&q=%22Schwartz%20S.H.%22&f=false.

defined on the basis of the data from the database “Atlas rómskych komunít na Slovensku 2004”¹⁶. Due to potential participants from the target groups, one universal and one specific criterion (hereinafter called “criterion”) related to a particular target group has been specified. The universal criterion of these target groups is understood as: The participants are Roma, who are inhabitants of the settlements mentioned in the “Atlas rómskych komunít na Slovensku 2004” database. In this document, the Roma community is defined as a group of people, subjectively defined by the majority as Roma people, on the basis of anthropological features, cultural identity, lifestyle, living space in the positive and negative sense.

The specific criterion is identical with the characteristic features of individual target groups, whereas a particular target group represents a particular type of Roma community. Among the characteristic features of individual target groups, there are: 1. The localisation of the settlement, 2. The position of the settlement. The given characteristic features of individual communities constitute the fundamental criteria in the category “characteristics of settlements” within the framework of the “Atlas rómskych komunít na Slovensku 2004 / *Atlas of Roma communities in Slovakia*” database. The other classification in this database consists of the infrastructure in the settlements of Roma people, the infrastructures of the majority, dwellings and the inhabitants of the mentioned settlements or their number. For example the “characteristics of settlements” category or its criteria: 1. The localisation of settlements and 2. The position of the settlement, are perceived as the most important elements in the typology of the Roma communities in Slovakia. As Radičová (2002) states the above mentioned criteria correspond with the fundamental factors of the poverty and marginalisation of individual Roma community members.

From the methodological point of view, a combination of qualitative and quantitative research methods has been chosen in our research. The quantitative level is represented as the basic instrument of data collection and that is the *Human Value Scale* – HVS questionnaire. Moreover, it is used as an additional questionnaire in terms of every study within the European Social Survey nowadays as the instrument of surveying the fundamental value orientations of the inhabitants of countries included in the research.

The HVS questionnaire consists of 21 items, under which it describes 21 human personalities. It represents a condensed version of the older method-

¹⁶ *Atlas RK 2004*. [online]. 2010, [cit. 2010-11-03]. Online accessibility: <http://romovia.vlada.gov.sk/3553/atlas-romskych-komunit-2004.php>).

ology *Portrait Value Questionnaire* – PVQ, created by Shalom Schwartz in accordance with his theory of values. PVQ, as the original, is constructed of 40 items linked with 29 human profiles and it is an advanced version of the original Schwartz's *Schwartz Value Survey* – SVS, in which the respondents' task was to consider a subjective importance of 57 values as the key principle of lives from 1–9 on the Likert-type scale.

This method was regarded as difficult because it required ability to think abstractly and because of its onerous subject matter and time management. This posed the risk that it could lead to misinterpretation and inaccurate administration¹⁷. Constituent items or portraits in the HVS are created in such a way that two profiles represent one of ten values within Schwartz's theory, except the universality value. The respondents' task is to evaluate the resemblance of a profile with themselves on a scale of 1–6 (where 1 means – complete resemblance and 6 – resemblance is not present). There are two versions of the questionnaire created – for men and women. Every item is created by two declarative sentences. The first states the importance of the value and the second informs about personal hobbies. It is important to realize the difference between the imposed values of a person and the real behaviour of a person. Thus, what is measured is the importance of a particular thing which is given more emphasis by the respondent¹⁸. From the point of view of the data collection, the decision was taken to choose an alternative face-to-face interview. Even though this method is time-consuming and expensive, it is a high imperative to familiarize the participants with the aim of our research and the method of questionnaire processing. That is because it can be assumed that the majority of participants have not undergone such a questionnaire or any other questionnaires before. At the same time, we presume that in this method the participants will be more responsible during the questionnaire processing than in the case of the independent processing of the questionnaire by the respondent without a researcher and subsequent sending it.

The qualitative research level represents semi-structured communication. The application of the method precedes data collection with the assistance of the HVS questionnaire and this is implemented with the participants from

¹⁷ M. Čižmarík, L. Ištvaníková: *Hodnoty a hodnotové orientácie v zrkadle dejín*. In: Štúdie a články [online] 2007, Issue 2 [cit. 2010-11-30]. Online accessibility: <http://www.saske.sk/cas/archiv/2-2007/cizmarik.html>.

¹⁸ J. Ilgová, A. Ritomský: *Hodnoty mladých Čechov a Slovákov – komparatívny empirický výskum*. "Socjálne a politické analýzy" 2009, Vol. 3, No. 1.

individual research target groups. The composed questions are formulated in such a way so that they are able to correspond with the individual items of the questionnaire. The main aim of this part of the research is to find out if the individual items are comprehensible for potential participants or how they understand its content. What has been taken into account is the possible necessity to translate some sentences into the Roma language, because a language barrier among participants may occur. With such a necessity, it may be important to verify this language variety. This situation does not seem probable because of easiness and lack of abstract terms in the HVS questionnaire that could cause a language problem for the participants.

Expected research benefits

Some research benefits are mostly expected in the social work implemented in Roma communities, through the creation and planning of local strategies and the development and reconstruction of problems in this environment. The potential of research findings can be also seen at the level of intercultural communication. This communication is defined as a process of interaction and transmission in various types of communication where interlocutors come from different language areas or cultural ethnicities, nations, they are people of different race and religion. Such communication is determined by language, culture, mental specificity and the value systems of communication partners¹⁹. However, what should be taken into account is the fact that in the case of majority interactions and interactions of Roma ethnicity in Slovakia intercultural communication is surely dealt with.

It is assumed that the understanding of values or value orientations of Roma, chiefly those living in marginalised conditions, may contribute to the increasing quality of mutual communication and co-existence. From the perspective of the value aspect of a particular national group, the oriented research can point out real differences. That is why it is assumed that the values or value orientations are one of the main cultural attributes of individual nations and ethnicities²⁰, present in every area of society at the same time. The psychological and sociological values constitute the regulatory mechanism of human behaviour significant for a specific society and appearing in

¹⁹ J. Průcha: *Interkulturní komunikace*. Praha 2010, Grada Publishing.

²⁰ J. Průcha: *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha 2007, Portál.

shared standards, attitudes, opinions, preferences. The values of national and ethnic communities are constant, because they are passed down from one generation to another and they are resilient towards the outside world²¹. The understanding of the value structure of Roma and its potential differences within individual types of Roma communities can – in the future – initiate more extensive factors, some conditioned differences, the detailed monitoring of problems examined in different Slovak regions, the comparison of the value structures of Roma and the majority population, etc. The knowledge acquired in the research may have an impact on the formation of national strategies, the instruments of social inclusion and the development of Roma ethnicity in Slovakia.

Conclusions

The research results of this study may be applied in many aspects of public life, moreover – in the formation of methodology in the school system, the formation of educational directives of Roma people, in healthcare and health service, and in improving the prevention of diseases typical for a specific segregated area. They can serve as an useful source of information for many state authorities and institutions.

All things considered, these research results concerning the value structure of Roma and its potential differences, with account for various types of Roma communities, may pose the empirically verifiable criterion of ethnic and cultural homogeneity of the mentioned ethnicity in Slovakia. First of all however, they may contribute to dispelling stereotypes and prejudices of the majority population towards Roma.

Bibliography

- Atlas RK 2004*. [online]. 2010, [cit. 2010-11-03]. Online accessibility: <http://romovia.vlada.gov.sk/3553/atlas-romskych-komunit-2004.php>).
- Budil I.: "*Mexifornia*" a soudobá kritika multikulturalizmu. In: T. Hirt, M. Jakoubek (ed.): *Soudobé spory o multikulturalizmus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Plzeň 2005, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.

²¹ J. Průcha: *Interkulturní komunikace*. cyt. wyd.

- Čižmarík M., Ištvániková L.: *Hodnoty a hodnotové orientácie v zrkadle dejín*. In: Štúdie a články [online] 2007, Issue 2 [cit. 2010-11-30]. Online accessibility: <http://www.saske.sk/cas/archiv/2-2007/cizmarik.html>.
- Davidová E.: *Romanodrom – cesty Romů 1945–1990*. Olomouc 1995, UP.
- Hirt T.: *Romská etnická komunita jako politický projekt: kritická reflexe*. In: M. Jakoubek, T. Hirt (eds): *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň 2004, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Džambazovič R., Jurásková M.: *Sociálne vylúčenie Rómov na Slovensku*. In: M. Vašečka (ed.): *Čačipenpal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava 2002, Inštitút pre verejné otázky.
- Geist B.: *Sociologický slovník*. Praha 1992, Victoria Publishing.
- Ilgová J., Ritomský A.: *Hodnoty mladých Čechov a Slovákov – komparatívny empirický výskum*. „Socjálne a politické analýzy” 2009, Vol. 3, No.1.
- Kovats M.: *Politika romské identity: mezi nacionalismem a chudobou*. In: M. Jakoubek (ed.): *Cikáni a etnicita*. Plzeň 2008, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Průcha J.: *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha 2007, Portál.
- Průcha J.: *Interkulturní komunikace*. Praha 2010, Grada Publishing.
- Radičová I.: *Rómovia na prahu transformácie*. In: M. Vašečka (ed.): *Čačipenpal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava 2002, Inštitút pre verejné otázky.
- Schwartz S. H.: *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. In *Advances in Experimental Social Psychology* [online] 1992, vol. 25 [cit. 2010-11-16]. Online accessibility: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=z9vHEy-0osBAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=%22Schwartz+S.H.%22&ots=PevAo9m_bF&sig=XtyNQ-i81pVPZs6piMI7un0zIA#v=onepage&q=%22Schwartz%20S.H.%22&f=false.
- Silverman C.: *Vyjednávání cikánství. Situační strategie*. In: M. Jakoubek (ed.): *Cikáni a etnicita*. Plzeň 2008, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o.
- Uherek Z., Novák K. A.: *Etnická identita Romů*. In: M. Vašečka (ed.): *Čačipenpal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava 2002, Inštitút pre verejné otázky.

The values of marginalized Roma in Slovakia

Summary

The paper presents a study among marginalized Slovak Roma, carried out using the universal human value system of Schwartz (1992). The study and its results may be applied in many aspects of public life, in the formation of methodology in the school system and also in the formation of the education directives concerning Roma people, in healthcare and health service, and for the enhancement of the prevention of diseases typical for a specific segregated area. The research results within the value system of Roma people and its potential differences, with account for various Roma communities, may constitute the empirically verifiable criterion of ethnic and cultural homogeneity of the mentioned ethnicity in Slovakia. They may contribute to dispelling stereotypes and prejudices of the majority towards the Roma people.

Key words: marginalized Roma, human value system, prejudices, intercultural education, Slovakia

Translated by Hristo Kyuchukov

Aspiracje edukacyjne uczniów imigrantów

Streszczenie: Przedmiotem zainteresowania autorki są aspiracje edukacyjne uczniów imigrantów. Odwołując się do badań zagranicznych i częściowo własnych, zwraca uwagę na wysokie aspiracje edukacyjne tej kategorii uczniów – generalnie wyższe w stosunku do uczniów autochtonów o tym samym statusie społeczno-ekonomicznym. Stwierdza brak zgodności wśród badaczy w kwestii wyjaśniania uwarunkowań specyfiki tych aspiracji. Modele interpretacji mieszczące się w obrębie P. Bourdieu i J. C. Passerona teorii reprodukcji, G. S. Beckera racjonalności, inwestycji i rentowności czy R. Boudona logiki mobilności społecznej powiązanej z percepcją efektywności szkolnej nie dostarczają w pełni zadowalających wyjaśnień tej specyfiki. W związku z tym istnieje potrzeba poszukiwania komplementarnych modeli interpretacji tego fenomenu. Stąd propozycja wykorzystania do tego celu koncepcji społeczeństwa merytokratycznego.

Słowa kluczowe: uczniowie imigranci, aspiracje edukacyjne, specyfika aspiracji, uwarunkowania, modele interpretacji

W literaturze zagranicznej aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów imigrantów są częstym i dość dobrze rozpoznanym przedmiotem badań, w Polsce natomiast znajdują się w fazie początkowej.

W badaniach prowadzonych za granicą zarówno w krajach europejskich, jak i pozaeuropejskich zwrócono uwagę na pewną prawidłowość, a mianowicie na fakt stosunkowo wysokich aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów pochodzenia imigranckiego – generalnie wyższych w stosunku do uczniów autochtonów o tym samym statusie społeczno-ekonomicznym. Jednak brak wśród badaczy zgodności w kwestii wyjaśniania uwarunkowań specyfiki tych aspiracji. Pojawia się więc potrzeba poszukiwania dalszych, komplementarnych interpretacji tego fenomenu. Taką próbę podjęto w tym artykule.

Oto wybrane przykłady wyników badań zagranicznych konstatujących występowanie zjawiska wysokich aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów imigrantów oraz prób (nie w pełni zadowalających) jego wyjaśnienia.

W **Kanadzie** w 2000 roku przeprowadzono badania ankietowe, które objęły ponad 26 tys. uczniów, reprezentujących 346 tys. piętnastolatków ze wszystkich 10 prowincji¹. Celem badań było zdiagnozowanie różnic dotyczących aspiracji edukacyjnych uczniów imigrantów mniejszości „widocznych” (pierwszej i drugiej generacji) oraz uczniów urodzonych w Kanadzie nienależących do grup „widocznych” mniejszości. Uczniowie z „widocznych” mniejszości stanowili 12% wszystkich uczniów. Abstrahując od takich zmiennych jak płeć, struktura rodziny, region, język macierzysty, wielkość wspólnoty imigranckiej, uczniowie imigranci należący do „widocznych” mniejszości aspirowali częściej do podjęcia studiów wyższych niż ich rówieśnicy urodzeni w Kanadzie i nienależący do „widocznych” mniejszości. Na przykład 84% dziewcząt z tej pierwszej grupy, z drugiej zaś 63% zamierzało podjąć studia uniwersyteckie, a proporcje te wśród chłopców wynosiły odpowiednio 75% i 51%.

Różnice w poziomie aspiracji uniwersyteckich występowały we wszystkich regionach kraju: uczniowie imigranci mniejszości „widocznych” wszędzie przejawiali ambitniejsze aspiracje. Aspiracje te utrzymywały się na wyższym poziomie, mimo że dla blisko 2/3 imigrantów językiem macierzystym nie był ani język angielski, ani francuski.

Badania wykazały, że młodzi Kanadyjczycy w wieku 15 lat mają wysokie aspiracje edukacyjne, lecz młodzież imigrancka należąca do „widocznych” mniejszości ma je w jeszcze większym stopniu. Zaobserwowano stały efekt – wpływ statusu imigranta z „widocznych” mniejszości, nawet po uwzględnieniu różnych zmiennych społeczno-demograficznych i wyników szkolnych. Poza tym niższe wykształcenie rodziców, ich dochody, oceny szkolne wydają się w mniejszym stopniu „wygaszać” aspiracje edukacyjne imigrantów z „widocznych” mniejszości niż Kanadyjczyków nienależących do tych mniejszości.

Suárez-Orozco i Suárez-Orozco² sugerują, że rodzice imigranci, ponieważ doznali rozczarowania na skutek dewaluacji w kraju przyjmującym ich dotychczasowego prestiżu, pragną zapewne narzucić swym dzieciom wysokie aspiracje edukacyjne. James³ zaś dowodzi, że rodzice czarnej młodzieży

¹ H. Krahn, A. Taylor: *Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada*. PCERII Working Paper Series 2005 (nr WPO2-05).

² C. Suárez-Orozco, M. Suárez-Orozco: *Children of immigrants*. Cambridge 2001, Harvard University Press, s. 105.

³ C. James: *Getting there and staying there: black's employment experience*. W: P. Anisef

wpajają jej niejako przekonanie, że ludzie są nagradzani dzięki ciężkiej pracy i osobistemu wysiłkowi. Do podobnych wniosków dochodzi MacLeod⁴, na podstawie badań etnograficznych życia młodzieży ze środowisk zmarginalizowanych w USA, który przeciwstawia akceptacji przez grupę czarnej młodzieży dyskursu równości szans, zanegowanie i odrzucenie tej ideologii przez białą młodzież o podobnym statusie. Ten optymizm czarnej młodzieży przypisuje jej odczuciu, że uczestniczą w „zbiorowej trajektorii w górę” (*a collectiv upward trajectory*). Przypuszcza więc, że wysokie aspiracje młodzieży imigranckiej odzwierciedlają zaakceptowanie przez jej rodziców zdyskontowanej wartości kredencjałów na rynku pracy i przeświadczenie o tym, że warunkiem sukcesu ich dzieci jest wzmożony wysiłek. Niektórzy badacze⁵ sądzą, że sieci społeczne społeczności imigranckich mogą również odgrywać pewną rolę w kształtowaniu aspiracji, wzmacniając rodzicielskie wysiłki w przekazywaniu wartości, norm i oczekiwań wobec młodzieży. W kontekście rozważań na temat tożsamości i aspiracji młodzieży imigranckiej z widocznych mniejszości Suárez-Orozco i Suárez-Orozco⁶ wyrażają pogląd, że młodzi ludzie, którzy rozwijają „dwukulturowe kompetencje” (*bicultural competencies*) są najlepiej przygotowani do wykorzystania swoich możliwości, ponieważ mają silne poczucie własnej tożsamości etnicznej, lecz również rozwijają „hybrydową tożsamość i kulturową formację”, przekształcając „starą” kulturę etniczną i „nową” większościową w sposób twórczy. W podobnym kierunku zmierza Perron⁷, argumentując, że uczniowie imigranci im mocniej utożsamiają się z kulturą własnej grupy, tym częściej przejawiają otwartość wobec innych grup kulturowych i jest prawdopodobne, że będą artykułować uniwersyteckie aspiracje edukacyjne.

We **Francji**, jak wynika z raportu odwołującego się do krajowych badań podłużnych (uczniów w wieku 16–18 lat) przeprowadzonych przez tamtejsze

& P. Axelrod (eds): *Transitions: schooling and employment in Canada*. Toronto 1993, Thompson, s. 3–20.

⁴ J. MacLeod: *Ain't no makin'it: Leveled aspirations in a low-income neighbourhood*. Boulder 1987, Westview.

⁵ J. Li: *Parental expectations of Chinese immigrants. A folk theory about children's school achievement*. „Race, ethnicity and education” 2004, nr 7 (2), s. 171–190.

⁶ C. Suárez-Orozco, M. Suárez-Orozco: *Children of immigrants*. cyt. wyd., s. 118.

⁷ J. Perron: *Ethnicity and educational aspirations of high school students*. W: B. Galaway, J. Hudson (eds): *Youth in transition: perspectives on research and policy*. Toronto 1997, Thompson, s. 127–134.

Ministerstwo Edukacji (1989–1995; 1995–2002; 1997–2004)⁸, odnotowano podobne zjawisko – występowanie niezmiennie wysokich aspiracji edukacyjno-zawodowych zarówno u rodziców, jak i u uczniów imigrantów.

Osiągnięcia szkolne uczniów imigrantów, konstatuje raport, w większym stopniu są zależne od ich przynależności do środowisk społecznie zmarginalizowanych niż od faktu bycia imigrantem. Niższe osiągnięcia dzieci imigrantów są przede wszystkim wynikiem ich gorszego przygotowania do podjęcia nauki na progu szkoły podstawowej niż innych uczniów. O ile bycie dzieckiem imigranta ma nieznacznie negatywny efekt w szkole podstawowej, efekt ten staje się pozytywny w szkole średniej. Gdy rekrutują się ze środowisk o podobnych statusie co autochtoni, uczniowie z rodzin imigranckich częściej trafiają do sekcji ogólnych i technologicznych (niż zawodowych) oraz częściej uzyskują w tych sekcjach maturę niż inni uczniowie. Raport podkreśla, że wyjaśnienia tego zjawiska należy szukać głównie w postawach rodzicielskich: rodziny imigranckie różnią się tym od innych rodzin ze środowisk zmarginalizowanych, że mają znacznie bardziej ambitne oczekiwania edukacyjne, te zaś mogą wynikać z tego, że rodziny imigranckie pochodzą często z krajów o ograniczonej ofercie edukacyjnej, podczas gdy wśród rodzin francuskich ze środowisk zmarginalizowanych niepowodzenia szkolne mają często charakter międzypokoleniowy. Te bardziej ambitne aspiracje szkolne stają się atutem w momencie orientacji szkolnej w końcowej fazie nauki gimnazjalnej (w collège), podczas której w dużym stopniu uwzględnia się sugestie rodziców. Przy analogicznych osiągnięciach szkolnych ambicje imigrantów dotyczące kariery szkolnej ich dzieci są większe niż innych rodzin ze środowisk defaworyzowanych. Rada klasowa zaś rozpatruje adekwatność życzeń rodziców do osiągnięć ucznia i rzadkością jest, aby starała się je modyfikować, proponując bardziej prestiżowe ścieżki kształcenia.

Autorzy raportu wyjaśniają specyfikę aspiracji rodzin imigranckich następująco:

- w odróżnieniu od rodzin nieimigranckich niepowodzenia szkolne ich dzieci nie mają charakteru międzypokoleniowego, ponieważ wiele rodzin rekrutuje się z krajów o bardzo ograniczonej ofercie edukacyjnej,
- rodziny imigranckie mają silniejszą tendencję do posiadania wyższych aspiracji szkolnych, ponieważ w bardzo wielu przypadkach mobilność społeczna jest jednym z ważnych motywów ich imigracji,

⁸ Y. Brinbaum, A. Kieffer: *D'une génération à l'autre: les aspirations éducatives des familles immigrés. Ambitions et persévérance*. "Education et formation" 2005, nr 72, s. 67 i n.

- wyższe aspiracje szkolne rodzin imigranckich mogą też świadczyć o antycypacji trudności, jakie mogą napotkać ich dzieci na rynku pracy,
- dłuższy okres przebywania we Francji wydaje się wzmacniać przekonanie imigrantów o celowości wyboru licealnych sekcji ogólnych i technologicznych (a więc o większym prestiżu) oraz wiarę w profesjonalną użyteczność dyplomów szkolnictwa wyższego.

Z jednej strony – rodziny imigranckie należą do tych, które oczekują najwięcej od systemu edukacyjnego i artykułują najambitniejsze aspiracje edukacyjne, a z drugiej – należą w zdecydowanej większości do środowisk społecznych zmarginalizowanych, a ta przynależność sprawia, że w ramach systemu edukacyjnego, w którym powodzenie szkolne zależy w dużym stopniu od pochodzenia społecznego, dzieci z rodzin imigranckich są szczególnie narażone na niepowodzenia szkolne.

Rodzi to pytanie: jaki związek z planami życiowymi dzieci imigrantów ma ten rozróżnienie między osiągnięciami szkolnymi i wysokimi aspiracjami ich rodziców? Czy konsekwencją nie jest spadek poziomu ambicji szkolnych i zawodowych dzieci imigrantów, czy też wiernie powielają wysokie aspiracje swych rodziców? Jak dowodzi ww. raport, dzieci imigrantów wiernie odtwarzają wysokie aspiracje swych rodziców oraz pragnienie zmiany na lepsze statusu społecznego, które często jest czynnikiem determinującym podjęcie decyzji migracyjnej. Dlatego właśnie aspirują one do podejmowania studiów na selekcyjnych kierunkach szkolnictwa wyższego krótkiego cyklu, aby pracować w dziedzinie handlu i administracji, które mogą zapewnić im dostatnie życie. Tak więc, przy porównywalnych cechach społeczno-demograficznych uczniów, posiadanie rodziców imigrantów jest czynnikiem najsilniej oddziałującym na zamierzenia kontynuowania nauki. Mimo częstej reorientacji szkolnej, relegującej ich do sekcji zawodowych, większość tych uczniów (trzy czwarte) pragnie kontynuować naukę w szkolnictwie wyższym. Aspiracje szkolne uczniów imigrantów w odniesieniu do studiów wyższych są również wyższe, w sytuacji równych osiągnięć szkolnych, niż aspiracje np. młodych Francuzów. Porównanie aspiracji rodziców imigrantów z aspiracjami ich dzieci wykazało w tym zakresie określone prawidłowości.

Zjawisko to zostało potwierdzone w innych badaniach⁹. Ujawniły one preferowanie studiów licencjackich o kierunku technicznym przez uczniów Portugalczyków, a studiów uniwersyteckich ogólnych przez uczniów imigrantów

⁹ Y. Brinbaum, H. Cebolla-Boado: *The school careers of ethnic minority youth in France*. "Ethnicities" 2007, nr 7 (3).

z Maghrebu oraz generalnie większe oczekiwania rodzin imigranckich względem osiągnięć szkolnych i zawodowych niż rodzin nieimigranckich.

Inni autorzy podejmujący tę problematykę we Francji wyrażają pogląd, że nie sposób zrozumieć wysokich aspiracji rodziców imigrantów, przekładających się na aspiracje uczniów imigrantów, mobilizacji rodzin imigranckich na płaszczyźnie edukacyjnej, nie uwzględniając stosunków społecznych i szkolnych; wskazują, że tę mobilizację należy postrzegać jako przejaw strategii defensywnej i kompensacyjnej, realizowanej przez imigrantów w społecznym kontekście dyskryminacji: dyskryminacji etnicznej na rynku pracy, często ukrytej, generującej determinację edukacyjną imigrantów¹⁰.

W **Wielkiej Brytanii** w latach 60. i 70. XX wieku badacze koncentrowali swoje zainteresowania na kontekstach rodzinnych, w których wychowywały się dzieci mniejszości. Często wskazywali na negatywne cechy struktur rodzinnych i modeli wychowawczych mniejszości, zwłaszcza mniejszości afro-antylskiej¹¹. Jednak w tym samym czasie pozytywna rola oddziaływania imigranckiego środowiska rodzinnego na przebieg nauki szkolnej dzieci nie uszła uwadze badaczy, którzy odeszli od orientacji eksponującej deficyty rodzinnego środowiska. I tak bardziej pozytywny ogląd roli rodziny pojawił się u badaczy, którzy analizowali aspiracje i oczekiwania rodzin. Większość z nich wskazywała i podkreślała, że rodzice imigranci mają wobec swych dzieci oczekiwania edukacyjne, których poziom ambicji jest porównywalny, a nawet wyższy niż u rodziców pochodzenia anglosaskiego, że interesują się też bardzo postępami w nauce swego potomstwa. Rodzice Azjaci w większym stopniu niż pozostali imigranci starali się oddziaływać na wybory dróg kształcenia swych dzieci¹².

¹⁰ J.-P. Zirotti, R. Akers-Porrini: *Élèves "français" et "maghrébins". Un rapport différent à l'orientation scolaire*. "Migration-Formation" 1992, nr 89, s. 45–57; M. Tribalat: *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris 1995, La Découverte.

¹¹ M. Rutter et al.: *Children of West Indian immigrants. Rates of behavioral deviance and psychiatric disorder*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 1974, nr 15, s. 241–262.

¹² B. Coard: *Haw the West Indian child is made educationally sub-normal in the British school system*. London 1971, New Beacon Books; R. Collins: *The credential society. An historical sociology of education and signification*, New York 1979, Academic Press; Y. P. Gupta: *The educational and vocational aspirations of Asian immigrant and English school-leavers – a comparative study*. "British Journal of Sociology" 1977, nr 28; J. Rex, S. Tomlinson: *Colonial immigrants in a British city-a class analysis*. London 1979, Routledge & Kegan Paul.

W Stanach Zjednoczonych Ogbu wskazywał, że czarni uczniowie, mimo oporu, jaki wykazują wobec szkolnej nauki, zdają się mieć wyższe aspiracje niż ich biali rówieśnicy. Argumentował, że tożsamość szkolna tych pierwszych kształtuje się głównie na bazie historycznego doświadczenia oporu wobec dyskryminacyjnego traktowania ze strony społeczeństwa dominującego, doświadczenia przekazywanego w środowisku rodzinnym i wspólnotowym¹³.

Badania, które przeprowadziłam w ramach pracy doktorskiej¹⁴ w roku szkolnym 2010/2011 w publicznych i niepublicznych gimnazjach i liceach aglomeracji warszawskiej (na próbie 284 uczniów cudzoziemskich z UE/EFTA i krajów Trzeciego Świata¹⁵), pokazują, że większość uczniów cudzoziemskich charakteryzuje się przeciętnymi lub podwyższonymi aspiracjami edukacyjno-zawodowymi (biorąc pod uwagę teoretyczną dyspersję wyników).

Młodzież cudzoziemska ma świadomość wartości wykształcenia. W większości uczniowie imigranci z badanej próby chcą osiągnąć wykształcenie przynajmniej na poziomie licencjackim lub inżynierskim. Aż jedna trzecia osób (32%; N=87) chciałaby podjąć specjalistyczne kształcenie podyplomowe. Najczęściej badani wskazywali na następujące typy uczelni: ekonomiczne (19,6; N=54), humanistyczne (16,7%; N=46), techniczne (13,5%; N=37), a w dalszej kolejności – medyczne, artystyczne i inne.

Wykształcenie niższe niż średnie nie satysfakcjonuje żadnego z badanych uczniów, a szkołę średnią lub pomaturalną chciałoby ukończyć tylko 8,8% (N=24) badanych. Zarówno w gimnazjum, jak i liceum młodzież ta ma już sprecyzowane dążenia edukacyjne – jedynie 20,7% uczniów jeszcze nie zdecydowało się na dalszy kierunek kształcenia.

Preferowany obszar zawodowy uczniów imigrantów to zawody związane

¹³ W. Rabczuk: *Niepowodzenia szkolne dzieci imigrantów w świetle badań amerykańskich i francuskich*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 32 i n.

¹⁴ S. Janik: *Aspiracje i plany edukacyjno-zawodowe uczniów cudzoziemskich w aglomeracji warszawskiej*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. W. Rabczuka. Warszawa 2012.

¹⁵ Za kraje Trzeciego Świata uznaje się kraje nienależące do Unii Europejskiej i Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (EFTA). EFTA – organizacja międzynarodowa powstała w 1960 r. Jej głównym zadaniem jest zniesienie ograniczeń ilościowych i celnych oraz innych przeszkód we wzajemnym handlu opartym na wolnej konkurencji. W skład EFTA wchodzi obecnie Islandia, Lichtenstein, Norwegia i Szwajcaria.

z branżą ekonomiczną (18,7% N = 39), artystyczną (13,4%; N = 28), medyczną 12,4%; N = 26), a na kolejnych pozycjach znalazły się prawna, inżynierska, sportowa, informatyczna oraz badawczo-rozwojowa. Jeśli chodzi o poziom wykształcenia umożliwiający realizację planów zawodowych, to jedynie 12,9% badanych uczniów imigrantów podało zawód wymagający wykształcenia średniego, a 24% zawód wymagający wykształcenia licencjackiego/inżynierskiego. Pozostali preferowali zawody wymagające minimum wykształcenia na poziomie magisterskim. Najczęściej wskazywanym powodem wyboru zawodu była jego zgodność z zainteresowaniami i szansą rozwoju (58,6%; N = 147), możliwość zarobienia dużych pieniędzy 17,9%; N = 45), a zawody cenione społecznie i prestiżowe uzyskały najmniej wskazań (9,2%; N = 23). Preferowane miejsca pracy to własna firma lub firma prywatna, natomiast państwowy zakład pracy wskazało tylko 5,2% uczniów. Blisko jedna czwarta respondentów nie wiedziała jeszcze, jakie mogłaby wybrać przyszłe miejsce pracy.

Ponadto ważnym czynnikiem jest status prawny ucznia cudzoziemskiego. Generalnie poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych jest wyższy u uczniów imigrantów niż uczniów uchodźców i obywateli UE. Przy czym uchodźcy charakteryzują się najniższym poziomem aspiracji edukacyjno-zawodowych.

W zakresie przeciętnego poziomu aspiracji edukacyjno-zawodowych różnica wystąpiła przy rozpatrywaniu odpowiedzi uczniów pochodzenia nieazjatyckiego i azjatyckiego. Wartość wykształcenia i wiedzy wydaje się ważniejsza dla uczniów pochodzenia azjatyckiego ($M=4,35$) niż dla uczniów pochodzenia nieazjatyckiego ($M=4,97$).

Rodzice z krajów UE/FTA i krajów Trzeciego Świata nie różnią się zasadniczo w postrzeganiu roli edukacji i planów zawodowych: czują się odpowiedzialni za edukację i przyszłość zawodową swoich dzieci. Najczęściej jako pożądany poziom wykształcenia wskazywali studia wyższe oraz praktyczny charakter zawodów dla swoich dzieci. Rola motywacji zewnętrznej jest więc stosunkowo duża oraz ujawnia istotny efekt transgeneracyjnego przekazu wartości, który występuje najsilniej w grupie rodziców pochodzących z krajów azjatyckich i innych krajów Trzeciego Świata. Należy zaznaczyć, że wśród badaczy zagranicznych występuje konsensus co do czynników sprawczych sukcesów szkolnych i wysokich aspiracji studentów i uczniów imigrantów pochodzenia azjatyckiego: upatruje się je przede wszystkim w specyfice kulturowej tej grupy imigrantów.

Badania Yu¹⁶ wskazują, że Chińczycy cechują się ogólnie większym natę-

¹⁶ E. S. Yu: *Chinese collective orientation and need for achievement*. "International Journal of Social Psychiatry" 1980, nr 26 (3), s. 184–189.

zeniem motywacji osiągnąć niż populacja nieazjatycka, co wynika z chińskiej orientacji kolektywistycznej. Silną motywację osiągnąć jako rudymen-tarną wartość w społeczeństwach kolektywistycznych podkreślają również Harrison i Huntington. Ma i Yeh¹⁷ badali, jak cechy indywidualne i czynniki rodzinne oddziałują na aspiracje i plany edukacyjne i zawodowe chińskiej młodzieży (265 uczniów) uczącej się w nowojorskich liceach. Badania potwierdzają, że aspiracje tej młodzieży (ujawnione w badanej próbie uczniów) są pośredniczone m.in. przez wysokie aspiracje edukacyjne rodziców i wsparcie, jakie oferują swoim dzieciom. Analiza aspiracji dzieci chińskich imigrantów w Kanadzie prowadzi do podobnych wniosków¹⁸: rodzice starają się przekazać dzieciom wartości wypływające z chińskiej tradycji. Imigranci chińscy stawiają sobie za cel wykształcenie dzieci oraz ich integrację z nowym środowiskiem społecznym. Działania te służą m.in. stworzeniu perspektyw rozwoju zawodowego dla dzieci i polepszeniu statusu socjoekonomicznego całej rodziny.

W 2010 roku ukazała się w Stanach Zjednoczonych książka Amy Chua, urodzonej w USA Chinki, *Battle Hymne of the Tiger Mother* (*Hymn bojowy matki-tygrysicy*)¹⁹. Książka (przełożona na wiele języków, w tym język polski) zyskała rozgłos i stała się przedmiotem ożywionych dyskusji na temat uwarunkowań sukcesów edukacyjnych. Chua ocenia model wychowawczy Zachodu jako wywodzący się z permissywnej tradycji i przeciwstawia go chińskiemu modelowi opartemu na autorytecie rodziców i nauczycieli.

W 2009 roku w Chinach i na Tajwanie wyjątkową popularnością cieszyła się piosenka zatytułowana *Słuchaj słów mamy*, wykonywana przez młodego Tajwańczyka, idola nastolatków. Jej przesłanie jest skierowane do młodzieży: należy pilnie się uczyć, a nagrodą za wyrzeczenia będzie jutrzejszy sukces. W tej części świata od czasów Konfucjusza rodziców słucha się i darzy szacunkiem. Od pilnowania postępów w nauce jest mama. Edukacyjna mama – mówią Japończycy. „Pięć za dużo, cztery w sam raz” – tyle godzin wolno spać koreańskim uczniom, jeśli chcą zdać egzamin maturalny z odpowiednią

¹⁷ P. W. Ma, Ch. J. Yeh: *Individual and familial factors influencing the educational and career plans of Chinese immigrant youths*. "Career Development Quarterly" 2010, nr 58 (3), s. 230–245.

¹⁸ J. Li: *Parental expectations of Chinese immigrants: a folk theory about children's school achievement*. cyt. wyd.

¹⁹ A. Chua: *Bojowa pieśń tygrysicy*. Warszawa 2011, Prószyński Media.

liczbą punktów umożliwiającą dostęp do prestiżowych uczelni²⁰.

Tradycyjnie socjalizacyjna funkcja szkolnictwa w Korei Południowej polega w znacznym stopniu na dyscyplinie moralnej, szacunku dla pracy i podejmowania wysiłku kształcenia. Takie podejście ma swoje źródło w tradycji konfucjanizmu, który eksponuje wartość edukacji i norm moralnych. Koreańscy uczniowie charakteryzują się wysoką motywacją napędzaną niezwykle intensywną rodzicielską presją sukcesu²¹.

Książka Amy Chua, jak i piosenkarski hit *Ting ma ma de hua* ułatwiają dostrzeżenie (niektórych) uwarunkowań aspiracji i sukcesów edukacyjnych dzieci imigrantów chińskich i koreańskich.

Sinolog i orientalistka T. Halik, analizując sytuację dzieci wietnamskich w polskiej szkole, podkreśla, że kultura wietnamska wyniosła z konfucjanizmu szacunek dla dobrze wykształconych: „Wykształcenie było bowiem traktowane jako podstawowy środek poruszania się w górę drabiny społecznej. Oznaczało ono uzyskanie wysokiego statusu społecznego, co miało swoje przełożenie na podwyższenie statusu własnego rodu”²². Konfucjanizm nakładał na rodziców obowiązek zapewnienia dzieciom jak najlepszej przyszłości, albowiem posiadanie dzieci oznaczało zachowanie ciągłości linii rodowej, kontynuację tradycji rodzinnych. Zdaniem Halik badania potwierdzają, że nadal oczekuje się takiego postępowania od wietnamskich rodziców.

Wyjaśnienia fenomenu sukcesów Wietnamczyków należy także upatrywać, jak stwierdza Halik, w kompatybilności wartości dwóch kultur, nawet jeśli kultury te wydają się odległe od siebie. Dziecko wietnamskie dzięki socjalizacji pierwotnej zdobyło umiejętności, które nie stoją w sprzeczności z umiejętnościami, jakich oczekuje od dziecka polski system szkolny, jest bowiem postrzegane jako zdyscyplinowane, inteligentne i pracowite, a jego sukces edukacyjny w polskiej szkole jest ważną wartością zarówno w kulturze wietnamskiej, jak i polskiej²³.

Wydaje się, że występujący w Polsce stereotyp Wietnamczyka – handlarza i kucharza w niedługim czasie przestanie funkcjonować. Wietnamskie dzieci uczące się w Warszawie chcą zostać prawnikami, artystami, politykami. Często

²⁰ M. Kruczkowska: *Azjatyckie supermatki*. „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 4.04, s. 17.

²¹ A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 165, 181.

²² T. Halik, E. Nowicka, W. Połec: *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa 2006, Wydawnictwo „Prolog”, s. 108.

²³ Tamże, s. 180; 195–196.

biorą udział w olimpiadach naukowych, znają po kilka języków obcych i mają ambitne plany na przyszłość. W ocenie nauczycieli i dyrekcji szkół jest to bezproblemowa i bardzo dobrze ucząca się młodzież. W swym reportażu o wietnamskich dzieciach, które są prymusami w warszawskich szkołach, M. Zieliński²⁴ podaje kilka konkretnych przykładów świadczących zarówno o bardzo dobrych wynikach w nauce, jak i wielkich planach na przyszłość wietnamskich uczniów. Taką uczennicą jest Thu Ha Do Van, 13-latka, której średnia ocen w gimnazjum to 5,0. Mówi w pięciu językach: po polsku, angielsku, wietnamsku, rosyjsku i francusku. Wygrała olimpiadę szkolną z matematyki, jej prace z języka polskiego i historii szkoła wysłała na ogólnopolskie konkursy. Jej dobre wyniki w nauce wzbudzają często wśród rówieśników niezdrowe emocje, lecz takie sytuacje motywują ją do jeszcze większego wysiłku. „Wiem, że jak będę się dobrze uczyć, to dostanę się na studia prawnicze. Gdy je skończę, chcę zostać burmistrzem, potem ministrem spraw zagranicznych, a na zakończenie mojej kariery będę pierwszą kobietą prezydentem Polski. Wtedy pokażę tym wszystkim, którzy mi dokuczali” – dodaje z przekorą.

Wietnamczykom bardzo zależy na tym, żeby dzieci dobrze się uczyły. Rząd Wietnamu i organizacje wietnamskie wspierają je w tym dążeniu. Stowarzyszenie Kobiet Wietnamskich w Polsce co jakiś czas zbiera pieniądze wśród rodaków i za nie kupuje dobrym uczniom prezenty. Ambasada Wietnamska funduje co roku dla najlepszych uczniów wakacje w Wietnamie.

Wietnamczycy, Koreańczycy i Chińczycy nie stanowią wyjątku wśród populacji azjatyckiej. Jak dowodzi M. Cyłkowska-Nowak, „Dzieci i młodzież w Japonii poddawane są socjalizacji, której zasadniczym celem jest „podgrzewanie” ich ambicji edukacyjnych i wyposażenie w cechy psychiczne, które umożliwią osiągnięcie sukcesu”²⁵. To matka ponosi pełną odpowiedzialność za ukształtowanie u dziecka podstawowych umiejętności społecznych, na które składają się podporządkowanie grupie, samodyscyplina, pracowitość i wytrwałość.

Jednak wyjaśnień czynnikami kulturowymi źródeł sukcesów edukacyjnych azjatyckich uczniów i ich wysokich aspiracji nie sposób odnosić do wszystkich grup etnicznych uczniów imigrantów.

²⁴ M. Zieliński: *Zostanę prezydentem Polski*. „Gazeta Wyborcza. Stołeczna” 2005, nr 8–9.10, s. 2.

²⁵ M. Cyłkowska-Nowak: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych (stadium z pedagogiki porównawczej)*. Poznań – Toruń 2000, „Edytor”, s. 198.

Czy nie należy więc poszukiwać dodatkowych wyjaśnień w teoriach społecznych nierówności?

Nierówności społeczne w dostępie do kształcenia, a zwłaszcza do wyższych i najwyższych szczebli szkolnictwa, utrzymują się nadal. Te nierówności konstytuują, oprócz nierówności społecznych osiągnięć szkolnych, nierówności w wyborach dróg kształcenia, pojawiające się począwszy od najniższych szczebli nauczania. Nierówności w wyborach mają tendencję do kumulowania się na każdym kolejnym progu kształcenia. W związku z tym nierówności w wyborach szkolnych lub aspiracje edukacyjne (rozumiane jako wybory szkolnych karier i plany na przyszłość uczniów w systemie szkolnym) wyjaśniają dużą część nierówności w przebiegu karier edukacyjnych.

Wobec tego rodzaju ustaleń, zapoczątkowanych w latach 60. XX wieku, ekonomiści i socjologowie edukacji zajęli się problematyką źródeł wyborów dróg kształcenia (aspiracji) szkolnych, tworząc różne modele. Dominująca w socjologii perspektywa deterministyczna ustępuje współcześnie w dużym stopniu podejściu, które na wzór ekonomistów akcentuje rolę jednostki i jej strategii.

Prace socjologów dotyczące aspiracji, zwłaszcza we Francji, sytuują się w ramach socjologii edukacji, przede wszystkim w ramach modeli autorstwa P. Bourdieu i R. Boudona. Ich modele reprezentują dwa przeciwstawne nurty socjologii: holizm (pogląd, zgodnie z którym struktury zachowują pierwszeństwo w stosunku do jednostki) i indywidualizm (pogląd, który koncentruje się na aktywnym *homo sociologicus*).

Te modele teoretyczne ukazują raczej ich potencjał i komplementarność, niż różnice, lecz również ich pewną nieadekwatność w kontekście niektórych empirycznych ustaleń, zwłaszcza w odniesieniu do imigrantów.

W obrębie teorii reprodukcji Bourdieu i Passeron, starając się wyjaśnić zróżnicowany przebieg karier/wyborów szkolnych czy wręcz izolowanie w szkole quasi-systemowe dzieci ze środowisk ludowych, dokonują interpretacji nierówności aspiracji szkolnych i zawodowych. I tak, Bourdieu nierówności społeczne osiągnięć szkolnych wyjaśnia „dziedzictwem kulturowym”, które jest różne w różnych klasach społecznych. Sprzyja ono w mniejszym lub większym stopniu osiągnięciom szkolnym, jest bowiem mniej lub bardziej zbliżone do szkolnych norm doskonałości²⁶. Szkoła „obojętna na różnice” jednakowo traktuje niejednakowych uczniów, skazując część z nich na

²⁶ P. Bourdieu, J.-C. Passeron: *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris 1964, Editions de Minuit.

niepowodzenia. Lecz nierówności w osiągnięciach szkolnych są generowane również przez mechanizmy związane z „dyspozycjami”, stosunkiem jednostek do szkoły, albowiem *habitus* (system wartości wewnętrznych, narzuconych i głęboko zinterioryzowanych w wyniku socjalizacji rodzinnej w społecznym środowisku pochodzenia), dziedziczony w równym stopniu jak kapitał kulturowy, dyktuje jednostkom w sposób nieuświadomiony ich działania, warunkując ich upodobania, preferencje, wartości i wyobrażenia dotyczące przyszłości. *Habitus* jest oczywiście ustrukturyzowany społecznie, a kultura społeczna odniesienia *via habitus* oddziałuje na preferencje, a więc i na aspiracje edukacyjne rodzin i uczniów, ich wyobrażenia o szkole oraz plany na przyszłość. Postawy członków różnych klas społecznych, rodziców i dzieci, a zwłaszcza postawy wobec szkoły, kultury szkolnej oraz przyszłości proponowanej przez szkołę w znacznym stopniu odzwierciedlają systemy wartości jawnych lub ukrytych, które są związane z ich przynależnością społeczną²⁷. Bourdieu poddaje krytyce socjologów „[...] skłonnych do traktowania dyspozycji i predyspozycji wobec szkoły, czyli »nadziei«, »aspiracji«, »motywacji«, »woli« itp. w oderwaniu od społecznych warunków ich wytwarzania. Zapominając, że obiektywne warunki określają równocześnie aspiracje i stopień, w jakim mogą być one spełnione, pozwalają sobie skarżyć się na ten najlepszy ze światów, gdy w wyniku długotrwałego badania karier szkolnych odkrywają, że – jakby za sprawą wcześniej ustalonej harmonii – jednostki nie marzyły o niczym, czego już wcześniej nie uzyskały i nie uzyskały tego, o czym nie marzyły”²⁸.

Ta koncepcja Bourdieu i Passerona socjalizacji pierwotnej o trwałym charakterze zdaje się zakładać pewien determinizm: jednostka jawi się jako przedmiot pasywny, którego zachowanie jest efektem przyczyn społecznych. Podobnie, wciąż *via habitus*, bardziej niż kształtowanie preferencji strukturyzowanych przez kulturę klasową, aspiracje szkolne i plany na przyszłość miałyby również stanowić interioryzację obiektywnej rzeczywistości, a więc istniejących możliwości, ponieważ aspiracje i wymagania są definiowane zarówno co do formy, jak i treści przez obiektywne warunki, które wykluczają (eliminują) niemożliwość (niewykonalność). „W zależności od tego, czy dostęp do wyższego wykształcenia jest zbiorowo odczuwany, nawet w mglisty

²⁷ P. Bourdieu: *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. „Revue française de sociologie” 1966, vol. 2, nr 3, s. 330.

²⁸ P. Bourdieu, J.-C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 2011, PWN, s. 323.

sposób, jako perspektywa niemożliwa, możliwa, prawdopodobna bądź banalna, zmienia się całe postępowanie rodzin i dzieci (a zwłaszcza ich zachowania i osiągnięcia szkolne), ponieważ usiłuje ono dopasować się do tego, czego można się »rozsądnie« spodziewać. W tej mierze, w jakiej ilościowo różnym poziomom szans zbiorowych odpowiadają *jakościowo* różne doświadczenia, obiektywne szanse określonej kategorii społecznej stanowią (za pośrednictwem obiektywnego przeznaczenia kategorii) jeden z mechanizmów, dzięki któremu urzeczywistnia się owo obiektywne przeznaczenie²⁹.

Wszystko dzieje się tak, jak gdyby intuicyjnie uczniowie i ich rodziny dostosowywały swoje oczekiwania do tego, na co pozwala im ich kondycja lub klasa społeczna. Ta idea ukrytej interioryzacji możliwości (tego, co możliwe) stanowi drugi mechanizm, który przyczynia się do nierówności w przebiegu kariery szkolnej, albowiem konstytuuje, poza preferencjami kulturowymi, zróżnicowane aspiracje, aspiracje, które w momencie orientacji szkolnej nakładają się na nierówności osiągnięć. Tak więc u Bourdieu socjalizacja, habitus i wyobrażenia społeczne są procesami kształtującymi zróżnicowane działania, w tym również aspiracje.

Zupełnie inną perspektywę przyjmują ekonomiści, albowiem mają tendencję do postrzegania zachowania człowieka w sposób ogólny, uniwersalny (podobnie jak psychologowie) oraz wykraczający poza grupy społeczne: starają się zdefiniować logikę działania wspólną dla wszystkich jednostek, niezależnie od ich przynależności klasowej i płciowej, opartą na racjonalności, inwestycji i rentowności, a więc kierującą się zasadą użyteczności. Ekonomiści edukacji mają tendencję wyjaśniania logiki wyborów indywidualnych i aspiracji edukacyjnych postępowaniem racjonalnym i wspólnym dla wszystkich, zorientowanym przede wszystkim na rentowność monetarną kapitału ludzkiego, w który się inwestuje³⁰. W ten sposób uczniowie i ich rodziny są podmiotami ekonomicznymi – konsumentami szkoły i kształcenia. Ich zapotrzebowanie na edukację – ponieważ związane jest z kosztami – powinno być, według zasady każdej inwestycji, rentowne. Decydując się na określony rodzaj kształcenia, mają nadzieję na dostęp do pracy lepiej wynagradzanej z uwagi na kompetencje lub kapitał ludzki, zdobywany m.in. w czasie nauki. Dlatego też przed dokonaniem wyboru w momencie orientacji szkolnej sza-

²⁹ Tamże, s. 333.

³⁰ G. S. Becker: *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago 1964, University of Chicago Press (kilkakrotnie wznawiane).

cują koszty kształcenia oraz czas jego trwania. Następnie zestawiają te koszty z przewidywanymi korzyściami związanymi z kształceniem, uznając planowaną inwestycję jako rentowną lub nierentowną. Podmioty ekonomiczne – konsumenci edukacji dokonują więc wyborów w sposób racjonalny, biorąc pod uwagę wyłącznie rentowność. Według Beckera edukację kontynuuje się tak długo, jak uznaje się ją za rentowną.

Boudon, nawiązując do ekonomicznego modelu interpretacyjnego oraz uznając istnienie nierówności społecznych, z jednej strony – podważa tezę ekonomicznego modelu działania logicznego, zakładającego wcześniejsze istnienie preferencji właściwych jednostce, a z drugiej – podkreśla istotną rolę podmiotów działających w obrębie określonego systemu (choć nie odrzuca zasadności badań struktur społecznych). We *Wprowadzeniu* do swego dzieła *Efekt odwrócenia* z 1993 roku, nie negując potrzeby poświęcania uwagi strukturom, stwierdzał: „nie można wyjaśnić w sposób zadowalający zjawisk społecznych będących przedmiotem zainteresowania socjologa, jeśli się ich nie uzna za skutki działań indywidualnych”³¹. Boudon odrzuca wyjaśnienie nierówności edukacyjnych poprzez odwoływanie się do kapitału kulturowego i jego nierównego rozdysponowania. Rozpatruje nierówności jako rezultat indywidualnych strategii, motywowanych własnymi potrzebami, wpływem otoczenia oraz kalkulacją ewentualnego ryzyka, a nie siłą oddziaływania zewnętrznych struktur.

W ujęciu Boudona zróżnicowane społecznie aspiracje nie są rezultatem niższych aspiracji osób ze środowisk „wrażliwych społecznie”, lecz rezultatem aspiracji odniesionych do pozycji na drabinie społecznej. Na wzór ekonomistów Boudon traktuje aktora jako podmiot wyposażony w racjonalność, która jest źródłem wyborów. Zaobserwowane społeczne prawidłowości nie są pochodną niższych ambicji edukacyjnych w grupach społecznie zmarginalizowanych na skutek niedoceniań przez nie edukacji oraz interioryzacji możliwości (tego, co możliwe), lecz wynikiem agregacji zachowań jednostek, których ambicję należy mierzyć odpowiednio do pozycji społecznej. Dziecko robotnika nie będzie miało potrzeby kształcenia się w długim i zbyt prestiżowym cyklu, aby kończąc swoją solaryzację osiągnąć pozycję społeczną wyższą od swoich rodziców. Osoba pochodząca ze środowiska defaworyzowanego, która osiągnęła pewien poziom wykształcenia, oceniany przez nią jako relatywnie wysoki w odniesieniu do swojego najbliższego otoczenia,

³¹ R. Boudon: *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Warszawa 2008, Oficyna Naukowa, s. 7.

może odczuwać zahamowania przed kontynuowaniem edukacji w związku z koniecznością wejścia na rynek pracy i zdobycia samodzielności finansowej oraz przewidywanym ryzykiem, jeśli nie uczyni tego możliwie szybko. Tymczasem osoba wywodząca się z uprzywilejowanych warstw społecznych (np. syn lekarza) może odczuwać potrzebę wyższego wykształcenia, aby osiągnąć pozycję społeczną co najmniej równorzędną z pozycją rodziców, nie musi też kalkulować ewentualnego ryzyka finansowego. W tej koncepcji pozycja społeczna racjonalnego podmiotu oddziałuje na wszystkie parametry decyzji edukacyjnych – decyzji, które w zasadzie u Boudona dotyczą wyborów wertykalnych: kontynuować lub nie kontynuować nauki. Tak więc te parametry, na podobieństwo inwestycji edukacyjnych opisywanych przez ekonomistów, to efektywność (lub użyteczność), koszty i ryzyko związane z kontynuowaniem nauki. Specyfika tego modelu polega na powiązaniu logiki mobilności społecznej z percepcją efektywności inwestycji szkolnej. Należy odnotować, że Boudon w *Logice działania społecznego* swoją teorię wyboru edukacyjnego uzupełnił o hipotezę istnienia podkultur klasowych oraz o hipotezę deficytu kognitywnego. Przyjął „że jednym z odpowiedzialnych mechanizmów za KNW (klasowa nierówność w dostępie do wykształcenia) jest to, co można nazwać p o d k u l t u r a m i klas: fakt, że w klasach niższych częściej znajdujemy fatalistyczną i ekonomiczną koncepcję sukcesu powoduje, że owe klasy przeciętnie przypisują »studium« mniejszą wartość” oraz za Bersteinem, Bourdieu i Passeronem „że niższe klasowo środowisko rodzinne rzadziej oferuje dziecku okazję do nauki technik złożonego wysławiania się, niż ma to miejsce w środowisku klas lepiej sytuowanych”³².

Niemniej istota jego mikrosocjologicznej teorii pozostała bez zmian, bowiem hipoteza o rachunku kosztów-korzyści zajmuje w niej centralne miejsce: „Przy tych samych okolicznościach, jednostka pochodząca z niższej klasy społecznej przeciętnie będzie wykazywała tendencję do niedoceniań przyszłych korzyści płynących z edukacyjnej inwestycji, [...] do przeceniania obecnych kosztów związanych z inwestycją edukacyjną, [...] do przeceniania ryzyka związanego z edukacyjną inwestycją”³³.

Wydaje się, że żaden z tych modeli nie dostarcza w pełni satysfakcjonującego wyjaśnienia specyfiki aspiracji edukacyjnych uczniów imigrantów i autochtonów mających jednakowy status społeczny, tj. faktu, że aspiracje

³² R. Boudon: *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*. Kraków 2009, „Nomos”, s. 126.

³³ Tamże, s. 131.

uczniów imigrantów sytuują się na zdecydowanie wyższym poziomie. Nie wyjaśnia też całkowicie zróżnicowania aspiracji edukacyjnych występujących u różnych etnicznie grup (wspólnot) imigranckich. Te ustalenia skłaniają do relatywizowania znaczenia struktury społecznej, jak również „racjonalności”, a jednocześnie do ich uwzględniania.

Na przykład we Francji rodziny imigranckie pochodzące z krajów Maghrebu mają wyższe aspiracje niż rodziny francuskie o tym samym statusie społecznym. W kategorii robotników stwierdzono znaczące różnice między Portugalczycami, Francuzami i imigrantami z Maghrebu. Otóż, skoro aspiracje tych ostatnich są wyższe, podważa to zarówno „interioryzację możliwości” *via habitus* klasowy, jak i racjonalność rodzin, albowiem ich dzieci częściej doświadczają niepowodzeń szkolnych. Ze względu na pochodzenie robotnicze mają więc mniejsze szanse na sukces w profilach (sekcjach) ogólnych liceum i w szkolnictwie wyższym. Jednocześnie znalezienie pracy przez młodych imigrantów pochodzących z Maghrebu jest trudniejsze, mimo posiadania równorzędnych kwalifikacji. Jeśli dodamy do tego skromne środki materialne (dochody), jakimi dysponują te rodziny, biorąc pod uwagę posiadanie zazwyczaj większej liczby dzieci, zasadne staje się stwierdzenie, że aspiracje te nie są „racjonalne” ani zgodnie z ujęciem Beckera, ani z ujęciem Boudona. „Ambicje dzieci pochodzenia francuskiego wydają się bardziej realistyczne, niż dzieci pochodzenia imigranckiego” – zauważają Birnbaum i Kieffer³⁴.

Zbigniew Kwieciński, analizując związek między położeniem szkolnym i społecznym absolwentów szkoły podstawowej a poziomem krytycyzmu wobec mitów szkolnych i świadomości krytycznej wobec rzeczywistych funkcji rozwojowych i społecznych szkoły, pisał: „Krytycyzm wobec mitów i funkcji szkoły jest ujemnie skorelowany z niekorzystnym położeniem rodziny i niekorzystnym przebiegiem kariery szkolnej. W efekcie zachodzi odwrócenie świadomości, inwersja symboliczna: młodzież poddana opresyjnym działaniom szkoły i nie odnosząca w niej sukcesu najbardziej ufnie odnosi się do »obietnicy« oświeceniowej szkoły, natomiast młodzież, która odziedziczyła korzystne położenie społeczne i kulturowe oraz odniosła sukces w szkole najsilniej krytykuje szkołę, odczuwa jej opresję i nudę, odrzuca jej ideologię, sukces przypisuje sobie, a nie pracy nauczycieli”³⁵. Wydaje się, że również w sytuacji uczniów imigrantów występuje ta symboliczna inwersja, odzwierciedlając się w poziomie

³⁴ Y. Brinbaum, A. Kieffer: *D'une génération à l'autre...* cyt. wyd., s. 69.

³⁵ Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 173.

aspiracji edukacyjnych młodzieży, ich planach zawodowych, wyborach i losach szkolnych nie tylko na pierwszych progach selekcyjnych.

Pozostaje więc wciąż wiele pytań dotyczących procesów kształtowania się aspiracji imigrantów. Modele teoretyczne, które traktują przede wszystkim pozycje społeczne jako wektory aspiracji edukacyjnych, nie przynoszą w pełni zadowalających odpowiedzi. Proces transmisji kulturowej ma zastosowanie w niektórych przypadkach. Ma to miejsce, gdy aspiracje rodziców imigrantów są przekazywane dzieciom – a więc stanowiłoby to rodzaj kulturowego dziedzictwa rodzinnego. Również koncepcja habitusu i socjalizacji pierwotnej dobrze nadaje się do interpretowania wysokich aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów pochodzenia azjatyckiego, takich jak Wietnamczycy, Koreańczycy czy Japończycy, jednak nie ułatwia ustalenia przyczyn wysokich aspiracji uczniów imigrantów pochodzących z krajów nieazjatyckich.

Nie wydaje się, aby w ramach jednego modelu (teorii) można było prawnomocnie wyjaśnić interesujące zjawisko wysokich aspiracji edukacyjnych uczniów imigrantów, bowiem ich uwarunkowania są wieloczynnikowe, na co wskazują zasygnalizowane interpretacje.

Sądzę, że można by – przy wyjaśnianiu wysokich aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów imigrantów – przyjąć hipotezę nawiązującą do koncepcji społeczeństwa merytokratycznego. Koncepcja ta ma wyjaśniać mechanizmy sprawiedliwego rozdziału nagród za pośrednictwem systemu edukacyjnego³⁶. Zgodnie z tą koncepcją, system edukacyjny dokonuje alokacji jednostek w strukturze społecznej stosownie do ich zdolności i osiągnięć. Nie likwidując społecznych nierówności, uruchamia mechanizmy stratyfikacyjne, które w optymalny sposób kanalizują ludzi zarówno do niskich, jak i wysokich pozycji społecznych. W ten sposób reprodukcja zawodowych statusów rodziców ze środowisk zmarginalizowanych przez ich dzieci może ulec osłabieniu. To dyplom, a przede wszystkim dyplom uniwersytecki, ma gwarantować młodym ludziom awans społeczny i osiągnięcie życiowego sukcesu. Ta idea społeczeństwa merytokratycznego jest poddawana krytyce przez zwolenników koncepcji społeczeństwa kredencjalnego. Argumentują oni, że osiągnięcie życiowego sukcesu przez młodych ludzi ze środowisk zmargi-

³⁶ Z. Melosik: *Społeczne funkcje szkolnictwa amerykańskiego*. „Edukacja” 1993, nr 3; A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. cyt. wyd., s. 9 i n.; Z. Melosik: *Edukacja a stratyfikacja społeczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2004, PWN.

nalizowanych, a (dodać można) tym bardziej ze środowiska imigranckiego, jest znacznie trudniejsze niż dla tych, którzy pochodzą z warstw uprzywilejowanych. A zatem współcześnie upowszechnienie edukacji uniwersyteckiej, prowadzące do inflacji dyplomów, nie gwarantuje jednostce uzyskania wysokiej pozycji społecznej i zawodowej, nie zapewnia wertykalnej ruchliwości społecznej. Są też badacze, którzy próbują godzić te stanowiska lub przedstawiają koncepcje alternatywne.

Ta krytyka merytokratyzmu nie unieważnia jednak zasadności przyjęcia hipotezy, że dyskurs zdominowany przez ideologię społeczeństwa merytokratycznego, który towarzyszył ekspansji szkolnictwa po drugiej wojnie światowej, odniósł sukces w środowisku imigranckim. Imigranci (w krajach przyjmujących wysoko rozwiniętych) w większości mieli (i nadal mają) przeświadczenie, że kredencjały edukacyjne (uzyskane dyplomy) umożliwią ich dzieciom sukces życiowy, że edukacja zapewni im lepsze szanse rozwoju niż te, które stały się ich udziałem.

Wprawdzie praktyka pokazuje, że międzypokoleniowa ruchliwość w odniesieniu do imigrantów dokonuje się w bardzo ograniczonym wymiarze (przeszkody: jawna lub ukryta dyskryminacja, obniżenie roli i rangi dyplomów), jednakże rodzice imigranci wciąż zdają się pokładać w edukacji nadzieję na polepszenie kondycji społeczno-ekonomicznej swego potomstwa (wierząc, że z dodatkowej edukacji wynikać będą dodatkowe korzyści społeczne i ekonomiczne, że dzieci skorzystają z otwierających się możliwości i szans, jakie oferuje kraj przyjmujący, że zmiana zależy od motywacji, aspiracji i gotowości do ciężkiej pracy), a młodzież (generalnie) interioryzuje te nadzieje i aspiracje rodzicielskie. Ujawnia się tu wyraźnie funkcja przekazu habitusu *via* rodzina jako środowiska wychowawczego: oddziałuje na osobowość dziecka (ucznia), wytycza i utrwała określony zestaw wartości, które w wyniku interioryzacji stają się dla dziecka (ucznia) „drogowskazami”, ukierunkowującymi jego aktywność szkolną i kształtowanie planów życiowych.

Można więc mówić o występowaniu tu zjawiska utożsamiania się, identyfikacji, które to pojęcia pozwalają traktować ludzkie działania jako sensowne, racjonalne, dające się wyjaśniać i analizować, na co zwraca się uwagę w teoriach o racjonalnym podejmowaniu decyzji i modelach decyzyjnych (Boudon). Zakłada się w nich, jak pisał I. Białycki, „że jednostka ma jakieś wyobrażenie o swojej sytuacji, jakoś się samookreśla (np. przez swoją grupę odniesienia, rodzinę, czy pochodzenie lub płeć) i w tej sytuacji, jej działania

można uznać za sensowne”³⁷.

Zbyszko Melosik, prezentując stratyfikacyjną i socjalizacyjną funkcję szkolnictwa amerykańskiego oraz przygotowanie młodych ludzi do adaptacji w społeczeństwie amerykańskim, podkreślał zakodowywanie w świadomości jednostki merytokrytycznej ideologii równości edukacyjnych szans. Nie jest ono tylko specyfiką amerykańską, lecz pewną prawidłowością w społeczeństwach postnowoczesnych zdominowanych przez gospodarkę rynkową, o czym świadczyłyby sygnalizowane postawy i orientacje na „zmianę” imigranckich wspólnot etnicznych w krajach europejskich i pozaeuropejskich.

Autorka jest świadoma, że przedstawione interpretacje specyficznych aspiracji uczniów imigrantów nie wyczerpują i nie wykluczają innych czynników lub zmiennych dla wyjaśnienia zachowań i decyzji edukacyjnych imigrantów.

Bibliografia

- Becker G. S.: *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago 1964, University of Chicago Press (kilkrotnie wznawiane).
- Białęcki I.: *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*. Wrocław 1982, „Ossolineum”.
- Boudon R.: *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Warszawa 2008, Oficyna Naukowa.
- Boudon R.: *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*. Kraków 2009, „Nomos”.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.: *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris 1964, Editions de Minuit.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 2011, PWN.
- Bourdieu P.: *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. „Revue française de sociologie” 1966, vol. 2, nr 3.
- Brinbaum Y., Cebolla-Boado H.: *The school careers of ethnic minority youth in France*. „Ethnicities” 2007, nr 7 (3).
- Brinbaum Y., Kieffer A.: *D'une génération à l'autre: les aspirations éducatives*

³⁷ I. Białęcki: *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*. Wrocław 1982, „Ossolineum”, s. 16.

- des familles immigrés. Ambitions et persévérance.* „Education et formation” 2005, nr 72.
- Chua A.: *Bojowa pieśń tygrysicy.* Warszawa 2011, Wyd. Prószyński Media.
- Coard B.: *Haw the West Indian child is made educationally sub-normal in the British school system.* London 1971, New Beacon Books.
- Collins R.: *The credential society. An historical sociology of education and signification.* New York 1979, Academic Press.
- Cylkowska-Nowak M.: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych (stadium z pedagogiki porównawczej).* Poznań – Toruń 2000, „Edytor”.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T.: *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej,* Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gupta Y. P.: *The educational and vocational aspirations of Asian immigrant and English school-leavers – a comparative study.* „British Journal of Sociology” 1977, nr 28.
- Halik T., Nowicka E., Połec W.: *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole.* Warszawa 2006, Wydawnictwo „Prolog”.
- James C.: *Getting there and staying there: black's employment experience.* W: P. Anisef, P. Axelrod (eds): *Transitions: schooling and employment in Canada.* Toronto 1993, Thompson.
- Janik S.: *Aspiracje i plany edukacyjno-zawodowe uczniów cudzoziemskich w aglomeracji warszawskiej.* Praca doktorska napisana pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. W. Rabczuka. Warszawa 2012.
- Krahn H., Taylor A.: *Resilient teenagers: explaining the high educational aspirations of visible minority immigrant youth in Canada.* PCERII Working Paper Series 2005 (nr WPO2-05).
- Kruczkowska M.: *Azjatyckie supermatki.* „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 4.04.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji.* Olecko 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Li J.: *Parental expectations of Chinese immigrants. A folk theory about children's school achievement.* „Race, ethnicity and education” 2004, nr 7 (2).
- Ma P. W., Yeh Ch. J.: *Individual and familial factors influencing the educational and career plans of Chinese immigrant youths.* „Career Development Quarterly” 2010, nr 58 (3).
- MacLeod J.: *Ain't no makin'it: Leveled aspirations in a low-income neighbourhood.* Boulder 1987, Westview.
- Melosik Z.: *Edukacja a stratyfikacja społeczna.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski

- (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2004, PWN.
- Melosik Z.: *Społeczne funkcje szkolnictwa amerykańskiego*. „Edukacja” 1993, nr 3.
- Perron J.: *Ethnicity and educational aspirations of high school students*. W: B. Galaway and J. Hudson (eds): *Youth in transition: perspectives on research and policy*. Toronto 1997, Thompson.
- Rabczuk W.: *Niepowodzenia szkolne dzieci imigrantów w świetle badań amerykańskich i francuskich*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Rex J., Tomlinson S.: *Colonial immigrants in a British city-a class analysis*. London 1979, Routledge & Kegan Paul.
- Rutter M. et al.: *Children of West Indian immigrants. Rates of behavioral deviance and psychiatric disorder*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1974, nr 15.
- Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M.: *Children of immigrants*. Cambridge 2001, Harvard University Press.
- Tribalat M.: *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris 1995, La Découverte.
- Yu E. S.: *Chinese collective orientation and need for achievement*. „International Journal of Social Psychiatry” 1980, nr 26 (3).
- Zieliński M.: *Zostanę prezydentem Polski*. „Gazeta Wyborcza. Stołeczna” 2005, nr 8–9.10.
- Zirotti J.-P., Akers-Porrini R.: *Élèves “français” et “maghrébins”. Un rapport différent à l’orientation scolaire*. „Migration-Formation” 1992, nr 89.

Educational aspirations of immigrant learners

Summary

The issues which the author focuses on are educational aspirations of immigrant learners. In reference to foreign and partially the author’s own studies, attention is drawn to high educational aspirations of this category of learners – generally, higher than autochthonic learners of the same socio-economic status. What is indicated is the researchers’ lack of agreement in explaining the determinants of the specificity of these aspirations. The interpretation models situated within P. Bourdieu and J.-C. Passeron’s theory of reproduction, G. S. Becker’s concepts

of rationality, investment and profitability, or R. Boudon's model of social mobility associated with the perception of school effectiveness, do not provide fully satisfactory explanation of the discussed specificity. Therefore, the need is raised of searching for complementary interpretation models of this phenomenon. This results in a suggestion to apply the concept of meritocratic society to achieve this aim.

Key words: immigrant learners, educational aspirations, specificity of aspiration, determinants, interpretation models

Translated by Agata Cieniała

PIOTR OBACZ

Obawa przed byciem sobą jako źródło niechęci wobec Inności? Problem indywiduacji młodzieży

Streszczenie: Artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na dwa istotne zjawiska, które mogą być w pewien sposób ze sobą powiązane. Pierwszym z nich jest indywiduacja – stawanie się i bycie sobą. Drugim zaś niechęć wobec inności, odmienności, różnorodności. W odniesieniu do obu tych problemów stawia się pytanie badawcze: czy niechęć wobec inności może być wyrazem obawy przez stawaniem się indywiduum? Bycie jednostką autentyczną, autonomiczną i odpowiedzialną – bycie sobą – stanowi dla wielu ludzi, szczególnie młodych, znaczące wyzwanie. Kształtowaniu (się) świadomości własnego istnienia jako odrębnej osoby towarzyszy formowanie określonego stosunku wobec innych ludzi. Warto jednak zbadać, w jaki sposób radzenie sobie z własnym „stawaniem się osobą”, przy jednoczesnym funkcjonowaniu w pewnych kontekstach społecznych, może oddziaływać na kształtowanie się postaw wobec inności. W badaniu stosuje się indywidualizującą perspektywę badawczą, skomponowaną m.in. na podstawie podejścia skoncentrowanego na osobie (*person-centered approach*) i wybranych założeniach egzystencjalnych.

Słowa kluczowe: osoba, indywiduacja, inność, młodzież, różnorodność

I

Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na dwa istotne zjawiska, które mogą być w pewien sposób ze sobą powiązane. Pierwszym z nich jest indywiduacja – stawanie się i bycie sobą. Drugim zaś niechęć wobec inności, odmienności, różnorodności. W odniesieniu do obu tych problemów stawia się pytanie badawcze: czy niechęć wobec inności może być wyrazem obawy przez stawaniem się indywiduum? Bycie jednostką autentyczną, autonomiczną i odpowiedzialną – bycie sobą – stanowi dla wielu ludzi, szczególnie młodych, znaczące wyzwanie. Zakłada się, iż funkcjonowanie w specyficznych środowiskach społecznych – a to na przykład w kolejnych środowiskach

szkolnych, w grupach towarzyskich w miejscu zamieszkania, a także w rodzinie – może przyczyniać się do ukierunkowywania indywidualnego rozwoju. Wykształcaniu świadomości własnego istnienia jako odrębnej osoby towarzyszy formowanie określonego stosunku wobec innych ludzi. Warto jednak zbadać, w jaki sposób radzenie sobie z własnym „stawianiem się osobą” u osób młodych może oddziaływać na kształtowanie się postaw wobec inności.

W artykule prezentuje się istotę badania poświęconego tej właśnie kwestii. Badanie znajduje się aktualnie we wstępnej fazie realizacji. Biorąc to pod uwagę, zdecydowano się przedstawić jedynie jego „rdzeń”: interesujące autora problemy i ich aspekty, hipotezy odnoszące się do ich źródeł, stawiane pytania, perspektywę badawczą. Świadomie zrezygnowano z licznych odwołań do bogatego piśmiennictwa, z wyjątkiem tylko tych miejsc, gdzie było to niezbędne. Niniejszy szkic ma więc stanowić raczej zasygnalizowanie pewnych kwestii oraz zachętę do szerszej dyskusji. Debata nad podniesionymi problemami, jak również nad zasadnością przyjmowanej perspektywy badawczej, stawianych pytań itd., może przyczynić się do podjęcia kolejnych, pogłębionych badań.

Artykuł składa się z następujących części. Pierwszą stanowi powyższe wprowadzenie, określające cele artykułu. W części drugiej objaśnia się szczegółowo przedmiotowe zagadnienie oraz powody jego doboru; tłumaczy się także ważniejsze terminy. Część trzecia odnosi się do metodologicznych aspektów badania. Artykuł wieńczy rekapitulacja.

II

Dobór zagadnienia związany jest przede wszystkim z następującymi dwoma powodami. Pierwszym jest zaobserwowany negatywny stosunek do odmienności i różnorodności wśród grupy uczniów. Tenże negatywny stosunek przejawiał się przez wyrażanie nieprzychylnych i radykalnych ocen wobec sposobów życia odmiennych od własnego. Autor prowadzi lub prowadził zajęcia dydaktyczne w Jagiellońskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku, zajęcia dla uczestników studiów licencjackich i magisterskich na Uniwersytecie Jagiellońskim, a także zajęcia dla młodzieży licealnej w jednej z krakowskich placówek wychowania pozaszkolnego. To właśnie w ostatniej z grup ujawniły się opinie, które wydały się zastanawiające przede wszystkim w kontekście całokształtu wyrażanych przez dane osoby ocen i przekonań. O tym więcej w dalszej części tekstu (przykład z *freewriting*). Wspomnianą grupę zajęciową

tworzyli uczniowie z pierwszych i drugich klas liceów ogólnokształcących. Przedmiot zajęć to: „Politologia i stosunki międzynarodowe”. Autorski kurs został skomponowany tak, aby uczniowie byli świadomi i potrafili identyfikować zasadnicze wyzwanie polityki. Wyzwaniem tym jest następujący dyalemat: jak pogodzić różnorodne interesy, sposoby życia i wartości? Jak pogodzić coś, co może się wzajemnie wykluczać? W trakcie kolejnych spotkań posługiwano się pewną propozycją teoretyczną, iż polityka to zarządzanie sprzecznościami oraz tworzenie pewnej przestrzeni, w której mogą współistnieć różnorodne sposoby życia, związane z nimi różnorodnie rozumiane i różnorodnie wywodzone wartości. Przyjmując taką (pluralistyczną) podstawę wspólnej refleksji nad polityką, stworzono jednocześnie sposobność ujawniania się różnorodnych opinii. Takie tematy spotkań, jak: moralność i polityka, ideologie polityczne, polityka w ujęciu liberalnym, autonomia i wolność, demokracja, pluralizm etyczny, nowe ruchy społeczne, skutecznie zachęciły uczestników do aktywnej dyskusji. Były to także sytuacje, podczas których niektórzy uczniowie wyrażali stanowcze i krytyczne argumenty. Przykłady:

- „Ja ich nie rozumiem, jak można żyć w ten sposób?”;
- „Jestem Polakiem, chcę żyć w swoim kraju”;
- „Różnorodność – tak, ale w jakichś rozsądnych granicach”;
- „Im więcej różnorodności, tym potencjalnie więcej konfliktów”.

Przytoczone słowa są oczywiście wydobyte z szerszego kontekstu zarówno pojedynczej dyskusji, jak i całokształtu kursu, niemniej jednak pozwalają zwrócić uwagę na pewne aspekty nie tylko stosunku wobec inności, ale także uczniów wobec siebie samych i swego otoczenia. Już tylko w tych czterech przykładach opinii ujawniły się: kwestia zrozumienia, jak się żyje w pewien sposób (przykład pierwszy); kwestia „swojej”, własnej przestrzeni (przykład drugi); kwestia „granic” różnorodności (przykład trzeci); kwestia konfliktów (przykład czwarty). Widoczne są określone potrzeby. Są to mianowicie: potrzeba zrozumienia (ewentualnie: potrzeba akceptacji); potrzeba „własności” (ewentualnie: potrzeba własnego, akceptowanego przez innych sposobu bycia); potrzeba postępowania wedle własnych reguł, a nie funkcjonowania wyłącznie w granicach zakreślonych przez innych; obawa przed nieuchronnymi konfliktami, które z natury rzeczy mogą wiązać się z trudnymi wyborami. Jest to oczywiście jedna z wielu możliwych i uprawnionych interpretacji. Nie musi ona być słuszna. Prawdą jednak w tym kontekście jest to, co rzeczywiście czuje dana osoba, i to, jak jej świat wewnętrzny wpływa na jej działanie. To wszystko jednak właśnie jest przedmiotem zasygnalizowanego wyżej

badania. Co ciekawe, potrzeby, o których mowa wyżej, zostały kilkakrotnie potwierdzone w grach dydaktycznych, opartych na metodach nauczania języków obcych. I tak na przykład stosując tzw. *freewriting* uczniowie pisali, czym jest wolność (mieli na to zadanie około trzech minut). Okazało się, że żadna z osób nie podała jakiegokolwiek spójnej definicji ani jej rozwinięcia, lecz odwołując się do własnego doświadczenia, uczestnicy gry podawali, że wolność to np.: „swoboda od czyichś nakazów”, „przyzwolenie na to, żeby móc robić to, czego się naprawdę pragnie”, „nieograniczanie się do tego, co nam każą inni”, „bycie tym, kim się chce, a nie takim, jak chcą inni”.

Istnieje także drugi – uzupełniający powyższe wyjaśnienia – powód takiego doboru zagadnienia, jak wskazane w tytule artykułu. Jest to „egzystencjalny” aspekt procesu „stawania się sobą”, który wydał się autorowi szczególnie interesujący. Nie chodzi bynajmniej wyłącznie o przechodzenie określonych etapów rozwojowych (pozostawia się ten problem domenie psychologii rozwojowej), socjalizację itd. Egzystencjalna perspektywa pozwala skupić uwagę na takich aspektach istnienia, jak m.in.: „uczenie się” wolności poprzez korzystanie z niej i dokonywanie trudnych wyborów dotyczących siebie samego; potrzeba pewnej struktury, na której można się oprzeć, gdy nie ma nic pewnego; konieczność samookreślenia; indywidualizacja; usamodzielnianie, radzenie sobie z poczuciem odrębności. Perspektywa ta jest indywidualizująca, nakreśla inne ujęcie podniesionego problemu, może sprzyjać – jak się wydaje – lepszemu zrozumieniu złożoności analizowanej problematyki. Młodzi ludzie, którzy bezpośrednio zainspirowali wskazane badanie, stają w obliczu trudnej sytuacji. Mając 16–18 lat, zderzają się z oczekiwaniami, prośbami, nakazami otoczenia. Co więcej, trudność tego położenia wynika również z tego, iż osoby te – jak znaczna część ich rówieśników – muszą wybierać drogę życiową. Mierzą się więc z niepewnością odnośnie tego, co będzie, jakie rezultaty dadzą ich wybory. Zostają mimowolnie uwikłani w bardzo złożony i wymagający konflikt między oczekiwaniami i powinnościami z jednej strony a własnymi aspiracjami, chęciami, pragnieniami z drugiej. Pojawia się znaczący dylemat: „Co wybrać? To kim chcą, żebym był / kim powinienem być / kim chcę być / kim mogę być?”. Ujawnia się tu zasadnicze pytanie egzystencjalne: czy te trudności życia stojące przed młodymi ludźmi nie oddziałują na wykształcanie się stanowiska nieprzychylnego, wrogiego i / lub lękowego wobec inności?

Nawiązując do powyższego pytania, rozważać można kolejne kwestie. Na przykład: czy jeśli odpowiedź na tamto pytanie byłaby twierdząca, to czy

wykształcenie się takiego nieprzychylnego stanowiska wobec inności mogłoby być skutkiem „walki” między kształtującym się i pragnącym w końcu nabrać jakiejś spójnej formy Ja a niestałością i płynnością, które cechują różnorodność? Indywidualizacja może budzić pewne obawy. Jedną ze „strategii” ich przewyższania może być „roztapianie się” w grupie (ona zwykle dodaje pewności poczynaniom jej członków) poprzez intensyfikację relacji, częstotliwość spotkań itp. Czy jednak nie powoduje to zablokowania indywiduacji lub „zniekształcenia” jej (tj. samodzielnego kształtowania siebie) przez schematy grupowe? Są to oczywiście na razie jedynie hipotetyczne pytania wymagające weryfikacji. Niemniej podniesiony tu problem można w skrócie scharakteryzować następująco:

Schemat 1. Osoba uczestniczy w egzystencjalnym konflikcie:

dąży do:	jednocześnie:
stania się osobą określoną, taką, jaką chce, spójną, a także potwierdzoną (zaakceptowaną) przez innych,	inni jawią się jako „różni”, „odmienni”, ale przy tym są „jacyś” – są określeni, konkretni;
przy czym staraniom tym towarzyszy obawa zarówno przed własną indywidualnością, jak i przed ewentualnym brakiem akceptacji	pojawiać się może lęk przed konfliktem z NIMI oraz przed nieznośnym poczuciem niespójności W DANEJ OSOBE w obliczu względnej spójności grupy

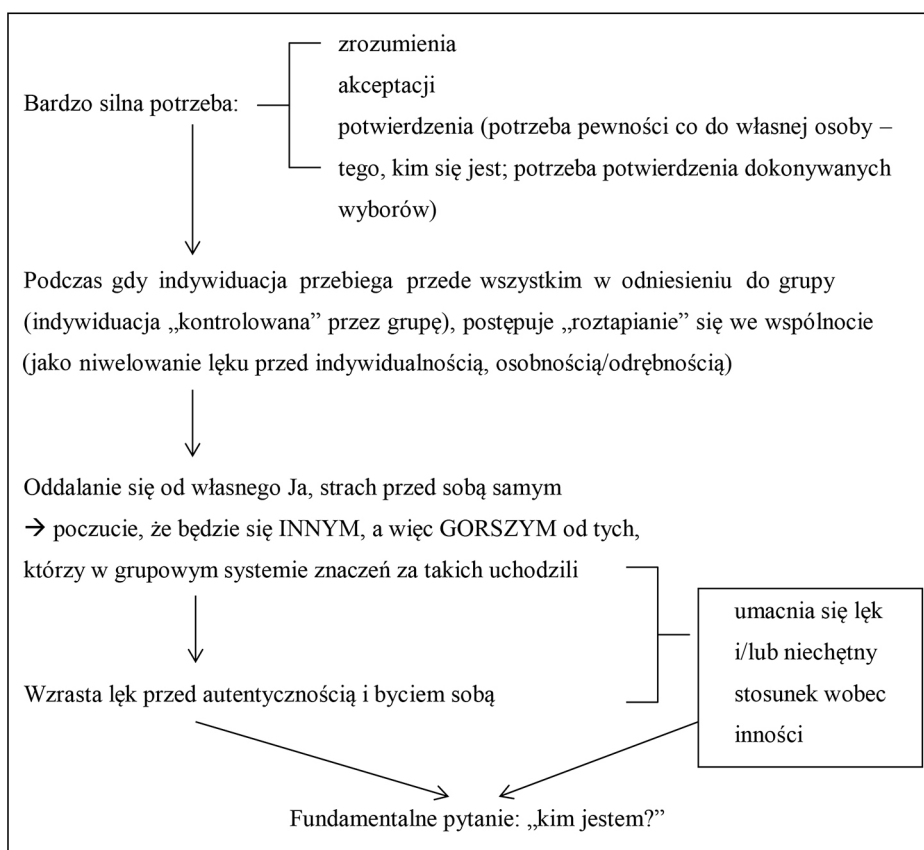
Zmagając się z takim konfliktem egzystencjalnym, jednostka w pełni odczuwa ciężar i znaczenie pytania: „Kim jestem?”

Rozwijając powyższy problem, warto zwrócić uwagę na wciąż hipotetyczny, ewentualny model przebiegu takiego rodzaju konfliktu egzystencjalnego oraz jego implikacji (por. schemat 2).

Wskazano powyżej dwa powody, czy też dwie inspiracje do podjęcia badania. Wiążą się z nimi liczne hipotezy, pytania, wątpliwości. Na tym etapie opisu pozostaje jeszcze pokrótce wyjaśnić dwa terminy, które mogą wydać się Czytelnikowi niejasne. Pod pojęciem „młodzież” rozumie się tu uczestników zajęć pozaszkolnych (dodatkowych), o których mowa była wcześniej; są to osoby w wieku 16–18 lat, uczęszczające do krakowskich liceów ogólnokształcących. Podjęte badanie nie polega jednak na selekcji uczniów, wyborze części z nich do badania. Z perspektywy badania ważni są nie tylko ci uczniowie, których opinie uważa się za „kontrowersyjne”, ale cała grupa danego wykładowcy. Ważne jest, aby możliwie wiele grup zajęciowych uczestniczyło w badaniu. „Indywiduacja” pojmowana jest nie tyle jako rozwój psychiczny w ujęciu C. G. Junga, ale szerzej – jako stawanie się osobą niezależną, auten-

tyczną, otwartą na doświadczenia własne i innych, świadomą swej osobności, podmiotowości i wolności, a także osobności, podmiotowości i wolności innych osób. Na gruncie tak rozumianej indywiduacji pytaniem o kluczowym dla osoby znaczeniu i wpływie jest: „Kim w istocie jestem?”. Takie kategorie jak: „lęk”, „niechęć” itp., stosuje się umownie, jako terminy robocze. Może się bowiem okazać, że stosunek niektórych młodych osób – tzn. tych wyrażających krytyczny, negatywny stosunek do inności, polega na czymś innym i terminy takie jak „lęk” czy „niechęć” mogą nie odpowiadać tym indywidualnym doświadczeniom.

Schemat 2. Model przebiegu konfliktu egzystencjalnego oraz jego implikacji



III

Pytanie badawcze odnoszące się do opisywanej problematyki brzmi: Czy niechęć (lub też lęk, nienawiść, inne negatywne odczucia) względem inności wynikają z obawy przed autentycznym byciem sobą? W tym kontekście istotne wydaje się m.in.: uchwycenie i zrozumienie myśli i emocji, które stoją za określonymi postawami; odkrycie obrazu siebie (obrazu własnego danej osoby); zrozumienie, jak dana osoba „staje się”, jak widzi swój rozwój, jakie są konstytutywne elementy tego rozwoju, co go pobudza i w którym kierunku zmierza; sprawdzenie, czy oraz jak znajomość siebie i skłonność do swobodnej, autentycznej ekspresji swojego doświadczenia wpływa na stosunek do innych ludzi. Tak zakreślone pole badawcze implikuje konieczność ściśle indywidualizującego podejścia do osoby i jednocześnie bardzo elastycznej formy interakcji (wiele rodzajów wywiadów badawczych nie znajduje więc zastosowania w opisywanym badaniu). Oto, jakie wyzwania natury „metodologicznej” stoją przed badaczem. Pierwszym jest stworzenie takiej relacji, w której rozmówcy: będą mogli swobodnie, autentycznie wyrażać i przeżywać swoje opinie, postawy, uczucia; doświadczać swobody prezentowania swych poglądów i emocji; będą mogli być kongruentni, czyli spójni i konsekwentni w zakresie swych myśli, uczuć i działań; doznają bezwarunkowej akceptacji; spotkają się z empatycznym słuchaniem oraz ze wzajemnym zrozumieniem. Drugim zadaniem jest wczucie się w emocje „stojące” za słowami. Kolejnym jest dotarcie do własnej koncepcji siebie danej osoby i „wydobycie” tej koncepcji, wypowiedzenie jej. Zakłada się, że realizacja tych zadań, opierająca się na aktywnym zaangażowaniu wszystkich rozmówców, doprowadzi do swoistej konfrontacji autentycznej koncepcji siebie danej osoby z koncepcją „Ja-dla-innych”. Komponentami obu tych koncepcji jest również stosunek wobec innych ludzi. Warto dodać, że jedynie „przejrzysta” i swobodna relacja pozwoli zrozumieć, co jest przeżywane i wyrażane. Przyjmuje się, że tylko taka relacja pozwoli dojść do indywidualnej prawdy, która jest przeżywana przez daną jednostkę. Prawda w tym kontekście zostaje sprowadzona do tego, kim jest dana osoba; jak ona żyje; co może, co musi, co powinna, czego się od niej oczekuje; jaki jest jej obraz innych ludzi, z którymi żyje, i jaki jest ich obraz INNYCH, który to obraz może ta osoba może podzielać.

Opisane powyżej stanowisko metodologiczne opiera się na tzw. podejściu skoncentrowanym na osobie (*person-centered approach*; za jego twórcę po-

wszechnie uznaje się C. R. Rogersa)¹. Jest więc związane wprost z psychologią humanistyczną. Wszystkie elementy i pryncypia podejścia skoncentrowanego na osobie znalazły wyraz w przyjętej perspektywie badawczej, a są to: autentyczność, bezwarunkowa akceptacja, empatia, a także: niedyrektywność (ze strony badacza), wydobywanie koncepcji siebie, dążenie do samoświadomości². Nie istnieje tu zagrożenie pomieszania metod terapeutycznych z metodami badawczymi. Opisane wyżej podejście ustala pewne warunki relacji, czy też: jest ono po prostu pewnym typem relacji, a nie wyłącznie rodzajem terapii³. Jako że w badaniu zmierza się m.in. do określenia konstruktów osobistych, pewne zastosowanie znajduje w tym kontekście również technika identyfikacji konstruktów osobistych (tzw. *Rep Grid*)⁴. Jest ona jednak relatywnie bardziej ustrukturyzowanym rodzajem badania, aniżeli elastyczna (choć bardzo wymagająca) relacja oparta na *person-centered approach*.

IV

Cechą charakterystyczną opisanego badania jest jego indywidualizujące, egzystencjalne i humanistyczne nastawienie. Pozwala ono rozpoznać pewne problemy i spojrzeć na nie przez szczególny pryzmat. Indywidualizacja jest tym rodzajem doświadczenia, które dotyczy nie tylko ludzi młodych. Może być jednak przez nich szczególnie przeżywane. Warto zatem poddać badaniu sposób, w jaki przeżywa siebie, stawanie się sobą, odbywające się w pewnych kontekstach społecznych, oddziaływać może na kształtowanie jednostkowego stosunku wobec inności, odmienności i różnorodności.

¹ Zob. zwłaszcza D. Mearns, B. Thorne: *Terapia skoncentrowana na osobie*. Kraków 2010, UJ, s. 7 i n.; C. R. Rogers: *Sposób bycia*. Poznań 2012, „Rebis”, s. 21–41, 127–149; C.R. Rogers: *O stawianiu się osobą*. cyt. wyd., s. 55–66.

² D. Mearns, B. Thorne: *Terapia skoncentrowana na osobie*. cyt. wyd., s. 9–18; C. R. Rogers: *O stawianiu się osobą*. cyt. wyd., s. 41–54; C. R. Rogers: *Sposób bycia*. cyt. wyd., s. 21–41, s. 127–149.

³ Zob. np. C. R. Rogers: *O stawianiu się osobą*. cyt. wyd., s. 58, 64.

⁴ D. Bourne, D. A. Jankowicz: *Technika identyfikacji konstruktów osobistych*. W: D. Jemielniak: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia. Tom 2* (tłum. M. Höffner). Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 221–245.

Bibliografia

- Bourne D., Jankowicz D. A.: *Technika identyfikacji konstruktów osobistych*. W: D. Jemielniak: *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. T. 2. Warszawa 2012, PWN.
- Mearns D., Thorne B.: *Terapia skoncentrowana na osobie*. Kraków 2010, UJ.
- Rogers C. R.: *Uczyć się, jak być wolnym*. W: K. Jankowski: *Przełom w psychologii*. Warszawa 1978, „Czytelnik”.
- Rogers C. R.: *Sposób bycia*. Poznań 2012, „Rebis”.
- Rogers C. R.: *O stawianiu się osobą*. Poznań 2014, „Rebis”.
- Yalom I.: *Psychoterapia egzystencjalna*. Warszawa 2008, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Yalom I.: *Kat miłości. Opowieści psychoterapeutyczne*. Warszawa 2013, Wydawnictwo „Czarna Owca”.

A fear of being oneself as a source of unwillingness towards Otherness? The problem of individualization of youth

Summary

The purpose of this article is to pay close attention to two important phenomena which could be related. The first one is the individuation – becoming a person as well as being oneself. The second is antipathy towards otherness and diversity. In reference to both phenomena, the following research question is raised: could antipathy towards otherness be an expression of one's own fear of becoming an individual? Being an authentic, autonomic and responsible person – being oneself – is indeed a challenge, especially for young people. Creation of a certain attitude towards other people is accompanied by raising consciousness of one's own being a separate person. Therefore, it is worth conducting some research on how one's "becoming a person" (while functioning in a certain social context) may affect forming individual attitudes towards otherness. In the undertaken research, an individualistic perspective is used, consisting in the person-centered approach and selected existential principles.

Key words: diversity, individuation, otherness, person, youth

Translated by Piotr Obacz

FORUM MŁODYCH PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH

JUSTYNA RYSZEWSKA-BANKO

Tolerancja jako wartość i cel w edukacji wielo- i międzykulturowej dziecka w młodszym wieku szkolnym

Streszczenie: Kwestia edukacji ku tolerancji w aktualnej rzeczywistości świata bez granic jest wciąż ważnym zagadnieniem. Jest ona wartością priorytetową, wpisaną w cele edukacji wielo- i międzykulturowej. Dzięki temu stajemy się społeczeństwem otwartym. Dlatego też w artykule tym poruszone i omówione zostają zagadnienia dotyczące pojęcia tolerancji, jej zakresów i wymiarów w odniesieniu do założeń edukacji międzykulturowej. Na podstawie uzyskanych opinii nauczycieli podjęta została problematyka tolerancji dziecka w młodszym wieku szkolnym w zakresie przejawiania postaw protolerancyjnych oraz czynników warunkujących dziecięcą nietolerancję.

Słowa kluczowe: tolerancja, wielokulturowość, edukacja międzykulturowa, edukacja wczesnoszkolna

Wprowadzenie

Wychowanie do tolerancji oraz kształtowanie postaw protolerancyjnych jest jednym z podstawowych celów edukacyjnych, gdyż zawiera w sobie aspekt wielokulturowości oraz aksjologicznego kształtowania moralnej sylwetki jednostek ludzkich. Przemiany społeczno-kulturowe, zaistniałe we współczesnych społeczeństwach, propagują ideę globalizacji. W jej następstwie ludzkość ma stanowić otwartą wspólnotę, co implikuje międzykulturowy wymiar tolerancji. Fakt ten z kolei idzie w parze z koniecznością edukacji ku wartościom wyższym, jak szacunek i prawda, sprzyjając przyzwoleniu na odmienność. Jej dostrzeganie powinno mieć miejsce zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, pomimo biologicznie uwarunkowanego zakorzenienia w kulturze.

Tolerancja oraz wielokulturowość tworzą na tym etapie całość, łącząc w sobie motywy akceptacji, demokratyzacji życia społecznego i pokojowej

koegzystencji społeczeństw, która osadzona jest w perspektywie historycznej. W następstwie wojen religijnych w XVI oraz XVII wieku ukazywały się pierwsze traktaty o tolerancji. W skali Polski podstawą propagowania powyższej wartości stała się nie tylko burzliwa historia, ale również decentralizacja kraju i związany z nią fakt mieszania się wyznań oraz kultur. Jak pisze Hanna Hamer, „trudno byłoby wymienić inny katolicki kraj w XVI i XVII wieku, w którym przeciwnicy panującego Kościoła korzystałoby z tak wszechstronnej swobody, jak w Rzeczypospolitej Polskiej”¹. Nawet czasy walki arian z innowiercami nie wykorzeniły w Polakach jej przejawów, czego dowodem było w 1773 roku zniesienie przez Sejm RP większości ustaw dyskryminujących „różnowierców”. Z kolei Konstytucja 3 maja z 1791 roku przyniosła mniejszościom narodowym pełnię praw obywatelskich i swobodę wyznań, wypełniając zalecenia Komisji Edukacji Narodowej². Wskazywano na jej zalety i negowano podtrzymywany przez kontrreformację sąd, iż wartość ta jest czynnikiem powodującym upadek korzeni polskości, a tym samym kraju³.

Zgodnie z postulatami przyjętej 16 listopada 1995 roku przez Konfederację Generalną w Paryżu Deklaracji Zasad Tolerancji jest ona wartością pozytywną, a nie formą protekcyjności czy ustępstwa, lecz postawą łączącą w sobie elementy wzajemnego zrozumienia i szacunku⁴. Również współczesna wizja świata bez granic wzmacnia społeczny dyskurs wobec jej edukacyjnej rangi, czyniąc powyższą wartość priorytetową w dobie kulturowego zróżnicowania narodu polskiego. W związku z tym „przygotowanie do budowania międzykulturowości” przybiera formę „społecznego zamówienia”, które egzekwuje kształtowanie postawy tolerancji⁵. Powyższa zależność implikuje współistnienie „ze sobą” a nie „obok siebie”⁶. Powołując się w tym miejscu na słowa Michaela Walzera, „tolerowanie i bycie tolerowanym przypomina trochę »Arystotelesowskie« rządy i bycie rządzonym”⁷. Jest to przejaw funkcjonowania człowieka w obecnym systemie demokratycznym⁸. Dlatego tolerancja staje się walorem koniecz-

¹ H. Hamer: *Demon nietolerancji*. Warszawa 1994, WSiP, s. 111–114.

² Tamże.

³ Tamże, s. 110–114.

⁴ V. Kopińska: *Kilka uwag o tolerancji*. „Wychowanie na co dzień” 2008, nr 3, s. 7.

⁵ A. Młynarczuk, M.M. Sokołowski: *Ze sobą a nie obok siebie (edukacja równoległa w procesie kształtowania postaw tolerancji)*. „Nowa Szkoła” 2008, nr 5, s. 11.

⁶ Tamże.

⁷ M. Walzer.: *O tolerancji*. Warszawa 1999, PIW, s. 9–10

⁸ Tamże, s. 9.

nym w budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich, gdyż warunkuje ona społeczne przyzwolenie na kulturową różnorodność.

Znaczenie i zakres pojęcia tolerancji

Tolerancja w swym etymologicznym znaczeniu wywodzi się od łacińskiego słowa *tolerantia*, co oznacza wyrozumiałość⁹. Natomiast jej konceptualizacja pojęciowa jest różnorodna pod względem terminologicznym i definicyjnym. W literaturze przedmiotu określona jest ona jako aprobata wobec odmiennych niż nasze przekonañ, sposobu myślenia lub postępowania, o ile nie zagrażają one dobru ogółu i nie ingerują w godność osoby ludzkiej¹⁰. W związku z tym, dokonano jej rozgraniczenia na tolerancję umysłową (respektowanie prawa innych do wyrażania własnych poglądów), moralną (uznawanie odmiennego stylu życia i zachowania) oraz religijną (jako nieprzymuszona i nienarzucona wolność wyznania i światopoglądu)¹¹. Tolerancyjny jest człowiek, który dostrzega w bliźnim uczestnika dialogu, a nie swego wroga⁹. Zależność ta pozawala ludzkości zatrzeć granice, pokonać mur uwarunkowanych kulturowo stereotypów i uprzedzeń. Poprzez to społeczeństwo otwiera się na *inność*. Jednak sama postawa tolerancji nie wymusza na jednostkach, aby zgadzały się z odmiennymi poglądami, zasadami lub upodobaniami. Toteż jej pragmatyczny wymiar łączy się – w ujęciu Jerzego Nikitorowicza – z dialogiem i negocjacją, które stanowią integralne aspekty relacji międzyludzkich na pograniczu kultur¹². Warunkują one równouprawnienie, dążąc do obrony i zachowania godności osoby ludzkiej, jako członka społeczeństwa¹³. To poszanowanie dokonanych przez drugą osobę *relatywnie moralnych*, życiowych wyborów, nawet tych sprzecznych z naszymi przekonaniem¹⁴.

W rozważaniach na temat tolerancji Katarzyna Szewetowska w jednym ze swych artykułów wyróżnia dwa jej zakresy: wąski oraz szeroki. Pierwszy z nich

⁹ W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 405.

¹⁰ M. Łobocki: *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 70.

¹¹ J. Nikitorowicz: *Tolerancja idea i cel edukacji międzykulturowej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 3.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ R. Krajewski: *Czy katolik może być tolerancyjny?* „Znak” 2007, nr 11, s. 60.

autorka interpretuje jako brak sprzeciwu wobec poglądów i działań jednostki lub społeczeństwa¹⁵. Zakres szeroki obejmuje bezsilności w stosunku do określonych sytuacji sprawiających nam przykrość oraz zawiera on motyw *uległości* i zgody na działanie jednostek lub grup godzących w struktury psychiczne obserwatora¹⁶. W literaturze przedmiotu znajdujemy także trzy znaczenia pojęcia tolerancji, jako wartości pozytywnej, negatywnej oraz braku przymusu. Pierwsze z nich, a więc tolerancja jako wartość negatywna, jest formą *ślabszą, pasywną*¹⁷. Polega ona na samym znoszeniu odmienności¹⁸. Oznacza zatem bierność opinii, brak interwencji wobec czyichś zachowań, mimo ich negatywnej oceny przez osobę tolerancyjną¹⁹. Człowiek akceptuje więc poglądy swego partnera, chociaż są odmienne w stosunku do jego przekonań, bo tak mu wygodnie. Ija Lazari-Pawłowska jako motywy powyższej pasywności podaje: obojętność, poczucie przewagi nad innymi oraz pragnienie harmonijnego współżycia społecznego²⁰. Jednostka nie podejmuje żadnych działań, aby mieć tzw. święty spokój pomimo tego, że czyjeś drażniące zachowanie godzi w jej godność oraz jest powodem stresów w codziennym życiu²¹. Natomiast tolerancja jako wartość pozytywna została poddana analizie przez Marię Ossowską, która uznaje ją za swoistą umiejętność szanowania odmiennych opinii i sądów, wywodzących się z szacunku wobec człowieka je wyrażającego, który staje się wówczas kimś godnym, wyjątkowym, posiadającym prawo do własnego zdania²². W ujęciu Ewy Podrez *tolerancja jako wartość pozytywna* stanowi formę krytycznego odniesienia się do *tolerancji negatywnej*, będąc swoistym wyrazem uznania i szacunku wobec autonomii jednostki ludzkiej²³.

¹⁵ K. Szewetowska: *Tolerancja-zjawisko społeczne czy postawa?* „Edukacja i Dialog” 2007, nr 5, s. 51.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ P. Mazurkiewicz: *Tolerancja błogosławieństwo czy przekleństwo*. „Społeczeństwo Otwarte” 1996, nr 10, s. 11.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ I. Rudek: *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 75.

²⁰ Za: J. Górniewicz: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 2001, UWM, s. 62.

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 51.

²³ E. Podrez: *Moralna ocena tolerancji. Tolerancja negatywna i pozytywna*. W: A. Borowiak, P. Szarota (red.): *Tolerancja i Wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. Warszawa 2004, SWPS „Academica”, s. 23.

W sytuacji, kiedy człowiek tolerancyjny pozwala we wzajemnych relacjach swemu partnerowi na swobodne wyrażanie myśli i stwarza ku temu warunki, mamy do czynienia z tolerancją jako brakiem przymusu²⁴. Interakcje międzyludzkie są wówczas oparte na dialogu, w którym brak jest uprzedzeń na tle kulturowym, etnicznym czy religijnym. Natomiast przedmiotem tolerancji staje się tutaj zachowanie polegające na wyrzeczeniu się prób *korygującego* działania na oponenta²⁵. Wszelka ingerencja opiera się jedynie na metodach argumentacji i perswazji²⁶. Dochodzi zatem do zatarcia granicy pomiędzy akceptacją a tolerowaniem, która przybiera formę *liberalnej akceptacji*²⁷.

Należy jednak podkreślić, że istnieją pewne ideologiczne i moralne uwarunkowania, które wynikają ze społecznie nieakceptowanych, patologicznych zachowań, godzących w dobro jednostki ludzkiej. Rodzą one poczucie krzywdy oraz niesprawiedliwości i w związku z tym nie mogą być tolerowane. Trzeba tutaj zwrócić uwagę, iż przejmujemy z innych kultur nie tylko wartości pozytywne, lecz także negatywne, które stanowią zagrożenie dla moralnej sylwetki ludzkości. Dlatego też z tych wyborów wyłania się pytanie o istnienie granic tolerowania odmienności, która niejednokrotnie jest źródłem eskalacji zła. Stanowią one uwarunkowane biologicznie, racjonalne możliwości osoby ludzkiej, jako istoty kierującej się rozumem, osadzonej w zmieniającej się w czasie rzeczywistości społeczno-kulturowej²⁸. W literaturze przedmiotu ujmuje się je w kategorii *granic tolerancji*²⁹. Dookreślają one istotę tolerancji, opierając się na kryteriach prawdy, nienaruszalności dobra i poszanowania praw jednostki ludzkiej³⁰. Uwarunkowane są one przez nasze wewnętrzne poczucie krzywdy względem innych jednostek, pogwałcenie podstawowych wartości oraz wolności i praw osoby ludzkiej, presję fizyczną, która zaburza

²⁴ K. Sędziak-Paździora: *Tolerancja i granice tolerancji*. A. Rosół, M. Szczepański (red.): W: *Tolerancja IV studia i szkice*. Częstochowa 1997, WSP, s. 50.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ G. Gajewska: *Granice tolerancji. Konteksty pedagogiczne*. W: G. Gajewska, A. Szczesna, E. Rewińska (red.): *Wychowanie do tolerancji. Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga*. Zielona Góra 2006, PEKW „GAJA”, s. 19.

²⁸ Tamże, s. 25.

²⁹ E. Wysocka: *Religijność a tolerancja. Obszary zależności*. Kraków 2000, „Nomos”, s. 50.

³⁰ Tamże.

słowną perswazję, oraz dialog pomiędzy jednostkami³¹. Tworzą one zatem indywidualnie określone i przyjęte przez daną osobę normy³². Odwołując się w tym miejscu do słów ks. Józefa Tischnera, „człowiek jest w swym aksjologicznym Ja absolutem dla samego siebie, [...] Z głębi swego serca domaga się absolutnego uznania od strony innego”³³. Można więc przyjąć, iż tolerancja jest wartością pozytywną, która czyni ludzkość wolną od uprzedzeń, wyzbywając się stygmatyzacji względem odmienności. Dzięki temu stajemy się społeczeństwem otwartym, zdolnym do dostrzegania pozytywów tkwiących w obcej kulturze. Potrafimy przenieść je do własnej, przy jednoczesnym zachowaniu swoistej, wielopokoleniowej tradycji. Jednak potencjał ten wymaga patrzenia na *inność* z perspektywy indywidualnego przywiązania do wartości rdzennych. Dlatego trzeba uczyć tolerancji, gdyż w swym aksjologicznym wymiarze czyni ona ludzkość wolną od stereotypów, ale należy też zachować dystans w jej praktykowaniu, tak aby otwierając się na różnorodność, nie doprowadzić do upadku indywidualnych zasad moralnych.

Postawa tolerancji jako cel edukacji międzykulturowej

Edukacja międzykulturowa pozwala ludzkości otworzyć się na cywilizacyjną różnorodność, wzbogacając tym samym repertuar rodzimych dóbr kultury o nowe doświadczenia, osadzone w kontekście własnej tradycji. Jej rola centralizuje się wokół problemu utrzymania jedności europejskich społeczeństw z uwzględnieniem i poszanowaniem ich kulturowego zróżnicowania, co podkreślone zostało m.in. w zapisach dokumentów źródłowych, określonych przez Radę Europy oraz w raporcie UNESCO – Jacques’a Delorsa (szerzej problem omawia Alina Szczurek-Boruta)³⁴.

Jej celem jest wychodzenie poza kanony odrębności, ponad granice społecznie utrwalonych norm i wzorców funkcjonujących w „świecie zakorze-

³¹ E. Podrez: *Moralna ocena tolerancji. Tolerancja negatywna i pozytywna*. W: A. Borowiak, P. Szarota (red.): *Tolerancja i Wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. cyt. wyd., s. 23.

³² Tamże, s. 50.

³³ Podaję za: I. Rudek: *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*. cyt. wyd., s. 80.

³⁴ A. Szczurek-Boruta: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 29.

nienia”, przy jednoczesnym podtrzymaniu *wartości rdzennych*³⁵. Ważny jest tutaj aspekt *komunikacji międzykulturowej*, który obejmuje komunikację *wpoprzekkulturową* (w obrębie jednej kultury), *pomiędzykulturową* (dialog uczestników różnych kultur) oraz *międzynarodową* (porozumiewanie się instytucji należących do różnych kultur)³⁶. Natomiast założenia edukacji wielo- i międzykulturowej, zdaniem Beaty Kozieł, koncentrują się na: *poznaniu Innego*, dialogu z drugim człowiekiem, zaufaniu oraz kształtowaniu wartości wyższych, jak szacunek, tolerancja, a nade wszystko na doświadczaniu tożsamości, które wolne jest od dyskryminacji i uprzedzeń³⁷. W związku z powyższym stawia ona sobie za zadanie respektowanie odmienności kulturowej współczesnych społeczeństw, przy jednoczesnym zniesieniu podziału na cywilizacje *wyższe i niższe*³⁸. Koncentruje się zatem na kształtowaniu otwartości wobec świata *obcych* i wzbogacaniu repertuaru własnej kultury o nowe doświadczenia. Dlatego też edukacja międzykulturowa skupia się na dziecku, jego indywidualnych potrzebach i możliwościach, ukierunkowując i przygotowując uczniów do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa wielokulturowego³⁹. Poprzez to warunkuje ona nabywanie tożsamości kulturowej, wpisanej zarówno w proces wychowania, jak i samowychowania, dążącego

³⁵ J. Nikitorowicz: *Wartości etosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*. 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. 44.

³⁶ U. Michalik: *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*. W: A. Sajdak (red.): *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Kraków 2005, UJ, s. 99.

³⁷ B. Kozieł: *Kształtujemy poczucie zakorzenienia w kulturze i postawy społeczne wobec Innego (przeciwdziałamy stereotypom i uprzedzeniom, budujemy postawy tolerancyjne)*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa – Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 17.

³⁸ A. Szczęsna: *Tożsamość przyszłych pedagogów w aspekcie edukacji międzykulturowej*. W: G. Gajewska, A. Szczęsna, E. Rewińska: *Wychowanie do tolerancji. Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga*. cyt. wyd., s. 41.

³⁹ D. Misiejuk: *Modyfikacja postaw wobec odmienności-rozważania*. W: J. Kłockowski, S. Łukasiewicz (red.): *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Lublin 1998, Wydawnictwo Instytutu Europy Środkowowschodniej, s. 393.

do dialogu, negocjacji i edukacyjnej równości w zakresie wielokulturowych reprezentantów⁴⁰. Wobec powyższego do jej zadań należą m.in.: uczenie się kultury swojej i obcej; wzajemne jej wzbogacanie, zwracanie uwagi na problemy natury etnicznej czy wyznaniowej, tolerancja, poszanowanie odrębności innych kultur, zwiększanie poczucia *wartości własnej grupy etnicznej* oraz walka z uprzedzeniami (szerzej problem omawia J. Nikitorowicz)⁴¹. Należy podkreślić, że równorzędne zadanie w tym zakresie pełni rodzina i szkoła, a nade wszystko nauczyciele. Współuczestnicząc w procesie socjalizacji dziecka, warunkują oni nie tylko przyswajanie społecznie akceptowanych norm i zachowań, lecz także tożsamość kulturową jednostki. W jej ustaleniu istotną rolę odgrywają więzi, stanowiące moralne *ramy* ludzkości oraz proces identyfikacji⁴².

Tolerancja jest w tej relacji swoistym „łącznikiem” pomiędzy stereotypami wyniesionymi z domu oraz *innowacjami* docierającymi z innych kultur. Stanowi ona zatem podstawową wartość moralną, która uczy jednostkę obiektywnie patrzeć na otaczającą rzeczywistość, warunkując jej rozwój osobowościowy. Mały człowiek, akceptując zachodzące wokół niego zmiany, staje się ciekawy świata, otwarty na drugą osobę, wrażliwy na piękno i tolerancyjny wobec odmienności. Natomiast jej formułowanie w sposobie bycia dziecka w młodszym wieku szkolnym jest uwarunkowane istnieniem trzech komponentów: emocjonalno-oceniającego, poznawczego oraz behawioralnego⁴³. Ich obecność – w ujęciu Tadeusza Pilcha – sprawia, że tolerancja urasta do rangi mechanizmu regulującego proces wychowania społecznego oraz rozwoju emocjonalnego i intelektualnego człowieka, co nadaje jej atrybuty „*cechy nabywanej*”⁴⁴. Wymienione powyżej składniki kształtują dziecięcą kompetencję w zakresie zachowań tolerancyjnych, łącząc w sobie wartości egzystencjalne

⁴⁰ J. Nikitorowicz: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 121.

⁴¹ Tamże.

⁴² A. Szczurek-Boruta: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*. cyt. wyd., s. 64.

⁴³ E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ, s. 110.

⁴⁴ T. Pilch: *Tolerancja-wartość społeczna i cnota indywidualna*. W: J. Kłockowski, S. Łukasiewicz (red.): *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. cyt. wyd., s. 119.

(podmiotowość, godność, szacunek) oraz typy tolerancji opisującej, oceniającej, wyjaśniającej i postulatywnej (przewidującej)⁴⁵. Dzięki nim człowiek może nawiązać dialog z obcym i jest zdolny do dokonywania rzeczywistych wyborów w zakresie wartości posiadanych i przyjmowanych z innych kultur. Dlatego też tolerancja jest postawą otwartości wobec interkulturowego dialogu.

Poziom tolerancji dziecka w młodszy wieku szkolnym w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Tolerancja jest jedną z podstawowych wartości moralnych w życiu każdego człowieka, a przede wszystkim w kształtowaniu się osobowości małego dziecka. Najczęściej przejawia ono „naiwną, bezrefleksyjną, pierwotną postać tej cechy i do tolerancji prawdziwej droga jeszcze daleka”⁴⁶. W dobie kulturowego różnicowania oraz transmisji wartości ogólnoludzkich niezwykle ważna jest kwestia wychowania do tolerancji, realizowanego zwłaszcza w warunkach szkolnych. Zgodnie z założeniami Nowej Ustawy Programowej jednym z celów edukacji wczesnoszkolnej jest kształtowanie świadomości społecznej dziecka, w tym jego przynależności do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej⁴⁷. Natomiast w zakresie treści etycznych rozumie ono, że ludzie są równi bez względu na wygląd, wyznanie, status materialny lub miejsce urodzenia⁴⁸. Nauczyciele, jako wychowawcy, na tym etapie stają się moralnymi przewodnikami oraz obiektywnymi obserwatorami wszelkich postaw, jakie mały człowiek przyjmuje wobec otoczenia w kolejnych etapach swego uspołeczniania. Kwestia ta nabiera szczególnej rangi wobec zaznaczonej obecnie coraz silniej socjalizacji permanentnej, w obrębie której zachodzi interioryzowanie nowych wzorców kulturowych⁴⁹. Powołując się w tym miejscu na stanowisko Aliny Szczurek-Boruty, iż Górny Śląsk jest regionem

⁴⁵ E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. cyt. wyd., s. 110–111.

⁴⁶ A. Godlewska: *Inny nie znaczy gorszy*. „Życie Szkoły” 2011, nr 6, s. 43.

⁴⁷ http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf (3.10.2012).

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2003, Wydawnictwo „Znak”, s. 416.

stanowiącym *kulturowy tygiel*, w obrębie którego pielęgnowane są rodzime tradycje⁵⁰, można stwierdzić, że sytuacja ta implikuje proces wychowania, przenosząc do niego czynniki zaczerpnięte z innych kultur, które następnie zostają przyswojone przez socjalizowaną jednostkę ludzką. Wobec tego tolerancja na etapie edukacji wczesnoszkolnej stanowi wartość konieczną w drodze do międzykulturowego dialogu przyszłych pokoleń.

Celem podjętych badań własnych było poznanie poziomu tolerancji, jaki przejawiają dzieci w młodszym wieku szkolnym, oraz czynników, które ją warunkują. W postępowaniu empirycznym wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, która zgodnie ze stanowiskiem M. Łobockiego polega na gromadzeniu informacji w zakresie interesujących *badacza* problemów, uzyskiwanych na podstawie wypowiedzi respondentów⁵¹. Wobec powyższego wykorzystałam technikę ankiety, która jest formą gromadzenia danych za pomocą zestawu pytań⁵². W celu określenia poziomu tolerancji dzieci w młodszym wieku szkolnym posłużyłam się samodzielnie skonstruowanym kwestionariuszem ankiety dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który zawierał pytania w formie zamkniętej, półotwartej i otwartej.

Badania zostały przeprowadzone na przełomie kwietnia i maja 2012 roku, na terenie dwóch miejscowości powiatu wodzisławskiego (Pszowa i Gorzyczek), wchodzącymi w obszar województwa śląskiego. Wybór terenu badań był celowy, gdyż zarówno Pszów, jak i Gorzyce są miejscowościami zróżnicowanymi kulturowo o silnie zakorzenionych tradycjach górniczych i religijnych, co w znaczącym stopniu warunkuje kształtowanie poziomu tolerancji w postawach wzrastających w nich jednostek. Procesem badawczym objęto wówczas nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej powyższych szkół oraz nauczycieli wspomagających z oddziałów integracyjnych.

Podczas przeprowadzenia badań podjęłam próbę oceny stopnia tolerancji przejawianego przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. W jego dookreśleniu wykorzystałam skalę ocen (niedostateczny, dostateczny, dobry i bardzo dobry). Uzyskane dane empiryczne ukazały, iż znaczna liczba respondentów (N=33%) wskazała na niedostateczny poziom tolerancji dziecka w młodszym

⁵⁰ A. Szczurek-Boruta: *Edukacja wobec transmisji i transformacji wartości-kilka refleksji dotyczących młodzieży z Górnego Śląska*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 245.

⁵¹ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 217.

⁵² Tamże, s. 264.

wieku szkolnym. W granicy dobrego wyodrębniono aż 38% wskazań badanych, a 21% opowiedziało się za dostatecznym stopniem tolerancji. Najmniejsze wartości odnotowano dla oceny bardzo dobrej (N= 8%)⁵³.

Zróznicowanie poziomu tolerancji dzieci w młodszym wieku szkolnym było uwarunkowane udziałem w badaniach nauczycieli szkoły zawierającej w swej strukturze oddziały integracyjne. W związku z powyższym integracja z uczniami o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności stanowiła tutaj jeden z wielu branych pod uwagę wyznaczników *inności*. Dlatego też podjęto próbę określenia, jakie jest zróznicowanie stopnia tolerancji wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym ze względu na typ placówki ogólnodostępnej i integracyjnej w świetle ocen nauczycieli. Na podstawie uzyskanych opinii zauważono, że wyższy stopień tolerancji uzyskały dzieci w młodszym wieku szkolnym, które uczęszczały do szkoły integracyjnej, w porównaniu do uczniów szkoły ogólnodostępnej.

Nauczyciele ze szkoły integracyjnej w większości dokonali ocen na poziomie dobrym (N=75%) i bardzo dobrym (N=18%), a znikoma liczba badanych (N=8%) uznała go za dostateczny. Nikt z respondentów nie określił stopnia tolerancji dzieci w młodszym wieku szkolnym jako niedostatecznego, podczas gdy nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie uwzględnili oceny bardzo dobrej. Stopień tolerancji wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym w placówce ogólnodostępnej w opiniach respondentów jest odpowiedni do wskazań: niedostateczny (N=42%), dostateczny (N=26%) oraz dobry (N=32%). Rozbieżność w powyższych wynikach ukazuje, iż integracja podwyższa poziom tolerancji dzieci w młodszym wieku szkolnym. Przekłada się to również na większą akceptację dziecka niepełnosprawnego względem samego siebie oraz wykreowanie wartościowego obrazu swej osoby. W warunkach izolacji byłoby to trudne do osiągnięcia. Uczestnictwo w życiu szkoły osób niepełnosprawnych uczy obiektywnego spojrzenia na życie, chorobę i odmienność. Dla dziecka w młodszym wieku szkolnym jest to lekcja, jak stać się otwartym na *inność*, tolerancyjnym człowiekiem, wolnym od prowadzących do nietolerancji stereotypów i uprzedzeń.

Dlatego, aby dokładniej sprecyzować czynniki warunkujące zachowania nietolerancyjne wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym, poproszono an-

⁵³ Przywołuję wyniki badań przeprowadzonych przez Justynę Ryszewską-Banko: *Problem tolerancji wśród uczniów klas początkowych*. Łódź 2012, AHE, Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim. Praca dyplomowa przygotowana pod kierunkiem dr Barbary Grzyb.

kietowanych nauczycieli o wytypowanie cech i wartości, które w ich opiniach implikują ujawnienie postaw nietolerancji wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym. Przyjęto za Tadeuszem Pilchem, że zarówno tolerancja, jak i nietolerancja są kategoriami pojęciowymi nieoobojętnymi dla procesu edukacji, opierającymi się na archetypie obcości (odmienne obyczaje, wyznanie, przynależność rasowa, etniczna, ubiór, choroba), wpisanymi w świat zachowań społecznych oraz moralności⁵⁴. Powyższe założenie dało podstawę do sformułowania sześciu kategorii pojęciowych, w oparciu o które ankietowani nauczyciele dokonywali swych wyborów.

Wśród czynników warunkujących nietolerancję dziecka w młodszym wieku szkolnym badani wytypowali następujące ich kategorie pojęciowe: niepełnosprawność (N=35%), odmienny styl ubierania się (N=24%), zła sytuacja materialna rodziny (N=21%) oraz inna wiara (N=17%). Znikoma liczba respondentów (N=3%) opowiedziała się za kolorem skóry. Nikt z ankietowanych nie wytypował bogactwa jako czynnika sprzyjającego nietolerancji. Z wyborów tych wyłonił się obraz jednostki nietolerancyjnej, która patrzy na *inność* w kategoriach: posiadania, ubioru, koloru skóry czy możliwości psychofizycznych człowieka. Wałory te zajmują nadrzędną pozycję w budowaniu relacji w grupie rówieśniczej, determinując postawę nieakceptacji, wrogość, a nawet przejawy agresji.

Opierając się na założeniu, że postawa tolerancji nie jest uwarunkowana genetycznie, lecz stanowi skutek wychowawczy, na który składa się szereg oddziaływań środowiska wychowawczego, m.in. rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej⁵⁵, podjęto próbę dookreślenia form reakcji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec zachowań nietolerancyjnych przejawianych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. W związku z tym poproszono respondentów o opinie w tej kwestii.

Na podstawie uzyskanych wyników można zauważyć, że większość ankietowanych nauczycieli stara się negować dziecięce postawy nietolerancji, podejmując rozmowę o tolerancji (N=64%) oraz poprzez postawienie ucznia w sytuacji rówieśnika nieakceptowanego (N=18%). Niewielka liczba badanych (N=9%) opowiedziała się w równej mierze za indywidualnym upomnie-

⁵⁴ T. Pilch: *Tolerancja-wartość społeczna i cnota indywidualna*. W: J. Kłockowski, S. Łukasiewicz (red.): *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. cyt. wyd., s. 119.

⁵⁵ J. Hanisz: *Tolerowanie dzieci niepełnosprawnych*. W: A. Rosół, M. S. Szczepański (red.): *Tolerancja. Studia i szkice*. T. III. Częstochowa 1996, WSP, s. 47.

niem ucznia zachowującego się nietolerancyjnie oraz stosowaniem metod i technik nauczania (zabawy, ćwiczenia, ankiety socjoterapeutyczne). Powyższy wynik wskazuje, że nauczyciele są wyczuleni na wszelkie zaistniałe przejawy nietolerancji w zachowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jednak istotną przeszkodą praktyczną jest tutaj nadmierne przeładowanie programów edukacyjnych treściami przedmiotowymi, co ogranicza czasowo realizację edukacji ku tolerancji w technik nauczania, co również zostało podkreślone w opiniach ankietowanych.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań w zakresie stopnia tolerancji ukazały, że pomimo jej lokowania na wysokiej pozycji w zakresie wartości realizowanych w wychowaniu i nauczaniu, dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawiają niski jej poziom. Wśród czynników ją determinujących istotną rolę pełni integracja z osobami niepełnosprawnymi, która uwrażliwia na kwestię akceptacji, pomimo różnic indywidualnych. Zarówno szkoła, jak i nauczyciele odgrywają znaczącą rolę w socjalizacji dziecka w młodszym wieku szkolnym, warunkując kształtowanie postaw tolerancji poprzez poświęcanie jej jak najwięcej miejsca w realizowanych przez siebie treściach edukacyjnych. Użyte w trakcie badań konkluzje uwydatniły również czynniki implikujące nietolerancję dziecka w młodszym wieku szkolnym, jak kolor skóry, wyznanie czy status materialny.

Podsumowując, należy zatem podkreślić, iż kwestia edukacji ku tolerancji w obecnej rzeczywistości „świata bez granic” jest wciąż aktualnym problemem. Dlatego współczesna szkoła powinna głównie ukierunkowywać uczniów na przyjmowanie postawy akceptacji nie tylko wobec niepełnosprawnych, ale również względem ludzi innego wyznania czy narodowości, posiadających odmienną kulturę. Jednak zróżnicowanie to często staje się przyczyną uprzedzeń. Zatem ucząc dzieci zasad tolerancji, wdrażając je do przejawiania zachowań protolerancyjnych, umożliwiamy im życie w społeczeństwie otwartym, opartym na zasadzie rozumnej akceptacji, wolności i szacunku. Dostrzeganie pozytywnego aspektu *inności* jest tutaj gwarantem budowania świata, w którym nie ma podziału na lepszych i gorszych, równych i równiejszych. Dlatego też cele edukacji międzykulturowej nawiązują do idei tolerancji, gdyż wychodzą ponad podziały, tworząc jedność w wymiarze społecznym, kulturowym oraz wyznaniowym. Tolerowanie staje się tutaj

warunkiem koniecznym na drodze do tworzenia liberalnego modelu społeczeństwa otwartego na globalną różnorodność kultur, gdyż ludzka tolerancja rodzi się tam, gdzie zaczyna się różnorodność.

Bibliografia

- Borowiak A., Szarota P. (red.): *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*. Warszawa 2004, SWPS „Academica”.
- Gajewska G., Szczęśna A., Rewińska E.: *Wychowanie do tolerancji. Teoretyczno-metodyczne aspekty warsztatu pedagoga*. Zielona Góra 2006, PEKW „GAJA”.
- Godlewska A.: *Inny nie znaczy gorszy*. „Życie Szkoły” 2011, nr 6.
- Górniewicz J.: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn 2001, UWM
- Hamer H.: *Demon Nietolerancji*. Warszawa 1994, WSiP.
- http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_2008_1223_zal_2.pdf.
- Kłockowski J., Łukasiewicz S. (red.): *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Lublin 1998, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- Kopińska V.: *Kilka uwag o tolerancji*. „Wychowanie na co dzień” 2008, nr 3.
- Krajewski R.: *Czy katolik może być tolerancyjny*. „Znak” 2007, nr 11.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.): *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa – Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M.: *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mazurkiewicz P.: *Tolerancja błogosławieństwo czy przekleństwo*. „Społeczeństwo Otwarte” 1996, nr 10.
- Młynarczuk A., Sokołowski M. M.: *Ze sobą, a nie obok siebie (edukacja równoległa w procesie kształtowania postaw tolerancji)*. „Nowa Szkoła” 2008, nr 5.

- Nikitorowicz J.: *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J.: *Tolerancja idea i cel edukacji międzykulturowej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1998, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rosół A., Szczepański M.: *Tolerancja. Studia i szkice*. T. IV. Częstochowa 1997, nr 4.
- Rosół A., Szczepański M. S. (red.): *Tolerancja. Studia i szkice*. T. III. Częstochowa 1996, WSP.
- Rudek I.: *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*. Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sajdak A. (red.): *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*. Kraków 2005, UJ.
- Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości*. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szewetowska K.: *Tolerancja – zjawisko społeczne czy postawa?* „Edukacja i Dialog” 2007, nr 5.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków 2003, „Znak”.
- Walzer M.: *O tolerancji*. Warszawa 1999, PIW.
- Wysocka E.: *Religijność a tolerancja. Obszary zależności*. Kraków 2000, „Nomos”.

Tolerance as a value and aim in multi – and intercultural education of the child at early school age

Summary

The question of education for tolerance in the current reality of a world without borders is still a current issue. It is a priority in the education objectives of the multi- and intercultural communication. Thus we are becoming an open society. Therefore, in this article are discussed issues relating to the concept of tolerance, its ranges and dimensions with regard to intercultural education. On the basis

of the obtained opinions of teachers, the problem is undertaken of young age children's tolerance in terms of expressing the child's attitudes pro and contra tolerance.

Key words: tolerance, multicultural and intercultural education

Translated by Justyna Ryszewska-Banko

ALEKSANDRA GANCARZ

Zadania szkoły i nauczycieli na terenach występowania dialektu – przykład Górnego Śląska

Zróżnicowanie ludzi i tworzonych przez nich kultur
jest bogactwem i szansą na rozwój
jednostek i społeczeństw, niestety często też bywa
przyczyną konfliktów

Alina Szczurek-Boruta¹

Streszczenie: Celem tego opracowania jest – w odniesieniu do koncepcji edukacji międzykulturowej i regionalnej – określenie zadań szkoły i nauczycieli na terenach występowania dialektu. Artykuł opisuje językowy aspekt wielokulturowości śląskich szkół. Na podstawie literatury pedagogicznej i socjologicznej autorka formułuje tezę, że zróżnicowanie językowe jest bogactwem i szansą na rozwój uczniów i nauczycieli, stwarza możliwość uczenia się międzykulturowego, lecz może być też przyczyną konfliktów. Materiał badawczy, do którego odnoszą się podjęte rozważania, został zebrany za pomocą metody biograficznej z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego. Wyniki przeprowadzonych badań potwierdziły sformułowaną tezę. Pozwalają określić zadania szkoły i nauczycieli na terenach występowania dialektu. Można odnieść je również do innych obszarów, gdzie ludność autochtoniczna silnie identyfikuje się z dialektem i kulturą regionalną w ogóle. Choć artykuł pomija kwestię wprowadzenia obowiązkowej nauki śląskiego w szkołach, na tle takich dążeń podjęta tematyka wydaje się szczególnie aktualna.

Słowa kluczowe: język polski, dialekt, gwara, edukacja szkolna, tożsamość językowa

¹ A. Szczurek-Boruta: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń 2013, WEiNoE UŚ, Adam Marszałek, s. 134.

Wstęp

W serii wydawniczej „Edukacja Międzykulturowa”, ukazującej się od 1992 roku w cieszyńskim ośrodku naukowym, wielokrotnie poruszano kwestie związane z językiem, a w 2004 roku poświęcono temu zagadnieniu cały tom². Język stanowi niezwykle obszerne pole badań i rozważań naukowych, ponieważ jest swoistym *pars pro toto* całej kultury.

Występowanie dialektu na danym terenie tworzy specyficzną sytuację edukacyjną. Zróżnicowanie językowe jest bogactwem i szansą na rozwój uczniów i nauczycieli, stwarza możliwość uczenia się międzykulturowego, lecz może być też przyczyną konfliktów. Wykorzystanie potencjału takiego środowiska wymaga od pedagogów szczególnej samoświadomości oraz umiejętności reagowania na antagonizmy rodzące się w grupie i uprzedzenia wynoszone z domu rodzinnego uczniów.

Celem tego artykułu jest wskazanie zadań szkoły i nauczycieli na terenach, na których występuje gwara, w odniesieniu do koncepcji edukacji międzykulturowej i regionalnej. W Polsce występują duże różnice między obszarami dialektalnymi. W tekście tym posłużę się przykładem Górnego Śląska, pomijając kwestie dotyczące mniejszości niemieckiej na Opolszczyźnie. Materiał badawczy, do którego odnoszą się poniższe rozważania, został zebrany za pomocą metody biograficznej z wykorzystaniem techniki wywiadu narracyjnego.

1. Język – dialekt – gwara

Język można definiować jako „system znaków (prymarnie dźwiękowych, wtórnie pisanych i in.) służący do porozumiewania się w obrębie danej społeczności”³. Jego wewnętrzne zróżnicowanie jest spowodowane szeregiem różnych czynników – geograficznych, historycznych, socjalnych i in.

Jedną z odmian języka są dialekty terytorialne, do których w Polsce zaliczają się: śląski, małopolski, wielkopolski, mazowiecki. Kaszubski, uważany

² T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – Warszawa 2004, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

³ K. Polański, M. Jurkowski (red.): *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław 1993, Wyd. Ossolineum, s. 240.

wcześniej za dialekt, w 2005 roku zyskał rangę języka regionalnego⁴. Na Kresach Wschodnich II Rzeczypospolitej występowały też dialekty kresowe. Jak zauważa Janusz Strutyński: „Dialekt terytorialny przeciwstawia się językowi ogólnopolskiemu właściwościami fonetycznymi, leksykalnymi, niekiedy również gramatycznymi i składniowymi”⁵.

W obrębie dialektu występują gwary, czyli jego odmiany o mniejszym zasięgu terytorialnym. Gwara jest kojarzona ze środowiskiem wiejskim – zarówno w potocznej świadomości, jak i w opinii wielu językoznawców. Przykład Śląska obala tę tezę. Śląskich słów, zwrotów, a niekiedy całych wypowiedzi używają między sobą w codziennej komunikacji pracownicy instytucji skupiających głównie osoby z wyższym wykształceniem, jak sądy, szpitale, urzędy miejskie. Rozmowa z petentem po śląsku również nie jest rzadkością. Od września 2012 roku do czerwca 2013 roku na 113 instytucjach w województwie śląskim i opolskim zawisły tabliczki z napisem „Godomy po ślonsku” oficjalnie informujące, że w danym miejscu można załatwić sprawę, mówiąc gwarą⁶. Do akcji przyłączyły się m.in. sklepy, restauracje, urzędy, plebanie, a także szkoły.

2. Język – rzeczywistość – tożsamość

Relacja między językiem a rzeczywistością jest jednym z klasycznych dylematów nauk humanistycznych. Metateoria Sapira–Whorfa mówi, że „nasza percepcja rzeczywistości i obraz świata zależą od struktury języka, w którego ramach ich dokonujemy. Myślenie werbalne staje się rzeczywistością na gruncie i za pomocą określonego języka. Myślimy, tak jak mówimy, i jednocześnie mówimy, tak jak myślimy”⁷. Przeciwnicy tego stanowiska twierdzą,

⁴ A. Kożyczkowska, K. Kossak-Główniczewska: *Edukacja języka i kultury na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, UwB, SWEM, s. 172.

⁵ J. Strutyński: *Gramatyka polska*. Kraków 2002, Wyd. Tomasz Strutyński, s. 25.

⁶ PAP: *Tabliczki „Godomy po śląsku” niebawem w firmach, sklepach i urzędach*. W: <http://www.dziennikzachodni.pl/artykul/668279,tabliczki-godomy-po-slasku-niebawem-w-firmach-sklepach-i-urzedach,id,t.html> (27.08.2014).

⁷ J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP, s. 69.

że język tylko odwzorowuje rzeczywistość obiektywną, istniejącą niezależnie od niego.

Rozstrzygnięcie tego teoretycznego dylematu niesie ze sobą praktyczne implikacje w życiu społecznym, także w edukacji. Pedagodzy poprzez obserwacje zachowań językowych swoich wychowanków mogą wnioskować na temat ich postrzegania rzeczywistości kształtowanego przez najbliższe środowisko, a poprzez uczenie nowych nawyków językowych – zmieniać postrzeganie świata i samych siebie.

Tożsamość jest częścią rzeczywistości, a więc jej relacje z językiem są tak samo sporną kwestią. Stanowiska różnych pedagogów i rozmaite działania edukacyjne można opisać słowami brytyjskich badaczek: „nie uważamy języka za czynnik determinujący tożsamość, ani też tożsamości za kształtującą język, lecz raczej widzimy obydwie te elementy jako wzajemnie się konstytuujące”⁸.

W pedagogice – podobnie jak w filozofii i psychologii – przyjmuje się, że: „**Tożsamość** nie bywa nigdy zwyczajnie dana, tzn. nie pojawia się automatycznie, ale **stanowi rezultat trwałego wysiłku egzystencjalnego**”⁹. W pedagogice międzykulturowej mówi się o tożsamości jako ustawicznym zadaniu¹⁰ – zarówno wychowawcy, jak i wychowanka¹¹. Nie inaczej jest z tożsamością językową, której najwęższym rodzajem jest identyfikacja z grupą kulturową (subkulturą) poprzez gwara, dialekt, slang¹².

⁸ G. Valentine, D. Sporton, K. B. Nielsen: *Migracja a posługiwanie się językiem: miejsca spotkań, tożsamości, przynależność*. Tłum. J. Popowski, W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.): *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa 2010, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej, s. 136.

⁹ A. Szczurek-Boruta: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice 2007, UŚ, s. 121.

¹⁰ J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. cyt. wyd., s. 61.

¹¹ A. Szczurek-Boruta: *Szkoła i jej rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży*. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa (red.): *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa – Cieszyn – Kijów 2014, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, s. 286.

¹² S. Paleczny: *Socjologia tożsamości*. Kraków 2008, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna Wydawnicza AFM, s. 54.

3. Nobilitacja dialektów i języków regionalnych we współczesnej Europie

Powojenne tendencje w PRL nie sprzyjały kultywowaniu dialektów i gwar w przestrzeni publicznej. Od czasu transformacji ustrojowej obserwuje się znaczne ożywienie ruchów językowych. Podobne zmiany zachodzą w całej Europie. Poniekąd jest to reakcja na sytuację opisaną przez Jerzego Nikitorowicza: „Współcześnie wiele ludów tubylczych poddawanych jest silnym oddziaływaniom kulturowo-edukacyjnym, co w efekcie powoduje przejmo-
wanie języka urzędowego i rezygnację z mowy ojczystej”¹³. Silna korelacja między językiem używanym w domu a tożsamością narodową i etniczną, potwierdzona przez liczne badania naukowe¹⁴, jest uzasadnieniem dążeń grup mniejszościowych do zachowania swych specyficznych systemów językowych, którymi posługują się od wieków.

Kierunek zmian przejawia się w prawodawstwie Rady Europy, Unii Europejskiej i państw członkowskich. Europejska Karta języków regionalnych lub mniejszościowych, sporządzona w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r.¹⁵ powstała w celu ochrony i promocji języków regionalnych i mniejszościowych w różnych krajach i regionach Europy. Przez Polskę została przyjęta w 2009 roku. W 1995 roku uchwalono *Konwencję ramową o ochronie mniejszości narodowych*¹⁶, której przestrzeganie Polska zadeklarowała (nie ratyfikując jej) w 2001 roku. Sejm Rzeczypospolitej 6 stycznia 2005 roku uchwalił *Ustawę o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regional-*

¹³ J. Nikitorowicz: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP, s. 27.

¹⁴ M.in. Z. Kurcz: *Mniejszość polska na Wileńszczyźnie. Studium socjologiczne*. Wrocław 2005, UWr; M. Sobiecki: *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok 2007, Trans Humana; M. M. Urlińska: *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń 2007, UMK; B. Grabowska: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Toruń 2013, Adam Marszałek.

¹⁵ *Europejska Karta języków regionalnych lub mniejszościowych, sporządzona w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r.* (Dz. U. 2009, nr 137 poz. 1121).

¹⁶ *Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r.* (Dz. U. 2002, nr 22 poz. 209).

nym¹⁷. W ustawie tej kaszubskiemu przyznano status języka regionalnego. Dla śląskiego taki sam status chce wywalczyć spora i silna grupa działaczy śląskich. W *Ustawie o systemie oświaty*¹⁸ jest mowa o podtrzymywaniu poczucia tożsamości językowej (obok narodowej, etnicznej i religijnej) oraz tradycji i kultury regionalnej. Przekłada się to na treści podstaw programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej. W praktyce wiele zależy od kultury szkoły i zaangażowania grona pedagogicznego w realizację zapisów prawnych.

4. Obszary gwarowe w obrębie dialektu śląskiego

Granice Górnego Śląska nie pokrywają się z podziałem administracyjnym Polski, wychodząc nawet poza południową granicę państwa, dlatego opis sytuacji edukacyjnej i zadań szkoły poprzedzę określeniem terytorium, do którego będą odnosiły się dalsze rozważania.

Podział Śląska na subregiony jest kwestią sporną. Różnice kulturowe, językowe, gospodarcze pomiędzy poszczególnymi obszarami są łatwo dostrzegalne, jednak podział nie jest oczywisty. Alfred Zaręba wyróżnił następujące obszary gwarowe w obrębie dialektu śląskiego:

- Śląsk południowy
 1. jabłonkowski
 2. cieszyński
 3. pogranicze śląsko-laskie
- Śląsk środkowy
 4. okręg gliwicki centralny
 - 4a. pogranicze śląsko-małopolskie
 - 4b. pogranicze gliwicko-małopolskie
 5. prudnicki
- Śląsk północny
 6. niemodliński
 7. opolski
 8. kluczborski¹⁹.

¹⁷ *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* (Dz. U. 2005, nr 17 poz. 141).

¹⁸ *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. 2004, nr 256 poz. 2572).

¹⁹ I. Winiarska: *Zasięg terytorialny i podziały dialektu śląskiego*. W: http://www.gwarypolskie.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=854&Itemid=19 (29.08.2014).

Poza obszarem gwarowym dialektu śląskiego znajduje się Dolny Śląsk, gdyż z powodu powojennych przesiedleń mieszkająca tam ludność pochodzi z różnych rejonów II Rzeczypospolitej, przy czym większość w ramach repatriacji przybyła z Wołynia, Podola i innych rejonów Kresów Wschodnich. Na Dolnym Śląsku i pozostałych Ziemiach Odzyskanych ludzie posługują się najczystszą polszczyzną²⁰, tzn. wolną od naleciałości gwarowych, najbliższą językowi ogólnopolskiemu, którego słownictwo, gramatykę, wymowę, ortografię i interpunkcję reguluje Rada Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. Należy jednak zauważyć, że aktywne działania kulturalne drugiego i trzeciego pokolenia Kresowiaków zmierzają do ożywiania dialektów kresowych.

5. Założenia metodologiczne

Badania (auto)biograficzne charakteryzują się szczególnym potencjałem wykorzystywanym w pedagogice „przede wszystkim w poznawaniu procesów wychowawczych/edukacyjnych – postrzeganych całościowo lub w wybranych fazach życia człowieka i różnych aspektach, jak również rozumieniu różnorodnych złożonych kontekstów tych procesów”²¹. Badania dotyczące zadań szkoły i nauczycieli na terenach występowania dialektu śląskiego skupiały się na aspekcie funkcjonowania językowego w wieku szkolnym. Wywiady narracyjne przeprowadzono z pięcioma osobami: kobietą (ur. 1985 r.) ze wsi ze Śląska północnego – opolskiego, mężczyzną (ur. 1986 r.) ze wsi ze Śląska północnego – niemodlińskiego, kobietą (ur. 1982 r.) ze wsi ze Śląska południowego – cieszyńskiego, oraz dwiema kobietami (ur. 1976 r. i 1984 r.) z miasta ze Śląska środkowego – okręgu gliwickiego centralnego. Badani jako osoby dorosłe opowiadali o doświadczeniach z lat szkolnych z perspektywy późniejszych doświadczeń i skutków działań pedagogicznych w ich dalszym życiu. Zgromadzony materiał badawczy analizowano pod kątem podobieństw i różnic pomiędzy narracjami²².

²⁰ J. Bralczyk: *Mówi się. Porady językowe profesora Bralczyka*. Warszawa 2009, PWN.

²¹ D. Kubinowski: *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin 2013, Wyd. Makmed, s. 143.

²² D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin 2011, UMCS, s. 167.

6. Sytuacja edukacyjna na Górnym Śląsku

Osoby badane dorastały w różnych środowiskach, lecz mimo to ich doświadczenia były bardzo podobne. Czynnikiem różnicującym był czas uczęszczania do szkoły (przed lub po transformacji ustrojowej) oraz pochodzenie z rodziny autochtonicznej lub napływowej (znaczące tylko w odniesieniu do pamięci o konfliktach). W wypowiedziach wyraźnie zarysowały się trzy obszary: skład zespołów klasowych, obecność gwary na lekcjach i przerwach oraz znaczenie znajomości języka polskiego w szkole oraz dalszym życiu.

6.1. Zróżnicowanie językowe w śląskich szkołach

Na Górnym Śląsku dialekt jest ceniony przez rdzennych mieszkańców jako wyraz odrębności kulturowej i przywiązania do tradycji²³. Dla dzieci z rodzin autochtonicznych i większości rodzin mieszanych gwara jest pierwszym językiem używanym przez resztę życia w większości sytuacji komunikacyjnych. Spośród osób badanych trzy pochodziły z rodzin napływowych (przy czym jedna urodziła się w Wielkopolsce, a dwie pozostałe na Górnym Śląsku), jedna z rodzin mieszanej i jedna z autochtonicznej.

Zespoły klasowe w śląskich miejscowościach przeważnie składają się z uczniów znających gwara w różnym stopniu:

- dzieci autochtonów często dopiero w szkole uczą się mówić po polsku, ponieważ wcześniej posługiwały się gwarą;
- dzieci urodzone na Górnym Śląsku w rodzinach napływowych znają gwara z podwórka, a w domu porozumiewają się w języku polskim, często z naleciałościami śląskimi oraz z innych gwar, jeśli rodzina wywodzi się z kilku obszarów dialektalnych;
- dzieci z rodzin napływowych urodzone poza Górnym Śląskiem, które miejscowej gwary nie znają wcale bądź prawie wcale;
- dzieci urodzone za granicą, poznające równocześnie język polski i gwara śląską.

²³ D. Krzyżyk, H. Synowiec: *O możliwościach wykorzystania wybranych metod językoznawczych w badaniach nad językiem młodzieży regionów pogranicznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, s. 108.

Środowisko nauczycielskie najczęściej jest zróżnicowane językowo tak samo jak uczniowskie. Doświadczenia i obserwacje badanych potwierdzają, że postawy pedagogów wobec zachowań językowych mają duże znaczenie dla sukcesu szkolnego uczniów, ich aspiracji edukacyjnych, tożsamości, a także atmosfery w klasie. Personel pedagogiczny szkoły świadomie i nieświadomie oddziałuje na stosunek uczniów do różnorodności językowej, przekazując pozytywne lub negatywne postawy:

- wobec odrębności językowej swojej lub czyjejs,
- wobec osób, które posługują się dialektem,
- wobec osób, które z powodu braku znajomości lub własnego wyboru nie posługują się dialektem.

Oddziaływania szkoły na stosunek wychowanków do różnorodności językowej są uzależnione od polityki edukacyjnej państwa, kultury organizacyjnej szkoły oraz indywidualnych postaw nauczycieli.

6.2. Obecność gwary w edukacji szkolnej

Jak podkreśla wielu autorów, różnorodność kulturowa (w tym językowa) jest szansą na rozwój, ale jednocześnie grozi konfliktem. Nie inaczej jest na obszarach występowania dialektów.

Gwara jako ważny element krajobrazu kulturowego może służyć kształtowaniu poczucia przynależności do środowiska lokalnego. Podstawa programowa kształcenia²⁴ przewiduje dla klas I–III szkoły podstawowej słuchanie baśni, opowiadań i legend z własnego regionu. Można wykorzystać tę sytuację jako okazję do poznawania słów i zwrotów gwarowych, przez co dzieci mówiące w domu po śląsku poczuć się bardziej docenione. Edukacja regionalna w starszych klasach również może przybliżyć gwarę. Materiałów do poznawania dialektu nie brakuje – wśród tekstów pisanych po śląsku możemy znaleźć prozę, poezję i dramat dla każdej grupy wiekowej. Ich autorzy na ogół chętnie spotykają się z dziećmi i młodzieżą szkolną. Śląską mowę słyszą często podczas przedstawień z okazji Dnia Górnika (Barbórki). Szkoły włączają się też w organizację bardzo popularnych w ostatnich latach konkursów gwarowych.

²⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych; Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz. 977).

Obecność kultury śląskiej w edukacji szkolnej rodzi pytania o sytuację uczniów nieśląskich. Silna promocja dialektu może budzić wątpliwości, zwłaszcza w obliczu skrajnych ruchów separatystycznych i ideologii o podłożu ksenofobicznym. Jeśli edukacja regionalna jest prowadzona z uwzględnieniem różnorodności kulturowej środowiska szkolnego, uczniowie spoza rodzin autochtonicznych i mieszanych naturalnie włączają się w proponowane im działania – także w naukę dialektu. Jedna z badanych, urodzona w środkowej części Śląska w rodzinie napływowej, w młodszych klasach szkoły podstawowej brała udział w konkursach gwarowych, zajmując wyższe miejsca niż dzieci autochtonów. Mówienie gwarą w wybranych sytuacjach szkolnych oczywiście nie oznacza automatycznej zmiany tożsamości, podobnie jak władanie językiem francuskim nie wiąże się z przyjęciem tożsamości francuskiej.

W zróżnicowanym językowo środowisku szkolnym na ogół spontanicznie dokonuje się wymiana kulturowa i kształtuje się wspólny kod językowy umożliwiający skuteczną komunikację. Walorem edukacyjnym takiej sytuacji jest konieczność definiowania słów niezrozumiałych dla rozmówcy. Nauczyciele i wychowawcy powinni czuwać, aby naturalny proces wymiany kulturowej nie skutkował konfliktami. Cztery z pięciu osób badanych pamiętają spory wywołane nieznanością jakiegoś słowa gwarowego, przy czym trzy z nich zauważyły, że znajomość gwary nie była wystarczającym kryterium, aby odróżnić w klasie dzieci z rodzin autochtonicznych i napływowych.

Zadaniem pedagogów jest ukazywanie dialektu jako części języka ogólnopolskiego, a regionu jako części kraju, tłumaczenie różnic oraz kształtowanie wzajemnego szacunku i zrozumienia. Odkrywanie podobieństw między różnymi dialektami sprzyja nabieraniu świadomości wspólnej historii i wspólnego dziedzictwa kulturowego. Z kolei porównywanie gwar Śląska południowego, środkowego i północnego pokazuje, że różnice nie są zaprzeczeniem jedności i wspólnoty.

6.3. Znaczenie znajomości języka polskiego

Kształtowanie tożsamości językowej i poczucia przynależności do regionu jest ważne, jednak szkoła odpowiada przede wszystkim za naukę poprawnej polszczyzny, na co jest położony znacznie większy nacisk w podstawie programowej kształcenia. Od znajomości języka polskiego mogą zależeć: wyniki w nauce, poczucie własnej wartości, przebieg kariery szkolnej i zawodowej,

uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym. Odczuwane niedostatki w posługiwaniu się polszczyzną odbierają pewność siebie w trakcie wystąpień publicznych, powstrzymują przed zabraniem głosu w większych grupach i w ten sposób mogą wpływać na niższą samoocenę.

Bierną znajomość polszczyzny ułatwiają bajki, opowiadania i filmy dla dzieci, natomiast umiejętności mówienia i pisanie w języku polskim powinna uczyć przede wszystkim szkoła. Dla niektórych dzieci jest to jedyne środowisko, gdzie mają szansę nauczyć się swobodnego posługiwania się polszczyzną. Dotyczy to zarówno małych autochtonów, jak również dzieci przyjezdnych i urodzonych w rodzinach napływowych, które też mają naleciałości gwarowe. Podczas lekcji nauczyciel powinien zwracać uwagę na poprawne wysławianie się i prawidłową wymowę (tak u uczniów, jak i u siebie), natomiast w sytuacjach wychowawczych uczeń zawsze powinien mieć możliwość mówienia w języku, który jest mu najbliższy.

Spośród badanych tylko jedna osoba uczęszczała do szkoły podstawowej przed 1989 rokiem. W tamtym czasie nie było konkursów gwarowych, wierszy recytowanych po śląsku z okazji Dnia Górnika, elementów edukacji regionalnej w programach nauczania, lecz i wtedy znajomość dialektu odgrywała ważną rolę jako cecha różnicująca dwie grupy uczniów. Badana o wiele bardziej akcentowała w swych wspomnieniach zakaz posługiwania się gwarą w czasie lekcji: „Na przerwie każdy mówił tak, jak chciał, ale na lekcji trzeba było mówić po polsku”. Opowiadała również o koleżankach, które same miały problemy z nauką języka polskiego w szkole i swoje dzieci postanowiły od urodzenia uczyć poprawnej polszczyzny. W żadnym ze znanych badanej przypadków zamiar się nie udał, gdyż dzieci wiele czasu spędzały z dziadkami rozmawiającymi gwarą.

Naukę dialektu w środowisku rodzinnym można uznać za pozytywne zjawisko międzygeneracyjnego przekazu tradycji, natomiast w szkole zbyt duża wyrozumiałość wobec gwary i gwaryzmów może zaważyć na efektach pracy dydaktycznej oraz dalszych losach życiowych jednostki.

Zakończenie

Podobieństwo wypowiedzi osób z różnych rejonów Górnego Śląska pozwala domniemywać, że badania przeprowadzone w innym regionie, gdzie ludność autochtoniczna silnie identyfikuje się z dialektem i kulturą regionalną, dałyby podobne rezultaty.

W środowisku zróżnicowanym kulturowo szkoła powinna kształtować umiejętność „swobodnego poruszania się w dwóch lub więcej kulturach, wybierania z nich różnych elementów do konstruowania swojej tożsamości”²⁵. Należy przy tym pamiętać, że środowiska takie „są co prawda bogatsze dzięki intensywnym kontaktom międzyetnicznym, ale jednocześnie są bardziej ofensywne, nastawione na konfrontację, a w pewnych przejawach wręcz agresywne”²⁶. Odnosząc te stwierdzenia do terenów występowania dialektu, można przyjąć, że zadaniem szkoły jest kształtowanie podwójnej kompetencji językowej, która pozwala wykorzystywać walory środowiska zróżnicowanego kulturowo, natomiast zadaniem nauczycieli jest przede wszystkim czuwanie nad przebiegiem procesów wymiany międzykulturowej, aby różnice nie stawały się zarzewiem konfliktów, lecz były postrzegane jako cecha pozytywna, która pomaga w konstruowaniu własnej tożsamości.

Językowy aspekt sytuacji na Górnym Śląsku potwierdza, że tożsamość nie bywa nam dana, lecz jest wynikiem naszego wysiłku, ciągłych negocjacji ze sobą i interakcji z otoczeniem. Życie w takim środowisku zmusza do rozumienia i gwary, i poprawnej polszczyzny, lecz język, którym mówimy, zależy od indywidualnego wyboru – bardziej lub mniej zbieżnego z tendencjami najbliższego środowiska. Wybory językowe nie zawsze przebiegają zgodnie z podziałami etnicznymi. Negatywne doświadczenia szkolne niekiedy sprawiają, że osoby z rodzin napływowych zabiegają o to, by ich dzieci poznawały dialekt, natomiast autochtoni o naukę języka ogólnopolskiego przed rozpoczęciem przez młodsze pokolenie edukacji szkolnej.

Tak mocne przywiązanie ludności autochtonicznej do gwary jest dla szkoły wyzwaniem dydaktycznym i wychowawczym. Wykorzystanie potencjału kulturowego regionu i zróżnicowania językowego jako szansy na rozwój zależy w dużej mierze od wiedzy, umiejętności i postaw pedagogów. Doskonalenie zawodowe w tej dziedzinie jest szczególnie istotne w czasach, gdy coraz głośniejsze mówi się o wprowadzeniu do szkół śląskiego jako odrębnego przedmiotu. Temat ten dzieli społeczeństwo Górnego Śląska, a skutki tych podziałów z pewnością przenoszą się na grunt szkolny. Być może doświadczenia poprzednich pokoleń pomogłyby w poprawie funkcjonowania współczesnych śląskich szkół.

²⁵ H. Rusek: *Człowiek pogranicza*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Cieszyń – Warszawa – Toruń 2008, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 87.

²⁶ Tamże, s. 86.

Bibliografia

- Bralczyk J.: *Mówi się. Porady językowe profesora Bralczyka*. Warszawa 2009, PWN.
- Europejska Karta języków regionalnych lub mniejszościowych, sporządzona w Strasburgu dnia 5 listopada 1992 r.* (Dz. U. 2009, nr 137 poz. 1121).
- Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Toruń 2013, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jasiński Z., Bryzek M.: *Rola edukacji regionalnej w podtrzymywaniu tożsamości narodowej*. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*. Opole 2007, UO.
- Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, sporządzona w Strasburgu dnia 1 lutego 1995 r.* (Dz. U. 2002, nr 22 poz. 209).
- Kożyczkowska A., Kossak-Głowczewski K.: *Edukacja języka i kultury na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, UwB, SWEM.
- Krzyżyk D., Synowiec H.: *O możliwościach wykorzystania wybranych metod językoznawczych w badaniach nad językiem młodzieży regionów pogranicznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Kubinowski D.: *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin 2013, Wydawnictwo Makmed.
- Kubinowski D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin 2011, UMCS.
- Kurcz Z.: *Mniejszość polska na Wileńszczyźnie. Studium socjologiczne*. Wrocław 2005, UWr.
- Lewowicki T., Urban J., Szczypka-Rusz A. (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn – Warszawa 2004, Uniwersytet Śląski w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Nikitorowicz J.: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, GWP.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP.

- Paleczny S.: *Socjologia tożsamości*. Kraków 2008, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna Wydawnicza AFM.
- PAP: *Tabliczki „Godomy po śląsku” niebawem w firmach, sklepach i urzędach*. W: <http://www.dziennikzachodni.pl/artukul/668279,tabliczki-godomy-po-slasku-niebawem-w-firmach-sklepach-i-urzedach,id,t.html> (27.08.2014).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2012, poz. 977).
- Polański K., Jurkowski M. (red.): *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław 1993, Ossolineum.
- Rusek H.: *Człowiek pogranicza*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Cieszyn – Warszawa – Toruń 2008, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rusek H.: *Współczesne młode pokolenie jako wyzwania dla socjalizacji i wychowania*, W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Cieszyn – Warszawa – Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sobecki M.: *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Strutyński J.: *Gramatyka polska*. Kraków 2002, Wyd. Tomasz Strutyński.
- Szczurek-Boruta A.: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Cieszyn – Toruń 2013, WEiNoE UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A.: *Szkoła i jej rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży*. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa (red.): *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa – Cieszyn – Kijów 2014, WSP ZNP, WEiNoE UŚ, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki.
- Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice 2007, UŚ.
- Urlińska M. M.: *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń 2007, UMK.

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz. U. 2005, nr 17 poz. 141).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004, nr 256 poz. 2572).

Valentine G., Sporton D., Nielsen K. B.: *Migracja a posługiwanie się językiem: miejsca spotkań, tożsamości, przynależność*. Tłum. J. Popowski, W: A. Grudzińska, K. Kubin (red.): *Szkoła wielokulturowa – organizacja pracy i metody nauczania. Wybór tekstów*. Warszawa 2010, Forum na rzecz Różnorodności Społecznej.

Winiarska I.: *Zasięg terytorialny i podziały dialektu śląskiego*. W: http://www.gwarypolskie.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=854&Itemid=19 (29.08.2014).

Tasks of school and teachers in dialectal areas – the case of Upper Silesia

Summary

The aim of this study is – with reference to the concept of intercultural and regional education – defining the tasks of schools and teachers in dialect areas. The article describes the linguistic aspect of multiculturalism of Silesian schools. On the basis of pedagogical and sociological literature the author formulates a thesis that linguistic variety is richness and an opportunity for development of students and teachers, a possibility of intercultural learning, but also a cause of conflicts. Research material, which the discussion refers to, was collected by the biographical method with the use of the narrative interview technique. The results of conducted research confirmed the thesis. They allow for defining tasks of schools and teachers in dialect areas. They can also be referred to other regions, where native inhabitants strongly identify themselves with the dialect and regional culture in general. Although the article omits the question of introducing compulsory Silesian language lessons at schools, against a background of such aspirations the undertaken subject matter seems particularly current.

Key words: the Polish language, local dialect, slang, school education, lingual identity

Translated by Agata Fojcik

KATARZYNA JAS

Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze dziadków w rodzinie i ich znaczenie w życiu młodych ludzi

Streszczenie: Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na znaczenie, jakie aktualnie młodzi ludzie przypisują oddziaływaniom socjalizacyjno-wychowawczym dziadków. Głównym obszarem rozważań staje się rodzina jako miejsce międzypokoleniowej transmisji wartości oraz międzypokoleniowych kontaktów. W celu ukazania szczególnego rodzaju kodu kulturowego przekazywanego w środowisku rodzinnym autorka przywołuje fragmenty narracji studentów, zwraca uwagę na fakt, że problematyka stosunków międzypokoleniowych dziadkowie–wnuki, osadzona na pograniczu wielu dyscyplin, jest także przedmiotem zainteresowań edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: socjalizacja, wychowanie, dziadkowie, młodzi ludzie, kontakty międzypokoleniowe

Wprowadzenie

Wobec ukonstytuowanej od wieków wizji rodziny, będącej wciąż jedną z wartości nadrzędnych, oraz w obliczu zagrożeń projektowanych przez codzienność, a dotyczących ludzi starszych pragnę zwrócić uwagę na kondycję współczesnej rodziny, relacje, miejsce i znaczenie starszego pokolenia – dziadków w rodzinie.

W artykule zwracam uwagę na postrzeganie rodziny jako obszaru doświadczania więzi międzyludzkich wyrosłych na wizji domu, który gwarantuje nienaruszalność norm i panujących obyczajów, tradycji, ale i postaw wobec drugiego człowieka, form komunikacji z Innymi.

Koncentruję się na relacjach między dziadkami a wnukami. Zarówno młodzi, jak i starsi są dla siebie oparciem w trudnych chwilach, ostoją bezpieczeństwa, przyjaciółmi, partnerami do rozmów, skarbnicą wiedzy. Rola

babci i dziadka nie jest istotna tylko dla najmłodszych dzieci w rodzinie, dorosłe wnuki również potrzebują i często realnie doceniają obecność swoich dziadków. W związku z tym w artykule podejmuję próbę ukazania roli babci i dziadka w życiu młodych ludzi – studentów.

Celem tego opracowania jest zwrócenie uwagi na znaczenie, jakie obecnie przypisują młodzi ludzie oddziaływaniom socjalizacyjno-wychowawczym dziadków. Głównym obszarem rozważań staje się rodzina jako miejsce międzypokoleniowej transmisji wartości oraz międzypokoleniowych kontaktów.

Dyskurs i ogólna problematyka osób starszych, jakkolwiek przez niektórych separowane w odrębny obszar tematyczny, w gruncie rzeczy osadzone są na pograniczu wielu dyscyplin. Udział w nich mają nauki humanistyczne, społeczne, medyczne czy nawet ekonomiczne. Wśród nich swe uzasadnione miejsce ma pedagogika społeczna, w tym edukacja międzykulturowa. Problematyka rodziny, wartości, międzygeneracyjnej transmisji dziedzictwa kulturowego podejmowana jest od lat w pracach z zakresu edukacji międzykulturowej¹.

W różnych opracowaniach przewijają się jako poboczne wątki dotyczące m.in. dziadków, stosunków międzypokoleniowych².

¹ Zob. m.in. T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Młodość i tolerancja*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie; T. Lewowicki J. Suchodolska (red.): *Rodzina wychowanie wielokulturowość*. Cieszyn 2000, UŚ – Filia w Cieszynie; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie; J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno – kulturowe wymiary przekazu*. Białystok 2003, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

² Zob. m.in. A. Szczurek-Boruta: *Rodzina a tolerancja (z badań młodzieży i rodziców mieszkających na pograniczu polsko-czeskim)*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Młodość i tolerancja*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 99–119; teże: *Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie w zróżnicowanym środowisku Pogranicza*. W: T. Lewowicki J. Suchodolska (red.): *Rodzina wychowanie wielokulturowość*. Cieszyn 2000, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 117–140; teże: *Konflikt czy dialog międzypokoleniowy w rodzinie (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.): *Młodość a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Kraków 2001, AP w Krakowie, s. 322–334; teże: *Partnerzy międzypokoleniowej transmisji dziedzictwa kulturowego*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Białystok 2003, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 73–84; teże: *Edukacja wobec transmisji i transformacji wartości – kilka refleksji dotyczących*

Podjęta refleksja teoretyczna i przywołane przykłady rodzinnych praktyk społecznych mają istotne walory poznawcze i praktyczne dla edukacji międzykulturowej, której celem jest kreowanie świata bardziej przyjaznego ludziom³. Problematyka relacji międzypokoleniowych w rodzinie ze zwróceniem uwagi na osoby starsze ma doniosłe społeczne znaczenie w sytuacji zwiększania udziału populacji osób powyżej 65 lat w ogólnej liczbie ludności Polski, problemów osób starszych, które stają się coraz bardziej widoczne i ważne w dobie kryzysu więzi rodzinnych. Edukacja międzykulturowa powinna umieszczać osoby starsze w polu swych zainteresowań i formułować wskazania dotyczące zmiany w stosunkach międzypokoleniowych; wymiany, zapożyczeń i poprawy jakości funkcjonowania osób starszych i ich adaptacji do dynamicznie zmieniających się warunków społecznych, politycznych i kulturowych.

Badani i przedsięwzięcie badawcze

W badaniach podjęłam próbę ustalenia odpowiedzi na pytania: Czy i jakie znaczenie przypisują młodzi ludzie oddziaływaniom socjalizacyjno-wycho-

młodzieży z Górnego Śląska. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyń – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, s. 240–252; Z. Tyska: *Procesy socjalizacji w rodzinie – uwarunkowania makrostrukturalne, mezostrukturalne oraz mikrostrukturalne*. W: J. Nikitorowicz: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 15–28; Z. Gawlin: *Teoria rodziny nuklearnej a kondycja wychowawcza rodziny polskiej*. W: J. Nikitorowicz: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. cyt. wyd., s. 29–39; W. Korzeniowska: *Rodzina pośrednikiem międzypokoleniowego przekazu tradycyjnych wartości*. W: *Rodzina dla Europy czy Europa dla rodziny? Rodina pro Evropu nebo Evropa pro rodinu?* T. 2. *Dialog bez granic. Dialog bez Hranic*. Katowice 2006, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, Katedra Pedagogiki Nauczania Początkowego i Kształcenia Alternatywnego Uniwersytetu w Ostrawie, s. 141–151; M. Sobecki: *Rola rodziców i dziadków w kształtowaniu poczucia tożsamości Polaków na Białorusi*. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska: *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. cyt. wyd., s. 47–58.

³ Zob. m.in. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ; J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP; J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP; J. Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwani i stereotypów*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

wawczym dziadków w rodzinie? Czy i w jaki sposób dziadkowie warunkują proces socjalizacyjno-wychowawczy młodych ludzi?

Stawiam tezę, że dziadkowie odegrali i nadal odgrywają znaczącą rolę w procesie socjalizacyjno-wychowawczym młodych ludzi.

Prezentowane niżej wyniki są efektem badania pilotażowego poprzedzającego zakrojone na większą skalę przedsięwzięcie badawcze. Badania przeprowadzono w grupie 12 osób, w wieku 22–23 lat, studentek kierunku pedagogika Wydziału Nauk o Edukacji i Etnologii w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Studenci stali się narratorami opowiadającymi o swoich relacjach z dziadkami.

Zastosowałam strategię jakościową⁴, metodę wywiadu, technikę wywiadu narracyjnego⁵. „Wywiad narracyjny dostarcza znacznie obszerniejszego materiału niż ten, z którego badacz jest w stanie skorzystać. Chodzi o to, aby badane zmienne ujrzeć w szerszym tle, w kontekstach, które im towarzyszą”⁶.

Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze dziadków w życiu młodych ludzi – narracje studentów

W rodzinie dziecko stawia pierwsze kroki, zarówno w przestrzeni fizycznej, jak i symbolicznej. Wspólnota rodzinna stanowi najważniejszą przestrzeń, w której żyje człowiek, uczestnicząc w jej przetrwaniu, zachowaniu ciągłości i rozwoju. Jakiego rodzaju jest to uczestnictwo w życiu dorosłym, zależy właśnie od pierwszych lat życia spędzonych w gronie najbliższych⁷. To za przyczyną rodziców i dziadków dziecko zostaje łagodnie wprowadzone w kod kulturowy pozwalający mu na komunikację z innymi ludźmi, ale także na odczuwanie wspólnoty i w ten sposób realizację jednej z podstawowych ludzkich potrzeb.

⁴ T. Bauman: *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*. W: T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, „Żak”; J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.): *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku; K. Rubacha: *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa 2003, PWN.

⁵ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź 2001, Wyd. UŁ.

⁶ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa 2008, WAiP, s. 136.

⁷ J. Nikitorowicz: *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Rodzina wobec wyzwań w edukacji międzykulturowej*. Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Tak rozumiana rodzina kształtuje i rozwija w dziecku nie tylko poczucie tożsamości dziedziczonej⁸, które narasta wraz z interioryzacją zachowań, postaw społecznych i wartości, możliwą dzięki emocjonalnym wymiarom kontaktów międzyludzkich w małej grupie, ale przede wszystkim wprowadza je w proces nabywania tożsamości osobowej, społecznej drogą twórczej akceptacji siebie i wymagającej od jednostki dojrzałości wyboru i poczucia własnej adekwatności⁹. Rozumienie tego pojęcia jest związane z samoświadomością jednostki, świadomością emocjonalną i społeczną przynależnością do grupy, a także potrzebą funkcjonowania w jej obrębie.

Świadomie dokonywany wybór tożsamości jest efektem mediacji między naturą – dziedziczeniem a kulturą, na co zwraca uwagę J. Nikitorowicz¹⁰.

Rodzenie się tożsamości w aspekcie samoświadomości ma miejsce w procesie socjalizacji. Socjalizację pojmuję jako „ogół procesów nabywania pod wpływem otoczenia społecznego dyspozycji psychicznych czyniących jednostkę zdolną do życia w społeczeństwie cywilizowanym. Kształtuje ona osobowość człowieka i przygotowuje go do życia w zbiorowości, umożliwia porozumiewanie się i inteligentne działanie w jej ramach, uczy, jak się zachowywać, by osiągnąć cele życiowe”¹¹.

Środowisko, w którym żyje jednostka, to przede wszystkim środowisko wychowawcze – w nim dokonuje się jej socjalizacja¹². Przedmiotem badań i analiz są często uwarunkowania procesu socjalizacji, a także jej szczegółowych aspektów, na przykład międzypokoleniowej transmisji wartości dokonującej się w środowisku rodzinnym¹³. Robert Merton twierdzi, że „rodzina

⁸ Por. J. Nikitorowicz: *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 68.

⁹ Interpretacji tak rozumianej koncepcji opracowanej przez Eriksona dokonuje L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*. Toruń 1989, UMK, s. 30.

¹⁰ Por. J. Nikitorowicz: *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. cyt. wyd., s. 70

¹¹ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, PWN, s. 94.

¹² Szerokie omówienie zagadnienia socjalizacji w ujęciu różnych teorii – przede wszystkim psychologicznych i socjologicznych można znaleźć między innym w pracy K. J. Tillmann: *Teorie socjalizacji. Społeczność-institucja-upodmiotowienie*. Warszawa 1996, PWN.

¹³ J. Piekarski: *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym*

jest najważniejszym pasem transmisyjnym, służącym przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu”¹⁴.

W wyniku socjalizacji pierwotnej dziecko przejmuje role i postawy dorosłych, czyli internalizuje je i czyni swoimi. „Internalizacja jest podstawą – po pierwsze rozumienia innych ludzi oraz po drugie, postrzegania świata jako rzeczywistości znaczącej i jako rzeczywistości społecznej”¹⁵.

Człowiek zostaje poddany socjalizacji w swoim najbliższym środowisku rodzinnym – mowa wówczas o socjalizacji pierwotnej – oraz socjalizacji w środowisku lokalnym.

Peter Ludwig Berger i Thomas Luckman twierdzą, że dla jednostki „ważniejsza jest socjalizacja pierwotna oraz, że zasadnicza struktura jakiegokolwiek socjalizacji wtórnej musi przypominać strukturę tej pierwszej”¹⁶.

Babcia oraz dziadek pełnią w rodzinie różne funkcje – na uwagę zasługuje funkcja socjalizacyjno-kulturotwórcza, jakość doświadczeń i interakcji pomiędzy pokoleniami wpływa na budowanie przez dziecko rozległej wiedzy osobistej na temat stosunków społecznych.

Wśród pozostałych funkcji wypełnianych w rodzinie przez dziadków wymienić należy funkcję opiekuńczo-wychowawczą oraz ekonomiczno-materiałną i poznawczą¹⁷.

Realizacja wymienionych funkcji znajduje odzwierciedlenie w narracjach badanych. Świadczy o tym poniższa wypowiedź.

*Nie wyobrażam sobie na chwilę obecną mieszkać bez dziadków, gdyż bez ich wsparcia emocjonalnego i spokojnego podejścia mogłabym nie dać sobie rady z problemami. Są dla mnie oparciem również pod względem finansowym*¹⁸ (Ilona)¹⁹.

małego miasta. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych. Łódź 1992, Uniwersytet Łódzki; T. Rostowska: *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości.* Łódź 1995, Uniwersytet Łódzki.

¹⁴ R. K. Merton: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna.* Warszawa 1982, PWN, s. 221–222.

¹⁵ P. L. Berger, T. Luckmann: *Społeczne tworzenie rzeczywistości.* Warszawa 1983, PIW, s. 203.

¹⁶ Tamże, s. 9.

¹⁷ J. Andrzejewska: *Spotkania dzieci i seniorów.* „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 4, s. 5.

¹⁸ Fragmenty wypowiedzi studentów zaznaczone zostały kursywą.

¹⁹ Imiona studentów zostały zmienione na potrzeby artykułu.

W środowisku rodzinnym zdobywa się umiejętności współdziałania oraz czerpie elementy kultury i świata wartości, „dokonuje się proces enkulturacyjny dziecka, czyli wprowadzania go do kultury społeczeństwa, w którym będzie żyło”²⁰.

Jak twierdzi Teresa Kukołowicz, „dziadkowie kształtują u wnuków ich tożsamość rodzinną, regionalną i narodową, przekazują historię swego życia, podtrzymują kulturę wyrażającą się w pewnych prawdach życiowych, przyczyniają się do zachowania różnych obyczajów w rodzinie, są ośrodkiem rodzinnej informacji, a także moralnego i materialnego oparcia oraz pomocy dzieciom i wnukom”²¹.

Rodzina stanowi najważniejsze środowisko wychowawcze, przygotowuje najmłodsze pokolenie do życia w określonym środowisku, systemie ról i wartości.

W wypowiedziach studentów czytamy:

Dziadkowie są dla mnie wzorem do naśladowania, żywą historią, skarbnicą tradycji związanych ze świętami. Babcia od dziecka powtarza mi, że o zwyczaje trzeba dbać (Martyna).

Dziadkowie są dla mnie ogromnym autorytetem w kwestii tradycji i szeroko pojętego regionalizmu, zawdzięczam im także mocne poczucie własnej tożsamości i wiedzę o tym kim jestem, jaka jestem, jaka jest historia mojej rodziny. Duże znaczenie ma dla mnie także to, że dzięki dziadkowi, a właściwie, dzięki temu skąd pochodzi wykształciła się jedna z moich pasji. W mojej rodzinie dziadkowie od zawsze byli ludźmi dużej rangi, którym należał się szacunek, ale i na których zawsze można było liczyć, byli i są starszyzną, której mądrość pozwalała nie popełniać wielu życiowych błędów (Iwona).

Dziadkowie są dla swoich wnucząt nie tylko przekazicielami tradycji²², ale również codziennej wiedzy. Przekazują z pokolenia na pokolenia obyczaje,

²⁰ A. Twardowski: *Rodzina jako środowisko edukacyjno-kulturowe*. W: D. Jankowski (red.): *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*. Kalisz 1993, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Kaliszu, s. 41.

²¹ T. Kukołowicz: *Jakim wartościom poświęca się współczesny stary człowiek*. W: S. Steuden, M. Marczyk (red.): *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin 2006, Wydawnictwo KUL, s. 199.

²² Tradycja rozumiana jest jako „przekazywanie z pokolenia na pokolenia obyczajów, zwyczajów, obrzędów, a także przekonań, zasad, wierzeń, sposobów myślenia, odczuwania lub postępowania, wydarzeń z przeszłości, traktowanych jako historyczne, choć niesprawdzalnych umiejętności artystycznych albo rzemieślniczych”. Zob.: J. Szymik: *Ludowe obrzędy zwyczaje doroczne Lachów Cieszyńskich*. W: M. G. Gerlich, D. K. Kałużbiec: *Zaolzie: studia i materiały z dziejów społeczności polskiej w Czechosłowacji*. Katowice 1992, Społeczne Centrum Badań Nauk i Dokumentacji, s. 61.

zwyczaje, obrzędy, przekonania, zasady, wierzenia, sposoby myślenia, odczuwania lub postępowania.

Współcześnie częstymi sytuacjami są również takie, kiedy to wnuki są dla swoich dziadków nauczycielami. „Są takie dziedziny wiedzy, kiedy to wnuki mają do spełnienia szereg zadań edukacyjnych wobec starszych pokoleń – nie tylko dziadków, lecz także rodziców. W relacjach babcia (dziadek)/wnuk (podopieczny) transfer wiedzy jest dwukierunkowy. Z całą pewnością to dziadkowie przekazują wnukom unikalne dziedzictwo historyczne, obyczajowe, ale również emocjonalne, w zasadzie niemożliwe do bezpośredniego doświadczenia w żaden inny sposób. Jednak obecnie dzieci mają bardzo łatwy dostęp do wiedzy (telewizja, Internet, bogato ilustrowane publikacje popularnonaukowe) i niejednokrotnie stanowią dla starszych osób źródło inspiracji do ubogacania własnych wiadomości”²³. Najczęściej młode pokolenie staje się dla starszego źródłem inspiracji w dziedzinie techniki oraz informatyki.

W jednej z narracji czytamy:

Moi dziadkowie, z jednej strony są tradycyjni – opiekują się wnukami, pilnują tradycji, czasem powspominają dawne czasy. Oczywiście są bezwarunkowo zakochani w wnukach. Z drugiej strony jednak, są nowocześni – są aktywni społecznie, a także fizycznie, są na bieżąco z trendami, podoba im się moda młodzieżowa, nawet nas do niej zachęcają (Brygida).

Przekazywanie elementów kultury, tradycji, obrzędów, obyczajów przez dziadków młodszemu pokoleniu, uzależnione jest w dużej mierze od relacji panujących między tymi osobami. „Stosunki między dziadkami a wnukami zależą od: częstotliwości i charakteru kontaktów; linii pokrewieństwa; wieku wnuków; wieku i stanu zdrowia dziadków; społecznych tradycji, norm i oczekiwań odnoszących się do pozycji i różnych ról rodzinnych”²⁴.

Charakter kontaktów ma duże znaczenie dla poprawności relacji między dziadkami a wnukami. Częstotliwość kontaktów uzależniona jest od miejsca zamieszkania, ale mogą na nią mieć również wpływ relacje między dziadkami a ich dziećmi, stan zdrowia oraz wiek dziadków. Ważne są również normy oraz zasady wpajane dzieciom przez ich rodziców, stosunek do dziadków

²³ A. Stefaniak-Hrycko: *Międypokoleniowy transfer wiedzy*. W: A. Fabiś, M. Muszyński (red.): *Społeczne wymiary starzenia się*. Bielsko-Biała 2011, Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych i Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, s. 40.

²⁴ B. Grzeszkiewicz: *Dziadkowie w życiu dziecka*. W: B. Bugajska (red.): *Młodość i starość integracja pokoleń*. Szczecin 2010, ZAPOL, s. 122.

kształtowany jest u wnucząt na podstawie opinii wyrażanych przez rodziców oraz relacji między dziadkami i ich dziećmi.

Prawidłowe relacje między dziadkami i wnukami przyczyniają się do rozwoju u tych podmiotów poczucia bezpieczeństwa, wzajemnego szacunku oraz zaufania.

„Podkreślić należy, że dla wielu starszych osób rodzina (dzieci i wnukowie) stanowi źródło siły, wsparcia, daje motywację do działań, zajmuje istotne miejsce w ich życiu. Prawidłowe relacje rodzinne w okresie wczesnej, a także późnej starości stanowią dla osób starzejących się i starszych podstawę ich prawidłowego funkcjonowania. Pomagają pomyślnie przejść okres adaptacji do życia na emeryturze odnaleźć swoje miejsce w nowej rzeczywistości, odkryć nowe obszary aktywności, także na płaszczyźnie życia rodzinnego”²⁵.

Maria Susułowska podaje w tej kwestii interesujące stwierdzenie badacza tej problematyki, a mianowicie, iż „dziadkowanie jest rodzicielstwem trochę przesuniętym w czasie, uwolnionym jednak od stresów macierzyństwa i odpowiedzialności ojcostwa”²⁶.

Na uwagę zasługuje fakt, że realne istnienie babci lub dziadka w rodzinie przyczynia się do zdobywania i pogłębiania wiedzy na temat starości i osób starszych przez młodsze pokolenie. „Sama obecność osób starszych w rodzinie uczy młodsze pokolenia o starzeniu się i starości”²⁷.

Świadczy o tym wypowiedź jednej ze studentek, która na podstawie dystansu zaistniałego między nią a jej dziadkami stwierdza, że starość jest jej obca.

Zacznę od tego, że nigdy nie łączyły mnie szczególnie mocne więzi z własnymi dziadkami. Nie mam jakichś ciepłych wspomnień z dzieciństwa związanych z własnymi dziadkami. Obce jest mi pieczenie ciasta świątecznego z babcią, siadanie dziadkowi na kolana i słuchanie opowieści. Nigdy nie byłam ulubioną wnusią swoich dziadków – ktoś mógłby powiedzieć, że może oni mieli takie charaktery, bardziej okazywali uczucia najstarszym dzieciom swoich dzieci. Do nas – młodszych wnucząt odnosili się z rezerwą i dystansem.

²⁵ B. Zięba-Kołodziej: *Rola dziadków w życiu rodziny*. W: D. Seredyńska (red.): *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*. Bydgoszcz 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s.139.

²⁶ A. Leszczyńska-Rejchert: *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 62–63.

²⁷ Tamże.

Przez takie relacje między mną a moimi dziadkami starość była i nadal jest dla mnie obca (Magdalena).

Jak zauważa Małgorzata Halicka, „stosunek do wnuków zależy nie tylko od cech indywidualnych osoby, ale także od obowiązujących w danej społeczności norm kulturowych”²⁸.

Dziadkowie chcą mieć – i są przekonani, że mają – wpływ na podejmowane przez wnuki decyzje, dokonywane w życiu wybory. Czują się potrzebni, kiedy mogą pozostać w stałych kontaktach ze swoimi najbliższymi, uczestniczyć w realizacji ich planów na przyszłość. „Dzieciństwo z dziadkami wpływa na to, jak wnuki jako dorośli będą postępować w stosunku do własnych wnuków”²⁹.

Relacje między dziadkami a wnukami obalają często mity i stereotypy panujące w społeczeństwie na temat starości. Zacieśnia to relację między młodszym i starszym pokoleniem, stwarza sytuację, w której człowiek starszy nie musi być nieudolny, schorowany czy zależny od osób trzecich. Przedstawia pokolenie osób w późnej dorosłości jako to, które jest w stanie wiele zaoferować swoim wnukom. Wnuki wprowadzają swoich dziadków w świat nowinek technicznych, natomiast dziadkowie są źródłem doświadczenia i mądrości życiowej.

Taki wizerunek babci opisany został w kolejnej narracji:

W moim życiu jest jedna osoba, która zmienia stereotyp starszego człowieka. Jest nią moja babcia, która nie pasuje do typowego wizerunku osób starszych w naszym społeczeństwie. Jest osobą o wielkim sercu. Wiele razy udowadniała w swoim życiu, że liczy się dla niej coś więcej niż tylko pieniądze. W całym jej życiu zdarzyło się wiele sytuacji, w których pokazała, że jest dobrym człowiekiem oraz osobą, na którą zawsze można liczyć. Mimo swojego wieku jest bardzo energiczna i pozytywnie nastawiona do życia, co odróżnia ją od wielu osób często nawet młodszych, które pomimo lepszego zdrowia i lepszej sytuacji materialnej nie potrafią cieszyć się tym co mają (Karina).

Elżbieta Bojanowska twierdzi, że: „wzajemna pomoc i współzależność pokoleń w rodzinie jest najlepszym rozwiązaniem, zarówno dla osób starszych, jak i dla dzieci. Aby człowiek stary był nie tylko przedmiotem troski i opieki, ale cennym źródłem doświadczenia i mądrości życiowej”³⁰.

²⁸ M. Halicka: *Satysfakcja życiowa ludzi starych*. Białystok 2004, Akademia Medyczna w Białymstoku, s. 285.

²⁹ A. I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska: *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań 2007, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 87.

³⁰ E. Bojanowska: *Opieka nad ludźmi starszymi*. W: P. Szukalski (red.): *To idzie*

Szczególną uwagę należy zwrócić na obustronną zależność między dziadkami i wnukami, wzajemna pomoc i życzliwość jest istotna w prawidłowych relacjach między młodszym i starszym pokoleniem. Na pozytywne relacje między tymi osobami ma wpływ zaakceptowanie wzajemnej zależności, istotne jest, aby wnukowie zaakceptowali wkład swoich dziadków w opiekę oraz przekazywanie wiedzy. Natomiast przed dziadkami stoi zadanie pogodzenia się z zależnością od wnuków, zarówno pod względem opieki, jak również edukacji. Spojrzenia na swoje wnuki jako drogowskazy wprowadzające starsze pokolenie w nowoczesny świat.

Dla wielu starszych osób świadomość bycia potrzebnym swojej rodzinie, mimo zaawansowanego wieku, daje im motywację i siłę do dalszego działania.

Moją babcię „napędza” do działania świadomość, że jest komuś potrzebna, że może mi ugotować obiad, upiec ciasto i zawsze będzie to radosnym dla mnie wydarzeniem. Wie, że sprawi tym radość komuś i przy okazji sobie (Michalina).

Zaznaczyć należy, że pozytywne relacje między wnukami i dziadkami są istotne zarówno dla młodszego, jak i starszego pokolenia. Wnuki dla osób starszych są źródłem radości oraz motywują do aktywnego spędzania czasu wolnego. „Faktem jest bowiem, iż wnuki przyczyniają się zarówno do procesu socjalizacji, jak też są istotnym źródłem wsparcia i pozytywnych emocji dla swoich dziadków”³¹. Kwestia ta znalazła wyraz w następującej wypowiedzi.

Mam cudownych kochających dziadków, którzy zawsze chętnie służą pomocą mnie oraz moim rodzicom. Wiem, że w razie jakiegokolwiek problemu mogę się do nich zwrócić. Dziadek pomaga moim rodzicom odwożąc i przywożąc moje młodsze rodzeństwo ze szkoły. Jest również naszą złotą rączką. Jesteśmy mu za to bardzo wdzięczni, a on cieszy się, że może pomóc, i że jest komuś potrzebny. Babcia natomiast gotuje pyszne obiady dla całej naszej rodziny (Sylwia).

Współcześni dziadkowie oraz babcie są i byli dla swoich wnucząt (badanych studentów) oparciem oraz skarbnicą wiedzy. Dysponując większą ilością czasu niż pracujący rodzice, jako pierwsi wpajają swoim wnukom wartości oraz normy, którymi powinni kierować się w życiu.

starość. Postawy osób w wieku przedemerytalnym. Warszawa 2009, Raport z badań ZUS, s. 211.

³¹ A. Klatkiewicz: *Integracja pokoleń w aspekcie dobrostanu społecznego ludzi starszych.* W: B. Bugajska (red.): *Młodość i starość integracja pokoleń.* Szczecin 2010, ZAPOL, s. 57.

Fakt ten jest podkreślany w literaturze przedmiotu. „Tam gdzie kontakt wnuków z dziadkami jest bliski, to oni właśnie, bardziej niż rodzice pełnią wobec wnuków rolę socjalizacji pierwotnej. To starsze pokolenie opisuje i przedstawia świat w szerszym kontekście, podczas gdy rodzice (będący partnerami i przyjaciółmi) uczą się razem ze swoimi dziećmi współczesności, dziadkowie odgrywają rolę »mędrców życia«, stanowią bezpieczną bazę orientacyjną [...] To dziadkowie funkcjonują jako »bastiony bezpieczeństwa« w tym do końca niejasnym, chaotycznym i niepewnym pluralistycznym świecie możliwości i zagrożeń”³².

Przez wielu studentów dziadkowie postrzegani są jako autorytety w dziedzinie edukacji, zadaniem studentów to dziadkowie byli często pierwszymi nauczycielami, którzy przekazywali im wiedzę, normy oraz zasady, którymi powinni kierować się w życiu.

Potwierdzeniem tych słów są poniższe wypowiedzi studentek.

Zawdzięczam swoim dziadkom wychowywanie, uczenie dobrych manier i zachowania, czasem nawet zastępowali mi rodziców (Jolanta).

Przez wszystkie lata dziadkowie byli przy mnie, opiekowali się mną, wychowywali i uczyli jak być dobrym człowiekiem. Są dla mnie najważniejsi. Mam ogromne wyrzuty sumienia, że nie mogę im teraz poświęcić tyle czasu, ile Oni poświęcili dla mnie. Gdyby nie Oni, byłabym zupełnie innym człowiekiem (Ilona).

W procesie socjalizacji dziadkowie czują się odpowiedzialni za kształtowanie hierarchii wartości swoich wnuków. Osoby starsze, wprowadzając młodsze pokolenia w swoisty kod kulturowy, szczególną uwagę zwracają na przekazywanie zasad moralnych, stając się tym samym dla młodych autorytetem.

Moja nieżyjąca – już od dziesięciu lat babcia była dla nie prawdziwym autorytetem. Była osobą, która pielegnowała we mnie wiarę i była przykładem człowieka postępującego zgodnie z jej regułami. Babcia była osobą, u której spędzałam czas po zajęciach w szkole czekając na rodziców, aż wrócą z pracy. Była moją opiekunką do momentu powrotu rodziców z pracy (Małgorzata).

Dla badanych studentów babcia i dziadek to również osoby, które jednoczą rodzinę. Są osobami, które dbają o przekazywanie i kultywowanie tradycji rodzinnych, często wokół własnej osoby skupiają resztę rodziny przy niedzielnym lub wigilijnym stole.

³² H. Świda-Ziemba: *Młodzież końca tysiąclecia. Obszar świata i bycia w świecie*. Warszawa 2000, ISNS UW, s. 155–159.

Dom mojej babci stanowi swego rodzaju centrum spotkań mojej licznej rodziny, gdzie zawsze jest czas, żeby usiąść i porozmawiać (Klaudia).

Opowieści rodzinne stanowią punkt odniesienia do sytuacji społecznych, są jednym z czynników transmisji międzypokoleniowej w ramach, której starsze pokolenia kształtują hierarchę wartości młodszych pokoleń. Badani studenci w swoich wypowiedziach podkreślali istotną rolę rozmów międzypokoleniowych.

Konkluzje

Przytoczone fragmenty narracji potwierdziły postawioną tezę, że dziadkowie odegrali bądź nadal odgrywają znaczącą rolę w procesie socjalizacyjno-wychowawczym młodych ludzi.

Osoby starsze jako członkowie rodziny biorą aktywny udział w socjalizacji pierwotnej, przekazują wiedzę, system norm i wartości.

Jak wynika z wypowiedzi studentów, babcia i dziadek to osoby zazwyczaj postrzegane pozytywnie. Są skarbnicą wiedzy oraz mądrości. Ich spokój oraz opanowanie dają młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa i życiowej harmonii. Studenci cenią sobie wspólnie spędzony czas ze swoimi dziadkami.

Dziadkowie w życiu badanych odegrali bądź nadal odgrywają istotną rolę. Studenci podkreślali udział dziadków w wychowaniu, w przekazywaniu tradycji, wartości, w kształtowaniu postaw.

Pozytywne relacje między dziadkami i wnukami przyczyniają się do prawidłowego funkcjonowania całej rodziny. Łatwiej wówczas borykać się z codziennymi problemami, kiedy wśród bliskiej rodziny możemy znaleźć ciepło, spokój oraz wsparcie. Życzliwość, ze strony najbliższych – dziadków, rodziców, dzieci, wnuków – daje wszystkim członkom rodziny bezpieczeństwo. Osoby starsze motywuje do działania, pozwala czuć się potrzebnymi, postępuje proces integracji ich tożsamości. Często tak się dzieje, że rady oraz sugestie babć oraz dziadków ludzie doceniają i wprowadzają w życie po czasie. Zbyt późno, aby naprawić popełnione błędy i zbyt późno, aby im podziękować.

Przed pedagogiką stają obecnie nowe wyzwania tworzenia sprzyjających warunków rozwoju osobistego, aktywności fizycznej i intelektualnej osób starszych. Problem relacji międzypokoleniowej oraz udział dziadków w procesie socjalizacyjno-wychowawczym zasługuje na zainteresowanie także na gruncie edukacji międzykulturowej z uwagi na potrzebę budowania nowego

spojrzenia na proces starzenia się, kształtowania (się) tożsamości osób starszych oraz dostrzegania ich pozycji w nowej rzeczywistości rodzinnej.

Bibliografia

- Andrzejewska J.: *Spotkania dzieci i seniorów*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 4.
- Berger P.L., Luckmann T.: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa 1983, PIW.
- Brzezińska A.I., Ober-Łopatka K., Stec R., Ziółkowska K.: *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań 2007, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”.
- Bugajska B. (red.): *Młodość i starość integracja pokoleń*. Szczecin 2010, ZAPOL.
- Fabiś A., Muszyński M. (red.): *Społeczne wymiary starzenia się*. Bielsko-Biała 2011, Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych i Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Gerlich M. G., Kadłubiec D. K.: *Zaolzie: studia i materiały z dziejów społeczności polskiej w Czechosłowacji*. Katowice 1992, Społeczne Centrum Badań Nauk i Dokumentacji.
- Halicka M.: *Satysfakcja życiowa ludzi starych*. Białystok 2004, Akademia Medyczna w Białymstoku.
- Jankowski D. (red.): *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*. Kalisz 1993, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Kaliszu.
- Krajewski J.: *Problemy współczesnej metodologii*. Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.
- Kwiecińska R., Szymański M. J. (red.): *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*. Kraków 2001, AP w Krakowie.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa 2003, PWN.
- Leszczyńska-Rejchert A.: *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn 2010, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Lewowicki T. Suchodolska J. (red.): *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*. Cieszyn 2000, UŚ – Filia w Cieszynie.

- Lewowicki T., Grabowska B. (red.): *Młodzież i tolerancja*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP.
- Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa 1982, PWN.
- Nikitorowicz J. (red.): *Rodzina wobec wyzwań w edukacji międzykulturowej*. Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.): *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*. Białystok 2003, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAIp.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP.
- Nikitorowicz J.: *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Piekarski J.: *Między pokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych*. Łódź 1992, Uniwersytet Łódzki.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, „Żak”.
- Rostowska T.: *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź 1995, UŁ.
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa 2008, WAIp.
- Seredyńska D. (red.): *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*. Bydgoszcz 2012, UKW.
- Studen S., Marczuk M. (red.): *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin 2006, KUL.
- Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, PWN.
- Szukalski P. (red.): *To idzie starość. Postawy osób w wieku przedemerytalnym*. Warszawa 2009, Raport z badań ZUS.
- Świda-Ziemia H.: *Młodzież końca tysiąclecia. Obszar świata i bycia w świecie*. Warszawa 2000, ISNS UW.

Tillmann K. J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*. Warszawa 1996, PWN.

Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź 2001, UŁ.

Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*. Toruń 1989, UMK.

Socializing and educational influences of grandparents in the family and their significance in the young's life

Summary

The aim of this study is taking notice of a meaning which is currently attributed by young people to socialising and pedagogical influence of their grandparents. The main area of consideration is the family as a location of intergenerational transmission of values and intergenerational contacts. In order to show a particular type of cultural code transferred in the family environment, the author brings extracts of student narration, takes notice of a fact that issues of intergenerational relations grandparents – grandchildren settled on borderland of numerous disciplines, is an object of interest for intercultural education.

Key words: socialization, education, grandparents, young people, intergenerational contacts

Translated by Agata Fojcik

PRAKTYKA EDUKACYJNA

MARIOLA BADOWSKA

Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej

Streszczenie: We wprowadzonej w 2008 roku podstawie programowej dla kształcenia ogólnego wskazano, iż w szkołach należy realizować programy edukacji obywatelskiej i związanej z nią edukacji globalnej obejmującej edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową.

Placówki oświatowe, zwłaszcza te, w których kształcą się dzieci i młodzież zróżnicowane kulturowo, powinny realizować programy edukacji wielo- i międzykulturowej oraz kształtujące postawy wzajemnego poszanowania, tolerancji, obywatelskiej współodpowiedzialności, poczucia solidarności i gotowości współpracy z ludźmi reprezentującymi inne kultury i religie.

W artykule zostały przedstawione najważniejsze założenia i treści poszczególnych składników edukacji globalnej i obywatelskiej jako wskazówki dla nauczycieli realizujących tego typu programy edukacyjne.

Słowa kluczowe: szkoła wielokulturowa, edukacja obywatelska, edukacja globalna, edukacja międzykulturowa, edukacja antydyskryminacyjna, wychowanie dla pokoju

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza ma określone zadania i powinna spełniać określone dla niej funkcje: dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i społeczne, mające służyć przygotowaniu młodzieży do życia zawodowego i rodzinnego oraz wielostronnego rozwoju i aktywności. Placówkom szkolnym wytyczono zadania edukacyjne, które mają tworzyć fundamenty wykształcenia umożliwiające zdobycie wiedzy, umiejętność jej wykorzystywania oraz lepsze zrozumienie siebie i relacji z innymi ludźmi, sprzyjające odpowiedzialnemu funkcjonowaniu we współczesnym świecie. Działalność edukacyjna placówek oświatowych jest określona poprzez programy nauczania, programy wychowawcze oraz programy profilaktyczne, które powinny

tworzyć spójną całość. Realizacja celów poszczególnych programów jest przypisana każdemu nauczycielowi¹. Powinni oni również uwzględniać indywidualne potrzeby i wspomagać poszczególnych uczniów stosownie do ich potrzeb i możliwości. W podstawie programowej dla szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych podkreślono, że kadra pedagogiczna ma kształtować postawy obywatelskie i etyczne, poszanowania własnych tradycji, a także tradycji i kultury innych narodów oraz zapobiegać wszelkiej dyskryminacji². Podstawowa funkcja szkoły wyraża się w tworzeniu środowiska, które będzie wspomagało psychiczny, fizyczny i społeczny rozwój każdego dziecka.

Realizacja tego postulatu napotyka jednak na potężne wyzwania wiążące się z różnorodnością uczniów, ich indywidualnych potrzeb, predyspozycji i możliwości. Różnorodność, o której mowa, wiąże się z odmiennością cech indywidualnych (jak poziom inteligencji, zdolności, zainteresowania, system motywacyjny itp.), płci, pochodzenia społecznego, kondycji zdrowotnej i stopnia sprawności fizycznej, stopnia przystosowania społecznego, przynależności do wspólnot etnicznych, narodowych i religijnych, statusu prawnego i ekonomicznego rodziny oraz specyfiki rasowej i kulturowej. Chociaż w polskich szkołach mamy jeszcze stosunkowo niewielu uczniów imigrantów, to i tak ich obecność powoduje, że możemy stwierdzić, iż w naszym kraju mamy coraz więcej szkół wielokulturowych³.

Pojęcie szkoły wielokulturowej do chwili obecnej nie zostało zdefiniowane na gruncie polskim. Najogólniej odnosi się ono do placówki oświatowej kształcącej dzieci i młodzież zróżnicowaną kulturowo, realizującej programy edukacji wielo- i międzykulturowej oraz kształtującej postawy wzajemnego poszanowania i tolerancji, pokojowej koegzystencji, obywatelskiej współodpowiedzialności, poczucia solidarności oraz gotowości i umiejętności har-

¹ Zob.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17). Załącznik nr 2: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, s. 2, oraz Załącznik nr 4: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*, s. 3.

² Tamże.

³ Dane Systemu Informacji Oświatowej wskazują, że w roku szkolnym 2011/2012 przeszło jedna trzecia warszawskich placówek oświatowych kształciła dzieci cudzoziemskie; w 314 placówkach uczyło się 1102 dzieci cudzoziemskich.

monijnej współpracy z ludźmi reprezentującymi inne kultury i religie. Praktyczna realizacja założeń tego rodzaju szkoły powinna wiązać się z treściami kształcenia, programami pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak również programami współpracy ze środowiskiem społecznym uczniów, wyrażającym się permanentną obecnością pogranicza kulturowego, w którym dokonują się procesy budowy więzi społecznych, przekraczających granice wspólnot rasowych, etnicznych i religijnych oraz kształtowania kompetencji międzykulturowych.

Nasze doświadczenia związane z kształceniem w środowisku zróżnicowanym kulturowo są niewielkie. W programach przygotowujących nauczycieli, pedagogów i psychologów⁴ szkolnych niewiele uwagi poświęca się na przekazywanie wiedzy na temat różnic kulturowych i ich wpływu na sposoby widzenia świata, interpretacji ludzkich zachowań, strategii uczenia się, wyrażania emocji, umiejętności reagowania na zachowania przedstawicieli innych kultur oraz zapobieganie postawom etnocentryzmu i ksenofobii.

Szczególną rolę w kształtowaniu przestrzeni szkoły wielokulturowej odgrywają programy edukacji obywatelskiej, edukacji globalnej, edukacji międzykulturowej, wychowania dla pokoju i edukacji antydyskryminacyjnej.

Edukacja obywatelska

Współczesne zmiany społeczne i kulturowe powodują wzajemne przenikanie się różnych systemów i wartości, często wywołuje to napięcia w relacjach pomiędzy obywatelami kraju a osobami przyjezdnymi, a także przyczynia się do wzrostu poczucia zagrożenia. Takie zjawiska mogą wpływać na załamanie się dotychczasowych relacji międzyludzkich i wzrost konfliktów pomiędzy członkami wspólnoty, wynikające z chęci obrony dotychczasowego *status quo* i niedopuszczenia innych jednostek do korzystania z dorobku danego społeczeństwa, poprzez ograniczanie dostępu do prawa uczestniczenia w życiu społecznym osób migrujących. W ostatnich dziesięcioleciach możemy obserwować wzrost postaw nacjonalistycznych i ksenofobicznych wobec reprezentantów odmiennych kultur i religii, a nawet wobec jednostek pochodzących z tego samego kraju reprezentujących inny status społeczny, poglądy czy pochodzenie etniczne. Tym bardziej istotnym staje się propago-

⁴ K. Borzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska (red.): *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności*. Warszawa 2013, ORE, s. 22.

wanie koncepcji edukacji obywatelskiej, która podkreśla znaczenie jednostki jako obywatela współdecydującego i współodpowiedzialnego za kształt i losy swojego państwa, niezależnie od prezentowanych poglądów i pochodzenia. Świadomość zależności społecznych oraz praw i obowiązków obywatelskich, mających wpływ na funkcjonowanie każdego członka wspólnoty, przyczynia się do poczucia wspólnej odpowiedzialności za kraj i zwiększa szanse na działania przyczyniające się do rozwoju całej wspólnoty poprzez podejmowanie oddolnych inicjatyw, celem realizacji wspólnych potrzeb zbiorowości lokalnych i regionalnych. Podstawową instytucją wprowadzającą w świat wartości obywatelskich oraz kształtującą postawy i zachowania obywatelskie jest szkoła oraz realizowane na jej terenie programy edukacji obywatelskiej.

Edukacji obywatelskiej oraz kształtowanym przez nią kompetencjom poświęcono wiele dokumentów⁵. Raporty Rady Europy odnoszące się do projektu edukacji obywatelskiej podkreślają znaczenie sprawiedliwości społecznej i równości praw obywatelskich, a także wskazują, iż dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, kultury demokracji i spójności społecznej niezbędne są kompetencje obywatelskie, międzykulturowe, lingwistyczne, interpersonalne i społeczne, czyli wiedza, postawy, zachowania, predyspozycje, zdolności poznawcze oraz umiejętności społeczne nabyte w drodze doświadczenia⁶.

Edukacja obywatelska promowana we wszystkich krajach europejskich oznacza kształcenie, szkolenie, podnoszenie świadomości, informacji, praktyk i działań, poprzez wyposażenie uczniów w wiedzę, umiejętności, zrozumienie i rozwijanie swoich postaw i zachowań, aby umożliwić im wykonywanie obowiązków obywatelskich, obronę swoich praw demokratycznych i ludzkich, cenić różnorodność i przygotować do aktywnego udziału w życiu społecznym, w celu wspierania demokracji i państwa prawa⁷. Do podstawowych celów edukacji obywatelskiej w szkołach europejskich zaliczono: kształtowanie wiedzy i umiejętności obywatelskich, rozwijanie umiejętności

⁵ K. Koszewska, O. Styslavskaja (red.): *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli: Opis kompetencji nauczycielskich i sposobów ich rozwijania*. Tłum. M. Kositorny, Warszawa 2012, ORE, s. 9.

⁶ Tamże, s. 14.

⁷ *Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka*. Zalecenie CM/Rec (2010) 7 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w Radzie Europy w Karcie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka (*Przyjęte przez Komitet Ministrów w dniu 11 maja 2010 na 120. sesji*), s. 5–6.

analitycznych i krytycznego myślenia, kształtowanie postaw i wartości obywatelskich oraz wspieranie aktywnego udziału w życiu szkoły i społeczności lokalnej⁸.

Jednym z podstawowych elementów edukacji obywatelskiej jest aktywizowanie uczniów do uczestnictwa w swoich pierwszych wspólnotach, czyli klasie i szkole. Kształtowanie postaw obywatelskich powiązane z kulturą szkolną określaną jako „system postaw, wartości, norm, przekonań, codziennych praktyk, zasad, metod kształcenia i działań organizacyjnych”⁹. Powszechnie uznaje się, że edukacja obywatelska powinna przygotować młodych ludzi do aktywnego obywatelstwa i obejmować cztery główne zagadnienia: a) biegłość polityczną, b) krytyczne myślenie i umiejętności analityczne, c) postawy i wartości oraz d) aktywne uczestnictwo¹⁰.

Szkoła winna stwarzać autentyczne i systematyczne okazje do uczestniczenia uczniów w procesie zarządzania szkołą i społecznością. Odpowiednie zaangażowanie kadry pedagogicznej powinno natomiast kształtować klimat szkoły opisywany w kategoriach praktyk komunikacyjnych, bezpieczeństwa uczniów oraz troski o ich potrzeby psychiczne, emocjonalne i społeczne¹¹.

Sygnalizowane założenia obecne są także w programach pracy polskich szkół. W podstawie programowej dla kształcenia ogólnego wskazano, że rozwijanie postaw obywatelskich jest ważnym zadaniem całego środowiska szkolnego, edukacja obywatelska powinna być zatem włączana do przedmiotów szkolnych¹². Zgodnie z powyższym jest to obszar tematyczny, który obowiązkowo powinien być uwzględniany w niektórych przedmiotach (jak język polski, historia i społeczeństwo, etyka/religia, wiedza o społeczeństwie czy filozofia)¹³. Ma ona sprzyjać rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, poprzez rozwijanie u uczniów kompetencji komunikacyjnych, społecznych

⁸ Eurydyce: *Edukacja obywatelska w Europie*. Warszawa 2012, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 8.

⁹ Tamże, s. 59.

¹⁰ Tamże, s. 17.

¹¹ D. Mathews: *Teaching Politics as Public Work. An Alternative Theory of Civic Education*. W: W. T. Callahan, R. A. Banaszak (red): *Citizenship for the 21st Century*. Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation 1990.

¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17).

¹³ Tamże, załącznik nr 2.

i obywatelskich, wartości moralnych, odpowiedzialności, wytrwałości, poczucia własnej wartości i szacunku dla innych, zapobieganie dyskryminacji oraz kształtowanie umiejętności współpracy w zespole i gotowości podejmowania inicjatyw. Kluczową rolę w promowaniu edukacji obywatelskiej odgrywają nauczyciele, którzy powinni uczyć praw i obowiązków obywatelskich, troski o dobro innych, podejmowania współpracy i wspierać uczniów w rozwijaniu orientacji o otaczającym świecie i potwierdzać możliwości wywierania wpływu na losy świata poprzez osobiste zaangażowanie, poczynając od angażowania się w życie klasy i szkoły.

W podejmowanych działaniach należy nawiązywać do treści współczesnej kultury oraz życia społecznego i politycznego, promować tolerancję, równość i różnorodność traktowane jako dobro wspólne oraz poszanowanie praw człowieka i działania na rzecz ich upowszechnienia¹⁴.

Realizując powyższe działania, wychowujemy członków społeczeństwa otwartego, którzy szanują fundamentalne Prawa Człowieka oraz dopuszczają stwarzanie równych szans i możliwości awansu społecznego osobom na podstawie ich indywidualnego potencjału i zdolności, niezależnie od ich pochodzenia. Członków takiego społeczeństwa cechują postawy obywatelskiego zaangażowania przekładające się na ich uczestnictwo społeczne i polityczne, a transparentne państwo poddaje się dobrowolnie kontroli obywateli, podejmując z nimi dialog o charakterze partnerskim¹⁵. Społeczeństwo otwarte jest zatem pluralistyczną wspólnotą ludzi wolnych, tolerancyjnych oraz zaangażowanych społecznie i politycznie, którego zróżnicowanie znajduje wyraz w postawach wzajemnego szacunku i dialogu, a nie wykluczania i konfrontacji. Jest to również społeczeństwo gotowe do włączania i integrowania w swoich ramach osób przychodzących z zewnątrz lub pozostających na jego marginesie.

Edukacja globalna

Edukacja globalna, wspierając systemy oświatowe uczestniczące i odpowiadające na wyzwania procesów globalnych, jest znaczącym elementem projektów edukacyjnych podejmowanych na poziomach narodowych i ponadnarodowych. Celem analizowania wiążących się z nią zadań w 1986 roku

¹⁴ Tamże, s. 16.

¹⁵ H. Bergson, za: K. Popperem: *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, Warszawa: PWN, 2007.

powołany został Instytut Edukacji Globalnej¹⁶ będący ciałem doradczym Organizacji Narodów Zjednoczonych, skupiający swoje zainteresowania wokół kwestii upowszechniania pokoju i bezpieczeństwa, kształtowania postaw współodpowiedzialności za środowisko i losy świata, prawa do samorealizacji i kultywowania postawy obywatelskiej, globalnego myślenia i działania. Koncepcje edukacji globalnej zawarte zostały w wielu międzynarodowych dokumentach¹⁷.

Zagadnienia te zostały także omówione na szczepku europejskim, w trakcie Europejskiego Kongresu Edukacji Globalnej w Maastricht w 2002 roku¹⁸. Podjęta w trakcie Kongresu deklaracja nawiązywała do definicji zaproponowanej przez Radę Europy i stwierdzającej, że: „edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechniania sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową”¹⁹.

Za podstawowy cel edukacji globalnej przyjęto kształtowanie świadomości współzależności łączących ludzi i miejsca, rozumianych jako wzajemne powiązanie systemów ekonomicznych, politycznych, środowiskowych, społecznych, kulturowych, które wpływają na jakość życia poszczególnych jednostek²⁰.

Kamieniem milowym rozwoju edukacji globalnej w polskich szkołach stał się rok 2008, kiedy to w nowej podstawie programowej umieszczono zalecenie włączania elementów edukacji globalnej do treści nauczania, nie tylko

¹⁶ Zob.: Institute of Global Education 2011. <http://www.ecopsych.com/ige.html> w dn. 20.09.2011 (12.12.2014).

¹⁷ Global Education Week Network, Centrum Północ-Południe Rady Europy: *Przewodnik po edukacji globalnej, Koncepcje i metodologie edukacji globalnej dla edukatorów i twórców polityk*. Tłum. P. Kalinka, Wydanie polskie, Warszawa 2012, Grupa Zagranica, s. 11–12.

¹⁸ Zob.: GENE: *Edukacja globalna w Polsce*. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej, Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce. GLOBAL EDUCATION NETWORK EUROPE (GENE), Warszawa 2009, MSZ, aneks II, s. 60.

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Witkowski (red.): *Cały świat w klasie*. Warszawa 2011, Creative Commons, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

w ramach lekcji przedmiotowych, ale również w trakcie zajęć dodatkowych lub realizowanych projektów edukacyjnych²¹.

W wyniku współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, przedstawicieli NGO i instytucji edukacyjnych wypracowano wspólną definicję, określając, że: „edukacja globalna to część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadamianie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych”²².

Powyższe sformułowania doprecyzowuje Jerzy Nikitorowicz, podkreślając, że jest to także edukacja skierowana na problemy współczesnego świata, takie jak: wykluczenie, przemoc, terroryzm, bieda i bezrobocie, zagrożenie dla środowiska naturalnego, rozluźnianie więzi międzyludzkich, problemy wartości, równości i praw człowieka. Edukacja globalna pomaga kształtować umiejętności; dostrzegania i rozumienia globalnych zależności, podejmowania świadomych decyzji, krytycznego myślenia, współpracy na poziomie lokalnym, państwowym, światowym, odpowiedzialności, otwartości w sposobach rozwiązywania tych problemów w sposób pokojowy²³.

Zakres treści objętych programem edukacji globalnej został podzielony na kilka modułów: edukację rozwojową, edukację w zakresie praw człowieka, edukację dla zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową, które stanowią globalny wymiar edukacji obywatelskiej²⁴.

Treści edukacji globalnej pokazują, jak wprowadzać zmiany na poziomie lokalnym, aby wpływać na poziom globalny. Istotą jest zrozumienie mocy każdej jednostki do kształtowania przyszłości, poczynając od jej małej ojczyzny. Edukacja globalna zawiera treści łączące problemy w kontekście „mikro” z problemami w kontekście „makro” oraz przenosi je z bliskiej rzeczywisto-

²¹ K. Czaplicka: *Po co nam edukacja globalna?* Warszawa 2010, ORE, s. 1.

²² Grupa Zagranica: *Edukacja globalna, Społeczeństwo świadome globalnych zależności*. Seria „ODA – Opinie, Dyskusje, Analizy” 2012, nr 08.

²³ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP, s. 251.

²⁴ Global Education Week Network, Centrum Północ-Południe Rady Europy: *Przewodnik po edukacji globalnej*. cyt. wyd., s. 10.

ści, jak rodzina, sąsiedztwo, szkoła, miasto, do rzeczywistości pośredniej – region, kraj i odległej – zglobalizowany świat²⁵. Zatem najważniejsze jest, aby pokazać ściśle zależności pomiędzy „mikro” a „makro”, uzmysłwić, że nasze działania lub zaniechania mają swoje konsekwencje również gdzieś daleko w świecie.

Edukacja dla pokoju

Mimo znaczącej obecności w rozprawach powstających na przestrzeni wieków edukacja na rzecz pokoju swoje prawne umocowanie uzyskała dopiero w roku 1945, jako środek mający uchronić przyszłe pokolenia przed tragicznymi doświadczeniami wojny, stając się podstawowym obszarem działań Organizacji Narodów Zjednoczonych. Preambuła Karty Narodów Zjednoczonych stwierdza, że jest to program „zmierzający do ochrony przyszłych pokoleń przed doświadczeniami wojny i konfliktów zbrojnych, przywracający wiarę w godność i wartość osoby ludzkiej oraz promujący równe prawa mężczyzn i kobiet”²⁶. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka określa, że jest to edukacja, która prowadzi do pełnego rozwoju osobowości ludzkiej i ugruntowuje poszanowanie praw człowieka i podstawowych wolności. Promuje zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi i propaguje działalność Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju²⁷. Jako program działań na rzecz kształtowania wzajemnego zrozumienia i tolerancji i zapobiegania wojnie, stanowi ona również integralny składnik wszelkich innych postanowień podejmowanych na forum Narodów Zjednoczonych dla dobra całej ludzkości (Konwencja o Zwalczaniu Dyskryminacji Kobiet, Konwencja Praw Dziecka, Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich i in.).

Agendami odpowiedzialnymi za promocję edukacji na rzecz pokoju na szczęblu ONZ są UNICEF i UNESCO. W dokumencie UNESCO z 1999 roku program ten odnoszony jest do procesów kształtowania wiedzy, umiejętno-

²⁵ Tamże, s. 22.

²⁶ ONZ: Wielka Karta Narodów Zjednoczonych (Dz. U. 1947, nr 23, poz. 90). San Francisco, 26 czerwca 1945.

²⁷ ONZ: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III), 10 grudnia 1948 r., art. 26. http://amnesty.org.pl/uploads/media/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka_01.pdf (15.09.1214).

ści, postaw i wartości niezbędnych do realizacji zmiany zachowań, które pozwolą dzieciom, młodzieży i dorosłym zapobiegać konfliktom i przemocy, zarówno jawnych, jak i strukturalnych; rozwiązywania konfliktów w sposób pokojowy oraz do tworzenia warunków sprzyjających pokojowi w relacjach interpersonalnych, międzygrupowych, na poziomie krajowym lub międzynarodowym²⁸. Zdefiniowany zostaje także operacyjny cel oddziaływań, które powiązane zostają z: „działalnością edukacyjną tworzącą przestrzeń pokoju nacechowaną klimatem kształtującym pokojowe i pełne wzajemnego szacunku relacje pomiędzy członkami szkolnej wspólnoty, w której dzieci są wolne od wszelkich form przemocy, eksponowane są podstawowe zasady równości i zwalczane wszelkie formy dyskryminacji w rozporządzeniach prawnych i praktyce placówek edukacyjnych, rozwijane są natomiast społeczne umiejętności pokojowej koegzystencji, środki skutecznego, pokojowego i zakorzenionego w lokalnej kulturze rozwiązywania pojawiających się konfliktów; promowane są też rozwiązania szanujące prawo do godności wszystkich stron ewentualnego konfliktu. Podstawę tej działalności stanowi integracja i włączenie w programy kształcenia treści pogłębiających lepsze rozumienie przez osoby uczące się kwestii pokoju, Praw Człowieka, sprawiedliwości społecznej i zagadnień globalnych, tworzenie forów dla dyskusji eksponujących wartość pokoju, promowanie metod kształcenia rozwijających zdolności uczestnictwa społecznego i współpracy, umiejętność skutecznego rozwiązywania problemów, kształtujących postawy szacunku dla odmienności, pobudzających do wdrażania zasad i praktykowania w życiu codziennym umiejętności pokojowej koegzystencji, rozwiązywania konfliktów w otaczającym środowisku, stwarzających możliwości podjęcia refleksji i doskonalenia kompetencji związanych z promocją pokoju, sprawiedliwości i praw ludzkich u wszystkich uczestników procesu wychowawczego”²⁹. Praktycznym efektem realizacji wskazanych działań ma być utworzenie na terenie placówek oświatowych i wychowawczych obszarów Kultury Pokoju. UNICEF podkreśla, że edukacja na rzecz pokoju powinna mieć miejsce we wszystkich społeczeństwach, nie tylko w krajach przechodzących konflikty zbrojne lub sytuacje kryzysowe. Skuteczna edukacja dla pokoju musi być powiązana z oddziaływaniami długotrwałymi i systematycznymi, ponieważ trwałe zmiany zachowań u dzieci i dorosłych występują dopiero po jakimś czasie.

²⁸ S. Fountain: *Peace Education in UNICEF*. New York 1999, UNICEF Staff Working Papers PD-ED-99/003, s. 1.

²⁹ UNICEF: *Working Paper Series*. Geneva, July 1999, UNICEF, s. 127.

Definiowanie edukacji dla pokoju odzwierciedla fakt, że zachowanie ludzkie nie występuje w próżni, a jest zagnieżdżone w kontekście rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności i całego społeczeństwa. Rozwój zachowań jest nierozdzielnie związany z wartościami i normami tych grup. Istniejące wartości i normy mogą przyczyniać się do zachowań, które utrudniają lub promują pokój. Edukacja na rzecz pokoju w UNICEF wspiera rozwój wartości jako podstawy do zmiany zachowań i poglądów jednostki lub grupy. Efektywność wykształcenia dla pokoju wzrasta, gdy są stosowane strategie dotyczące całej społeczności. Kształtując w szkołach kulturę pokoju, systemy edukacyjne będą oddziaływać na środowisko lokalne, a następnie na relacje ogólnospołeczne i międzynarodowe poprzez tworzenie i rozwój kultury opartej na uniwersalnych wartościach szacunku dla życia, wolności, solidarności i tolerancji oraz przestrzegania praw człowieka i równości mężczyzn i kobiet.

Edukacja na rzecz pokoju to inicjatywa edukacyjna stojąca na straży podstawowych praw dziecka, tworząca klimat pokoju i wzajemnego szacunku wśród wszystkich członków wspólnoty szkolnej, wdrażająca zasady równości i niedyskryminacji, propagująca wiedzę i umiejętności budowania pokoju i rozwiązywania konfliktów z poszanowaniem praw i godności wszystkich zaangażowanych stron (w tym stosowania zakorzenionych w lokalnej kulturze środków stroniących od przemocy)³⁰.

Kompleksowe podejście do edukacji dla pokoju powinno obejmować działania powodujące proces zmian w zachowaniach uczniów, świadomych istniejących zależności związanych z procesami społecznymi i przechodzących przez kolejne etapy, w których jednostka: 1) staje się świadoma problemu (pokój i konflikt), 2) staje się zaniepokojona problemem, 3) nabywa wiedzę i umiejętności dotyczące tej kwestii, 4) staje się zmotywowana do działania, w oparciu o nowe postawy i wartości, 5) podejmuje działania, 6) próbuje nowych zachowań (na przykład pokojowego rozwiązywania konfliktów), 7) ocenia skuteczność tego typu działań/zachowań, 8) praktykuje zalecane zachowania. Etapy te mogą wystąpić w różnym w porządku lub odbywać się jednocześnie, w zależności od warunków społecznych i kulturowych, w których zmiany zachowań mają miejsce³¹. Bardziej dokładne wytyczne dotyczące uzyskania wiedzy w procesie zmiany zachowań w odniesieniu

³⁰ UNESCO, *Word declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. First printing: New York, April 1990, s. 6–14.

³¹ S. Fountain: *Peace Education in UNICEF*. New York 1999, UNICEF Staff Working Papers PD-ED-99/003, s. 5.

do pokoju i kwestii konfliktu pozwala młodym ludziom uświadomić sobie, że: 1) większość konfliktów między osobami z jego/jej wieku są rozwiązywane w drodze walki, 2) stają się więc zaniepokojeni szkodami, które są spowodowane przez fizyczną i emocjonalną przemoc, 3) poznają alternatywne sposoby rozwiązywania konfliktów i zdają sobie sprawę, że można bez użycia przemocy zastosować alternatywne rozwiązania w sytuacjach konfliktowych, 4) nabywają motywację do wypróbowania tych umiejętności w rzeczywistych sytuacjach, 5) podejmują decyzję, że spróbują umiejętności niestosowania przemocy w przyszłości.

Następnym razem, gdy uwikłają się w konflikt: 6) wypróbują nowe sposoby zachowań, takich jak negocjacje i wzajemna współpraca w rozwiązywaniu konfliktu, 7) zastanawiają się nad doświadczeniami i uświadamiają sobie, że wynik był mniej szkodliwy fizycznie lub emocjonalnie niż w trakcie zachowań w poprzednich sytuacjach konfliktowych, 8) robią sobie zobowiązanie do dalszego korzystania z tego sposobu rozwiązywania konfliktów i postanawiają dowiedzieć się więcej o pokojowych metodach zarządzania konfliktem³².

Edukacja na rzecz pokoju pomaga uczniom w przekształceniu podejścia do konfliktu w ich własnym życiu, zrozumieniu i poszanowaniu innych jednostek i kultur; ogólnie pozwala kształtować postawę tolerancji wobec wszelkich inności.

Nauczyciele prowadzący edukację dla pokoju powinni zachęcać uczniów do wzajemnej współpracy, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów w sposób konstruktywny, udziału w odpowiedzialnym podejmowaniu decyzji, otwartego wyrażania się, dzielenia się uczuciami i odczuciami. Winni również kształtować wiedzę o genezie, dynamice i konsekwencjach konfliktów, zwłaszcza zbrojnych. Opisane umiejętności i szacunek dla wartości pokoju, życia i człowieka są niezbędne do przetrwania w coraz bardziej współzależnym świecie, w którym przemoc stała się narzędziem polityki i nadal rodzi przemoc³³. Aktualnie nie ma właściwie na świecie miejsca, w którym nie byłoby napięć gospodarczych, etnicznych, kulturowych czy społecznych.

Przestrzenią społeczną, w której możemy kształtować zdolność młodych pokoleń do pokojowej koegzystencji, jest przede wszystkim przestrzeń szkoły, która powinna stać się przestrzenią pokoju.

³² Tamże, s. 5–6.

³³ N. Noddings: *Peace Education. How We Come to Love Peace and Hate War*. Cambridge 2012, Cambridge University Press.

Edukacja międzykulturowa

Najogólniej celem edukacji międzykulturowej jest nabywanie rozumienia odmienności kulturowych i niewaworyzowanie żadnej kultury, religii i narodu. Dla osiągnięcia wskazywanych celów nie wystarczy jednak ukształtowanie samej akceptacji kulturowej różnorodności oraz zdolności równoległej koegzystencji kultur (co może prowadzić do gettoizacji i izolacji, a w konsekwencji do pojawiających się w wielu krajach, jak np. we Francji czy w Niemczech, międzykulturowych konfliktów i dyskryminacji). Niezbędne są także zwykła współpraca międzyludzka i codzienne porozumienie. Należy zatem nie tylko rozwijać wiedzę o fenomenie wielokulturowości i jego akceptację, lecz również przygotować dzieci i młodzież do budowania pozytywnych i twórczych relacji z przedstawicielami różnych kultur³⁴.

Edukacja międzykulturowa jest programem działań kształtujących zdolność rozumienia i harmonijnego funkcjonowania, kształtowania postaw sprzyjających wzrostowi tolerancji, spójności, poczucia więzi i wzajemnej solidarności oraz umiejętności tworzenia relacji społecznych w zbiorowościach kulturowo heterogenicznych.

Opisując jej funkcje podstawowe, Krystyna Bleszyńska wyodrębnia funkcję poznawczą (zwiększanie wiedzy dotyczącej różnorodności kulturowej, jej manifestacji i konsekwencji), adaptacyjną (zwiększanie zdolności przystosowywania się do warunków kulturowej różnorodności) i transformacyjną (przekształcanie świadomości jednostek i zbiorowości społecznych, wspomaganie transformacji społecznej i kulturowej). Podkreśla też ogólne znaczenie edukacji we wspomaganiu procesów przystosowania się jednostek i zbiorowości społecznych do życia w warunkach zwiększającej się różnorodności kulturowej i zwiększania społecznej partycypacji wykluczanych czy marginalizowanych grup społecznych³⁵.

Autorka wyodrębnia także trzy poziomy celów edukacyjnych. Celem makrospołecznym czyni transformację świadomości umożliwiającą rozwój poczucia wspólnoty z osobami odmiennymi rasowo, etnicznie i religijnie, soli-

³⁴ B. Bartz: *Wizja współżycia i edukacji w wielokulturowym społeczeństwie*. Prezentacje. „Przegląd Edukacyjny” 4 (76).

³⁵ K. Bleszyńska: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*. T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 39–41.

darności ogólnoludzkiej oraz konstrukcję społeczeństwa demokratycznego i wielokulturowego. Celami mikrospołecznymi są wzmocnienie więzi, zdolności obywatelskiego współdziałania i współodpowiedzialności kulturowo zróżnicowanych mieszkańców środowiska lokalnego oraz ograniczenie możliwości pojawiania się konfliktów międzykulturowych. Cel jednostkowy upatruje natomiast w uwrażliwieniu uczących się na różnice kulturowe, osłabianiu barier kontaktu międzykulturowego (jak etnocentryzm, uprzedzenia rasowe i etniczne czy ksenofobia), rozwinięciu kompetencji międzykulturowych, w stosunku do osób migrujących, a także wspomaganiu procesów akulturacji³⁶.

Centralnym ośrodkiem nabywania kompetencji międzykulturowych jest szkoła. Znaczenie edukacji międzykulturowej jako ważnego komponentu procesów kształcenia eksponuje Deklaracja Ateńska z 2003 roku. Podpisani pod nią ministrowie edukacji krajów członkowskich Unii Europejskiej zobowiązują się do uczynienia edukacji międzykulturowej stałą składową polityki edukacyjnej swoich krajów oraz wskazują na pożądane kompetencje międzykulturowe nauczycieli, którzy w warunkach zwiększającej się różnorodności kulturowej, lingwistycznej i religijnej uczniów winni stosować metody dydaktyczne sprzyjające ich integracji poprzez współpracę (*cooperative learning*), uczenie się w grupie (*social learning*) oraz uwzględniające aspekty wielo- i międzykulturowe³⁷.

W edukacji międzykulturowej w zasadzie nie ma jednej strategii działania. Jest natomiast bogactwo praktyk edukacyjnych i społecznych o różnym charakterze na poziomie lokalnym, regionalnym, narodowym, międzynarodowym, uwzględniających potrzeby, aspiracje, oczekiwania, prawo do zachowania własnej kultury, kreowanie zasad współżycia społecznego i współodpowiedzialność za przyszłość świata wszystkich uczestników wielokulturowej przestrzeni społecznej³⁸.

Skala i specyfika zjawiska wielokulturowości sprawiają, że działania edukacyjne powinny obejmować wszystkie grupy społeczne (zarówno autochto-

³⁶ K. Błęszyńska: *Constructing Intercultural Education*. „Intercultural Education”, vol. 19, No. 6, s. 539–547.

³⁷ Zob.: *Deklaracja europejskich ministrów edukacji na temat edukacji międzykulturowej*. www.men.gov.pl. (15.09.1214).

³⁸ J. Nikitorowicz: *Od Federacji Zespołu Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*. T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 12.

nów, jak i napływających imigrantów reprezentujących odmienne kultury), przyczyniając się do rozwijania umiejętności rozpoznawania i radzenia sobie z różnicami kulturowymi. Kształtowanie wrażliwości kulturowej – zgodnie z podejściem Milтона J. Bennetta – może być traktowane jako proces pogłębiania świadomości, wzrastania wycucia i kompetencji, w kolejnych kontaktach międzykulturowych. Jest ono rozciągnięte w czasie i przebiega w kilku etapach, przeprowadzających jednostkę od postawy etnocentryzmu do etnorelatywizmu³⁹.

Jednostka na etapie etnocentrycznym zaprzecza różnicom kulturowym, postrzegając kulturę własną jako wyższą, czemu towarzyszy izolowanie się i separacja od przedstawicieli innych kultur (często ma to miejsce nawet wtedy, gdy nie ma okazji do bezpośredniego kontaktu z odmiennością kulturową). Próbuje dowartościowywać swoją kulturę przez deprecjację innej, spostrzeganej jako zagrażająca, dostrzega różnice kulturowe, ale z nimi walczy⁴⁰. W kolejnym etapie, minimalizacji, deprecjacja i aktywna walka z treściami i wartościami innej kultury zostają zarzucone na rzecz pomniejszania dostrzeganych różnic między kulturą własną a obcą. Zmiana postawy i sposobu percepcji sprawia, że podmiot zaczyna dostrzegać wspólne wartości i płaszczyzny, odkrywając fizyczne i psychiczne podobieństwa między reprezentantami różnych kultur. Pogłębiające się doświadczenie kontaktu międzykulturowego otwiera natomiast świadomość jednostki na prawdę, iż dla zrozumienia zachowań przedstawicieli innych kultur należy analizować je i porównywać z uwzględnieniem właściwego dla nich kontekstu społecznego, historycznego i kulturowego. Odkrycie to umożliwia jej przejście do fazy etnorelatywizmu.

Na tym poziomie jednostka zaczyna dostrzegać, akceptować i szanować kulturowe różnice w werbalnych i niewerbalnych zachowaniach innych ludzi. Włącza do repertuaru własnych zachowań elementy innej kultury, wczuwając się w kontekst sytuacyjny oraz starając się przyjąć sposób myślenia i spostrzegania rzeczywistości w perspektywie jej przedstawicieli. Przyjmuje także i uznaje bez wartościowania istnienie wielu odrębnych zasad i wartości, różnorodnych poglądów, sposobów widzenia świata. W końcowym etapie opisywanej fazy dochodzi do integracji zdobytych kompetencji, wyrażającej

³⁹ A. Gilbert: *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*. W: S. Martinelli, M. Taylor (red.): *Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy, Rada Europy i Komisja Europejska 2000, nr 4, s. 29–30.

⁴⁰ Czasem dochodzi do reakcji przeciwnej, gdy jednostka inną kulturę ocenia lepiej niż swoją (zmiana ośrodka etnocentryzmu).

się łączeniem przez nią wiedzy uzyskanej z kontaktu z poszczególnymi kulturami, umiejętności oceny pożądanego sposobu zachowania w zależności od aktualnego kontekstu sytuacyjnego. Nabywa ona zdolności adekwatnego funkcjonowania w kontekście wielu kultur przy umiejętności zdystansowania się wobec każdej z nich, rozpoznania i odrzucenia nieadekwatnych w danym kontekście elementów własnej kultury oraz przyjęcia wartościowych elementów kultury obcej. Rozwijając kompetencje funkcjonowania w relacjach wielokulturowych, nie traci jednak własnej tożsamości kulturowej wzbogaconej o treści kontaktu międzykulturowego⁴¹.

Przedstawiając opisany powyżej model, jego autor podkreśla, że wyodrębnione etapy są jedynie wytycznymi dla organizacji procesu uczenia się międzykulturowego i niekoniecznie muszą występować wszystkie. Pozwalają one jednak lepiej zobrazować ewoluowanie świadomości jednostki podczas kontaktów z przedstawicielami innych kultur, jak również sposoby reagowania na przedstawicieli odmiennej kultury i procesy wzbogacania własnej tożsamości pod wpływem tych relacji. Międzykulturowe uczenie się jest procesem, w którym mając kontakt z przedstawicielami innej kultury staramy się zrozumieć ich specyficzny sposób myślenia i działania, bez uprzedzeń i stereotypowego myślenia.

Podstawową strategią pedagogiczną edukacji międzykulturowej jest więc projektowanie działań facylitujących kontakty międzykulturowe oraz poszukiwanie rozwiązań pozwalających na równościową prezentację i traktowanie treści i wartości reprezentujących odmienne kultury. Złożoność treści przekazywanych w ramach edukacji międzykulturowej stawia wysokie wymagania merytorycznym, metodycznym i wychowawczym kompetencjom nauczycieli. Na kompetencje merytoryczne składają się wiedza o procesach kształcenia, wychowania i socjalizacji, jak również wiedza o funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, a także placówek animacji społeczno-kulturowej w kulturze rodzimej oraz kulturowym i religijnym zróżnicowaniu ludzkości i społeczeństwa, zjawisku wielokulturowości i prawidłowościach funkcjonowania zbiorowości wielokulturowych, procesach akulturacji, nabywania kompetencji międzykulturowych oraz indywidualnych potrzebach osób uczących się. Kompetencje metodyczne obejmują umiejętność projektowania i realizacji zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem różnorodnych metod i środków. Na kompetencje wychowawcze składają się natomiast: empatia, tolerancja,

⁴¹ A. Gilbert: *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*. cyt. wyd., s. 29–30.

otwartość na innych i umiejętność kształtowania tych postaw wśród uczniów, jak również umiejętność pracy z jednostkami reprezentującymi różne kultury oraz radzenie sobie z własnymi psychologicznymi barierami mogącymi wynikać z etnocentryzmu, uprzedzeń, ksenofobii, rasizmu itp. oraz problemami rozwoju kompetencji międzykulturowych⁴².

Edukacja antydyskryminacyjna

Zarysowana w nowej podstawie programowej koncepcja edukacji globalnej przywiązuje dużą wagę do działań zwalczających zjawisko dyskryminacji. Wątek edukacji antydyskryminacyjnej znajduje się w licznych uregulowaniach powstających zarówno na poziomie międzynarodowym, jak i krajowym, podkreślających konieczność ochrony każdej jednostki przed jakimikolwiek przejawami dyskryminacji⁴³.

Zgodnie z wyodrębnionymi w tych aktach kryteriami rozróżniamy dwa rodzaje dyskryminacji: bezpośrednią i pośrednią. Za dyskryminację bezpośrednią przyjmujemy sytuację, gdy ze względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek czy orientację seksualną dana osoba traktowana jest mniej przychylnie niż traktuje się, traktowano lub traktowano by inną osobę w podobnej sytuacji. Pojęcie dyskryminacji pośredniej odnoszone jest natomiast do sytuacji, gdy pozornie neutralny przepis, zastosowane kryterium (np. oceny) lub przyjęta praktyka mogą doprowadzić do szczególnie niekorzystnej (w porównaniu z innymi) sytuacji osób określonego pochodzenia rasowego, etnicznego lub posiadaczy tzw. cech chronionych (płeć, wiek, pochodzenie, niepełnosprawność, orientacja seksualna, religia, przekonania)⁴⁴. Katalog cech narażających jednostkę na nierówne traktowanie nie jest zamknięty, zawiera jeszcze inne przesłanki. W literaturze przedmiotu wskazuje się m.in. na sytuację materialną i prawną (także rodziny), wykształcenie i pochodzenie

⁴² K. Bleszyńska: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. cyt. wyd., s. 42.

⁴³ Zob.: Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Rada Europy: *Podręcznik europejskiego prawa o niedyskryminacji*. Luksemburg 2011, Urząd Publikacji Unii Europejskiej; M. Pajura, M. Lużyński: *Przeciwdziałanie dyskryminacji i ksenofobii wobec uchodźców i marginalizowanych migrantów w Polsce*. Centrum Pomocy Prawnej im. H. Nieć 2009, s. 7–10.

⁴⁴ Ustawa z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. nr 254, poz. 1700) – art. 3 ust. 1 i 2.

społeczne⁴⁵. W niektórych przypadkach możemy mieć także do czynienia z tzw. dyskryminacją wielokrotną/krzyżową, gdy dochodzi do zjawiska dyskryminacji na podstawie kilku przesłanek (cech chronionych) jednocześnie.

Komisja Europejska od wielu lat wskazuje na potrzebę realizowania edukacji antydyskryminacyjnej w placówkach oświatowych⁴⁶. Natomiast na gruncie polskim postulaty te artykułuje przede wszystkim Koalicja na rzecz Edukacji Antydyskryminacyjnej, której misją jest wprowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej do polskiego systemu oświaty⁴⁷. Podejmowane w tym kierunku działania uzasadniane są homogenicznością obrazów społecznych zawartych w treściach kształcenia (pomijających istnienie mniejszości etnicznych czy seksualnych, różnorodności rasowej, kulturowej i religijnej, osób niepełnosprawnych, uchodźców czy imigrantów)⁴⁸. Dla potrzeb promowanych programów Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej zdefiniowało pojęcie edukacji antydyskryminacyjnej jako „świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności”⁴⁹.

Antydyskryminacyjny wątek w edukacji ma rozwijać wiedzę uczniów na temat zjawiska i mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia społecznego, uświadamiać ich konsekwencje we wszystkich obszarach życia osobistego, społecznego, ekonomicznego i politycznego. Ukazywać, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia mogą prowadzić do nierównego traktowania i naruszania praw jednostki, jak również kształtować umiejętność przeciwdziałania i reagowania na przejawy tego zjawiska.

⁴⁵ B. Kłos, J. Szymańczak (red.): *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*. Warszawa 2011, Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, nr 2 (26) 2011, s. 5.

⁴⁶ A. Zygierewicz: *Polityka Unii Europejskiej na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji*. W: B. Kłos, J. Szymańczak (red.): *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*, Warszawa 2011, Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, nr 2 (26), s. 87–106.

⁴⁷ M. Abramowicz (red.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, s. 11.

⁴⁸ E. Majewska, E. Rutkowska: *Wskazówki dla nauczycielek i nauczycieli o edukacji wolnej od dyskryminacji*. W: E. Majewska, E. Rutkowska: *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.

⁴⁹ Zob.: www.tea.org.pl. (15.09.1214).

Jego uniwersalny charakter sprawia, że jest on obecny we wszystkich opisanych powyżej programach edukacyjnych powiązanych z Wychowaniem dla Pokoju, edukacją globalną i międzykulturową. Szczególnego znaczenia nabiera w placówkach, w których uczniowie są zróżnicowani kulturowo⁵⁰.

Podsumowanie

Zaprezentowane założenia programów edukacyjnych powinny znaleźć swoje stałe miejsce w każdej szkole. Staje się to szczególnie pożądane ze względu na stale zwiększającą się mobilność społeczną, zjawiska uprzedzeń i wrogich zachowań wobec osób reprezentujących odmienną kulturę, religię, poglądy i pochodzenie.

Aby przeciwdziałać takim zjawiskom, potrzebne są aktywność i dobra wola wielu podmiotów określanych jako siły społeczne, ekonomiczne i polityczne, do których również należy szkoła. Dzięki podejmowanym inicjatywom promującym otwartość i tolerancję wobec innych siły te są w stanie wpływać na postawy poszczególnych jednostek prezentowane w społeczeństwie otwartym.

Podstawowym warunkiem otwartości na innych jest edukacja, która jest niezbędnym elementem tworzenia/kreowania odpowiednich norm i wartości, zrozumienia dla innych, ich poglądów, wierzeń i preferencji bez jakichkolwiek przejawów dyskryminacji.

Bibliografia

- Abramowicz M. (red.): *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*. Warszawa 2011, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Rada Europy: *Podręcznik europejskiego prawa o niedyskryminacji*. Luksemburg 2011, Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

⁵⁰ Zob.: J. Balsamska, S. Beźnic, M. Dziwisz, P. Dziwisz, H. Zając, M. Zawila: *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją, o występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty*. Raport z badań. Kraków 2012, Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa.

- Balsamka J., Beźnic S., Dziwisz M., Dziwisz P., Zając H., Zawila M.: *Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją, o występowaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji na tle religijnym w małopolskich szkołach oraz o treściach etycznych, religijnych i antydyskryminacyjnych w systemie oświaty*. Raport z badań. Kraków 2012, Fundacja na rzecz Różnorodności Polistrefa.
- Bartz B.: *Wizja współżycia i edukacji w wielokulturowym społeczeństwie*. Prezentacje. „Przegląd Edukacyjny” 4 (76).
- Bleszyńska K.: *Constructing Intercultural Education*. „Intercultural Education”, vol. 19, No. 6.
- Bleszyńska K.: *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*, T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Borzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H. (red.): *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości i wielojęzyczności*. Warszawa 2013, ORE.
- Czaplicka K.: *Po co nam edukacja globalna?*. Warszawa 2010, ORE.
- Eurydyce: *Edukacja obywatelska w Europie*. Warszawa 2012, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Fountain S.: *Peace Education in UNICEF*. New York 1999, UNICEF Staff Working Papers PD-ED-99/003.
- GENE: *Edukacja globalna w Polsce*. Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej, Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce. GLOBAL EDUCATION NETWORK EUROPE (GENE), Warszawa 2009, MSZ, aneks II.
- Gilbert A.: *Koncepcje uczenia się międzykulturowego*. W: S. Martinelli, M. Taylor (red.): *Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy, Rada Europy i Komisja Europejska 2000, nr 4.
- Global Education Week Network, Centrum Północ-Południe Rady Europy: *Przewodnik po edukacji globalnej, Koncepcje i metodologie edukacji globalnej dla edukatorów i twórców polityk*. Tłum. P. Kalinka, Wydanie polskie, Warszawa 2012, Grupa Zagranica.
- Grupa Zagranica: *Edukacja globalna, Społeczeństwo świadome globalnych zależności*. Seria „ODA – Opinie, Dyskusje, Analizy”, NR 08/ listopad 2012.
- Institute of Global Education 2011. <http://www.ecopsych.com/ige.html> w dn. 20.09.2011 (12.12.2014).
- Karta edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka – Zalecenie CM /Rec (2010) 7 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich w Radzie*

- Europy w Karcie edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka (*Przyjęte przez Komitet Ministrów w dniu 11 maja 2010 na 120. sesji*).
- Koszevska K., Styslavskaja O. (red.): *Edukacja obywatelska i edukacja na rzecz praw człowieka jako zadanie wszystkich nauczycieli: Opis kompetencji nauczycielskich i sposobów ich rozwijania*. Tłum. M. Kositorny, Warszawa 2012, ORE.
- Majewska E., Rutkowska E.: *Wskazówki dla nauczycielek i nauczycieli o edukacji wolnej od dyskryminacji*. W: E. Majewska, E. Rutkowska: *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.
- Mathews D.: *Teaching Politics as Public Work. An Alternative Theory of Civic Education*. W: W. T. Callahan, R. A. Banaszak (red): *Citizenship for the 21st Century*. Foundation for Teaching Economics, Constitutional Rights Foundation 1990.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz J.: *Od Federacji Zespołu Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia społeczne*. T. 17, cz. 1. Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Noddings N.: *Peace Education. How We Come to Love Peace and Hate War*. Cambridge 2012, Cambridge University Press.
- ONZ: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta i proklamowana rezolucją Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III), 10 grudnia 1948 r. http://amnesty.org.pl/uploads/media/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka_01.pdf (15.09.1214).
- ONZ: Wielka Karta Narodów Zjednoczonych (Dz. U. 1947, nr 23, poz. 90). San Francisco, 26 czerwca 1945.
- Pajura M., M. Łużyński M.: *Przeciwdziałanie dyskryminacji i ksenofobii wobec uchodźców i marginalizowanych migrantów w Polsce*. Centrum Pomocy Prawnej im. H. Nieć 2009.
- Popper K.: *Spółeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. Warszawa 2007, PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17).
- UNESCO: Word declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. First printing: New York, April 1990.

UNICEF: *Working Paper Series*. Geneva, July 1999, UNICEF.

Ustawa z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. Nr 254, poz. 1700).

Witkowski J. (red.): *Cały świat w klasie*. Warszawa 2011, Creative Commons, Centrum Edukacji Obywatelskiej.

www.men.gov.pl (15.09.1214).

www.tea.org.pl (15.09.1214).

Zygierewicz A.: *Polityka Unii Europejskiej na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji*. W: B. Kłos, J. Szymańczak (red.): *Zasada równości i zasada niedyskryminacji*. Warszawa 2011, Biuro Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu, nr 2 (26).

Multicultural school curricula in the context of growing social integration and intercultural communication

Summary

The core curriculum for general education, introduced in 2008, indicated that schools should implement courses of citizen education and the related global education, which comprises education towards sustainable development, education for peace and preventing conflicts, and intercultural education.

Educational institutions, especially those in which culturally diversified children and youth are educated, ought to implement courses in multi – and intercultural education and such courses which form the attitudes of mutual respect, tolerance, shared citizen responsibility, feeling of solidarity and readiness to co-operate with people of other cultures and religions.

What has been presented in this study are the major assumptions and contents of particular components of global and citizen education as guidelines for teachers implementing such educational curricula.

Key words: multicultural school, citizen education, global education, intercultural education, anti-discrimination education, education for peace

Translated by Agata Cieniała

MIROŚŁAWA PINDÓR

Przestrzeń współbycia. *Těšínské nebo* *Cieszyńskie nebe* Těšínského divadla w Českém Těšíně jako międzykulturowa narracja o wielokulturowości miasta/miast

Streszczenie: W artykule poddano analizie dwujęzyczny dramaturgiczno-inscenizacyjny wspólny projekt Sceny Polskiej i České scény (Sceny Czeskiej) Těšínského divadla (Teatru Cieszyńskiego) w Českém Těšíně (Czeskim Cieszynie) pn. *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe*. Ten muzyczny „sentymentalny rajd tramwajowy – sentymentalní tramvajová rallye” przez wieki po wielokulturowym regionie i wielokulturowym mieście był – zgodnie z zamierzeniem realizatorów przedsięwzięcia: Jaromíra Novhavy, Renaty Putzlacher, Radovana Lipusa, Tomaša Kočko – „próbą spojrzenia na cieszyńską ziemię przez pryzmat minionych lat i zdarzeń, pełną nostalgii i humoru, z przywołaniem związanych z tym regionem postaci prawdziwych i mitycznych”¹. Próbą przeprowadzoną zgodnie z przyjętą przez autorów projektu nadrzędną, zainspirowaną przez ideę euroregionu, zasadą eksponowania tego, co społeczność pogranicza łączyło/łączy i w efekcie tworzy płaszczyznę wartości wspólnych, a nie tego, co dzieliło/dzieli. Poszukiwanie wspólnych elementów kultury, podobieństw dziejów okazało się tutaj zbieżne z założeniami edukacji międzykulturowej. Przyjętą opcję postrzegania polsko-czeskich pogranicznych dziejów oraz wizję współistnienia obu narodów w Cieszyńskim determinował nadto fakt przyjęcia obu państw w struktury Unii Europejskiej (premiera spektaklu 15 maja 2004 roku). Z tej perspektywy została skonstruowana materia następujących po sobie sekwencji spektaklu i wyłaniała się koncepcja człowieka pogranicza jako człowieka pełniejszego, bo wzbogaconego duchowo innością drugiego. Przedstawienie współuczestniczyło w podejmowanym po 1989 roku procesie formowania odpowiednio wysokiego poziomu zbiorowej tożsamości lokalnej, regionalnej oraz euroregionalnej społeczności zamieszkujących oba miasta graniczne i oba przygraniczne obszary.

Słowa kluczowe: pogranicze, Cieszyn – Český Těšín, wielokulturowość, międzykulturowość, tożsamość, teatr, Těšínské divadlo

¹ Zob. I. Heclová, A. Jarnotová, J. Wania (red.): *Nabídka představení Těšínského divadla v Českém Těšíně. Sezona 2003/2004. Repertuar Sceny Polskiej Teatru Cieszyńskiego w sezonie 2003/2004. Český Těšín 2003.*

Wieloaspektowy dialog międzykulturowy na pograniczu polsko-czeskim w Cieszyńskim realizowany jest również w wymiarze teatralnym². Niniejszy szkic ogranicza się do jednej tylko inicjatywy z zakresu sztuki teatru, na tyle jednak społecznie, kulturowo ważnej i nośnej, że wartej osobnego przywołania i przeanalizowania.

U progu sezonu teatralnego 2003/2004 troje artystów miejscem urodzenia, wzrastania bądź zamieszkania związanych z czeską częścią Śląska Cieszyńskiego: czeski pieśniarz, poeta i kompozytor Jaromír Nohavica, polska poetka i tłumaczka Renata Putzlacher, czeski reżyser Radovan Lipus powzięło zamiar spożytkowania potencjału artystycznego i językowego Těšínského divadla (Teatru Cieszyńskiego) w Českém Těšíně (Czeskim Cieszynie) – teatru dwóch scen dramatycznych: czesko- i polskojęzycznej³, gdzie zgodne relacje między kulturami narodowymi są kwestią powszednią oraz potencjał społeczno-kulturowy pogranicza polsko-czeskiego w Cieszyńskim, którego przywołana unikatowa, nawet w skali Europy, teatralna dwoistość jest nader cennym wytworem. Wspólny namysł trojga dwujęzycznych twórców, do któ-

² Na temat dialogu teatralnych kultur – polskiej, czeskiej i słowackiej zob.: M. Pindór: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn – Český Těšín 1945–1999*. Katowice 2006, Polska Akademia Nauk Oddział w Katowicach, Komisja ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich, Wydawnictwo Naukowe i Artystyczne „Gnome”. Taż: *Od przestrzeni absurdu do przestrzeni wolności. XX lat Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „na granicy” „bez granic”*. W: M. Kaute, J. Okrzesik (red.): *Obywatele dyplomaci. Solidarność Polsko-Czesko-Słowacka w Cieszynie i Bielsku-Białej*. Bielsko-Biała 2009, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowości i Finansów w Bielsku-Białej, s. 73–84.

³ Teatr w Czeskim Cieszynie – założony dzięki inicjatywie miejscowych entuzjastów Melpomeny – rozpoczął swą działalność 25 września 1945 roku, jako Těšínské oblasní divadlo (Cieszyński Teatr Regionalny). Swoją pierwszą premierę – *Noc na Karlsztejn*ie Jaroslava Vrchlickiego dał 6 października. Nazewnictwo teatru ulegało zmianie jeszcze dwukrotnie: w latach 1946–1948 powszechnie obowiązująca była nazwa Divadlo Těšínského Slezska (Teatr Śląska Cieszyńskiego), od lipca 1948 roku do dziś – Těšínské divadlo (Teatr Cieszyński). Od sierpnia 1951 roku jest to teatr dwóch scen: České scény (Sceny Czeskiej) i Sceny Polskiej, która zainaugurowała swą działalność 14 października 1951 roku premierą sztuki Aleksandra Maliszewskiego *Wczoraj i przedwczoraj*. Od sezonu 2008/2009 trzecim zespołem Těšínského divadla jest Scena Bajka – teatr lalkowy. Wymienione, w pełni profesjonalne zespoły teatralne działają pod jednym dachem (od 1961 roku w nowoczesnym budynku przy ul. Ostrawskiej) i pod jedną dyrekcją (od 2000 roku Karola Suszki) oraz samodzielnym kierownictwem artystycznym i samodzielnym kierownictwem literackim.

rych z czasem dołączył czeski muzyk Tomáš Kočko, ich serdeczne pochylenie się nad ziemią cieszyńską – jej historią i współczesnością, z uwzględnieniem specyfiki stosunków polsko-czeskich i czesko-polskich na przestrzeni dziejów, a nade wszystko myślenie o macierzystym regionie, a przede wszystkim o obu miastach granicznych: Cieszynie i Českém Těšíně, jako o wielokulturowej przestrzeni wspólnej, przestrzeni współbycia różnych nacji⁴, poddawanej procesowi międzykulturowej dialogizacji, skutkowało przygotowaniem dramaturgiczno-inscenizacyjnego dwujęzycznego (*de facto* wielojęzycznego)⁵ wspólnego projektu Sceny Polskiej i Sceny Czeskiej Td pn. *Těšínské niebo Cieszyńskie nebe*⁶, bazującego na pieśniach Jaromíra Nohavicy, przetłumaczonych przez R. Putzlacher.

Ten muzyczny „sentymentalny rajd tramwajowy – sentymentalni tramvajová rallye” (jak czytamy w podtytule projektu) przez wieki po wielokulturowym regionie i wielokulturowym mieście miał być – w zamierzeniu realizatorów przedsięwzięcia – „próbą spojrzenia na naszą [cieszyńską – M.P.] ziemię przez pryzmat minionych lat i zdarzeń, pełną nostalgii i humoru, z przywołaniem związanych z tym regionem postaci prawdziwych i mitycznych”⁷. Próba, dodajmy, przeprowadzoną zgodnie z przyjętą przez autorów projektu nadrzędną, niewątpliwie zainspirowaną przez ideę euro-regionu, zasadą eksponowania tego, co społeczność pogranicza łączyło/łączy i – w efekcie – tworzy płaszczyznę wartości wspólnych, a nie tego, co dzieliło/dzieli. Poszukiwanie „wspólnych elementów kultury, podobieństw dziejów i doświadczeń”⁸ okazało się tutaj zbieżne z założeniami edukacji mię-

⁴ Determinantem wielonarodowościowego, wielokulturowego profilu Śląska Cieszyńskiego była i jest zmienność formacji państwowych, dotycząca tego obszaru historycznego Śląska, zwłaszcza położonego za rzeką Olzą.

⁵ W spektaklu wybrzmiewają języki wiodących nacji zamieszkujących dawny Śląsk Cieszyński, mianowicie: polski, czeski, niemiecki, jidysz, nadto zgodnie z rytmem dziejów Śląska Cieszyńskiego pojawia się słownictwo rosyjskie, angielskie, francuskie.

⁶ Wspólne projekty teatralne obydwu scen Td zdarzały się już w przeszłości. Miały one jednak charakter sporadyczny. Szerzej na ten temat zob. M. Pindór: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn – Český Těšín 1945–1999*. cyt. wyd., s. 139–141.

⁷ Zob. I. Heclová, A. Jarnotová, J. Wania (red.): *Nabídka představení Těšínského divadla v Českém Těšíně. Sezona 2003/2004. Repertuar Sceny Polskiej Teatru Cieszyńskiego w sezonie 2003/2004*. cyt. wyd.

⁸ Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*.

dykulturowej. Z tej perspektywy została skonstruowana materia scenariusza i zorganizowana narracja sceniczna, dobrany został tytuł, dowcipnie wiążący obie nacje i oba miasta. Nie wszystkie bowiem daty z niełatwych przecież dziejów polsko-czeskiego sąsiedztwa w Cieszyńskim zostały w inscenizacji przywołane. Świadomie pominięto fakty „zapalne” z roku 1919 i roku 1938, jako najbardziej antagonizujące oba narody, odmiennie postrzegane, nazywane i interpretowane przez historyków obu narodowości. Dramatyczny dla mieszkańców pogranicza, zwłaszcza dla polskiej społeczności na Zaolziu, sierpień roku 1968 pojawia się sygnalnie tylko wraz z pieśnią Nohavicy *Jacek*, ale przecież istotą songu jest *de facto* „w praktyce demonstrowana solidarność” dwojga opozycjonistów porozumiewających się przez graniczną rzekę Olzę, solidarność autentyczna, nie fasadowa – realizowana w dobie normalizacji przez oficjalne czynniki partyjne w imię zasad internacjonalizmu (opozycję tę zobrazowano, rozbijając strukturę songu wypowiedziami partyjnych dygnitarzy – Edwarda Gierka i Oldřicha Volenika z Ostrawy, dotyczącymi przyjaźni i braterstwa pomiędzy narodami PRL i CSRS). Jeżeli w spektaklu zdarzają się utarczki słowne polsko-czeskie, czesko-polskie, polsko-niemieckie, czesko-niemieckie, mają one charakter wyłącznie towarzyski, poniekąd familiarny, zgoła humorystyczny. Przyjętą na poziomie scenariusza i konsekwentnie realizowaną w toku pracy nad spektaklem opcję postrzegania polsko-czeskich pogranicznych dziejów oraz wizję współistnienia obu narodów na pograniczu polsko-czeskim w Cieszyńskim determinował nadto niewątpliwie fakt rychłego przyjęcia obu sąsiadujących państw w strukturę Unii Europejskiej z jej regulacjami prawnymi, wpierającymi różnorodność kulturową⁹, wymuszającymi wśród państw przystępujących do UE „nowe spojrzenie na kwestie wielokulturowości i edukację międzykulturową”¹⁰ oraz

Warszawa 2002, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UW, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 26.

⁹ „Pierwszym elementem wspierania różnorodności kulturowej w Unii Europejskiej jest odwoływanie się do zasad wielokulturowości w tworzeniu społeczeństwa europejskiego [...]. Drugim elementem jest wspieranie wielojęzyczności społeczeństwa [...]. Kolejnym przykładem [...] jest oparcie społeczeństwa europejskiego na »wolnych wspólnotach« (Euroregiony).” E. Pająk: *Edukacja międzykulturowa w szkole na przykładzie programu Coverdell World Wise Schools (CWWWS) – wyzwania wielokulturowości w Stanach Zjednoczonych i Unii Europejskiej*. W: A. Szerląg (red.): *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Kraków 2005, Uniwersytet Wrocławski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 177–178.

¹⁰ T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Le-

fakt zniesienia granic, premiera spektaklu miała bowiem miejsce 15 maja 2004 roku i w zamyśle honorowała przystąpienie Polski i Republiki Czeskiej do Unii. Przyjętą opcję unaoczniają słowa pieśni finałowej inscenizacji: „Już otwarte są na oścież bramy/miłosierny czas zabił rany”. Przy czym sam tytuł pieśni: *Každý si nese své břímě* wydaje się znaczący, wymowny – winy zaistniałe i niekwestionowane (aczkolwiek w materii spektaklu nie przywołane) dzielone są obopólnie; w jednoczącą się Europę mieszkańcy pogranicznego Śląska Cieszyńskiego – Polacy, Czesi wchodzi z własną lokalną historią, za którą każda z wymienionych nacji ponosi własną odpowiedzialność. Jednocześnie wchodzi zespoleń, zintegrowani, mocni wielokulturowością, bez hierarchizowania i umniejszania wagi dorobku każdej z kultur. Taka wymowa przedstawienia zbieżna jest z głównym celem komunikacji międzykulturowej – budowaniem wspólnej rzeczywistości.

W efekcie z następujących po sobie sekwencji spektaklu wyłaniała się koncepcja człowieka, „dla którego – jak zauważa Krystyna Kardyni-Pelikánová – problem Swój i Obcy nie jest problemem walki, lecz sprawą syntezy w „człowieka pogranicza”, człowieka pełniejszego, bo wzbogaconego duchowo innością tego drugiego [...]. Istotną sprawą jest tutaj nie tyle życie w obłej ziemi, nie tyle filozofia ślimaczego przetrwania, ile otwarcie się na wolność wyboru własnego Losu”¹¹. Doskonały przykład tego wzbogacania poprzez proces poznawania Innego i uczenia się „współżycia z owym Innym”¹² przynosi już scena pierwsza przedstawienia, gdy dzieci czterech narodowości zamieszkujących Śląsk Cieszyński na przełomie wieków XIX i XX oraz na początku XX wieku: polskiej, czeskiej, niemieckiej i żydowskiej, zjednoczone początkowo wspólną zabawą „w Cieszyn”¹³, „edukują się” następnie „ze swoich kultur”, komponując wspólnie zadanie domowe poświęcone Cieszynowi.

Spektakl *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe* był zarówno pójściem w konstytuującą tożsamość regionalną historię prawdziwą Śląska Cieszyńskiego, wyselekcjonowaną zgodnie z przyjętą wymową przedstawienia, jak i kreacją artystyczną

wowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*. cyt. wyd. s. 31.

¹¹ K. Kardyni-Pelikánová: *Těšínské nebo – Cieszyńskie nebe, czyli górą bliźnięta (zodiakalne)*. „Zwrot” 2006, nr 1.

¹² Tamże.

¹³ Zabawa ta organizowana jest wokół pierwszej zwrotki piosenki dziecięcej *Mało nas, mało nas do pieczenia chleba*, zachęcającej coraz to nowe osoby do współuczestnictwa w niej.

(wszak był dziełem artystów, nie historyków, i nie do teatru faktu przynależał). Przywołane w toku scenicznej narracji wybrane fakty historyczne, bogate w swej różnorodności zdarzeniowej i tonacji emocjonalnej¹⁴, jak i fakty kulturowe¹⁵, współistniały z osobiście poczynionymi przez autorów i wykonawców projektu obserwacjami dotyczącymi współczesnego życia na granicy¹⁶, przy czym sceniczne wizualizacje życia na granicy (i z granicy) z jednakową dozą sympatii i humoru traktowały obie przygraniczne społeczności – polską i czeską. Opowieści prawdziwe, aczkolwiek nierzadko niecodzienne (np. pojawienie się komety nad Cieszynem), sąsiadowały z powszechnie znanymi podaniami i legendami Śląska Cieszyńskiego¹⁷. Ten walor poznawczy i edukacyjny inscenizacji jest nie do przecenienia, podnosi wartość rodzimego piśmiennictwa sytuującego się w nurcie cieszyńskiej kultury ludowej. Przytoczono w spektaklu także wiele lokalnych ciekawostek, anegdot do tej pory nieuwzględnianych w obiegu wersji lokalnej historii. Wprowadzono w tkankę przedstawienia ludowe przysłowia, porzekadła nierzadko powstałe na kanwie stereotypów narodowych¹⁸, sformułowania poza Cieszyńskiem praktycznie nieznane, a nawet i na rodzimym obszarze stopniowo zapominane.

W jednej przestrzeni na równych prawach współistniały przynależne do różnych narodowości postacie historyczne – osobistości Cieszyn odwiedzające, znakomitości pochodzące ze Śląska Cieszyńskiego, znani z imienia i nazwiska bądź niestandardowych zachowań mieszkańcy wielokulturowego

¹⁴ Przykładowo przywołano, wizualizując, bądź poprzestając jedynie na przekazie słownym: wojnę trzydziestoletnią, dżumę w mieście, podpisanie w 1779 roku pokoju cieszyńskiego kończącego wojnę między Prusami i Austrią, podział miasta w 1920 roku z dramatycznym wezwaniem: „skasujmy druty”, migrację do Ameryki „za chlebem”, Holocaust, wielką powódź z lat 70. XX wieku.

¹⁵ W spektaklu między innymi zaprezentowano cieszyńskie zabytki i nowo powstałe budowle, przedstawiono rozwój lokalnego wielojęzycznego piśmiennictwa. Za-inscenizowano wielki bal maskowy, mający miejsce w dniu otwarcia nowego Browaru Miejskiego w 1000-lecie legendarnego założenia Cieszyna, tj. w 1810 roku.

¹⁶ Przemyt alkoholu przez granicę, handel pokątny i handel jawny, humorystyczne sytuacje na targowisku miejskim w Cieszynie.

¹⁷ Wśród nich między innymi podania o narodzinach ziemi cieszyńskiej z uśmiechu Boga, o kwiecie cieszynianką wiosenną zwanym, o zbójniku Ondraszku, o Złotogłowcu, o utopiach.

¹⁸ Na obecność w spektaklu narodowych stereotypów zwróciła uwagę Klara Pergelová. K. Pergelová: *Těšínské nebo pod Vyšehradským nebem*. <http://folktime.cz> (24.08.2005).

Cieszyna, przedstawiciele poszczególnych zawodów i stanów z postaciami mitycznymi. Ogółem przez scenę przewinęło się 50 postaci w wykonaniu 12 aktorów, przy czym jedna z postaci wydaje się piszącej te słowa szczególnie warta przywołania, bo do dwóch kultur jednakowo przynależna, a jest nią Józef Bożek/ Josef Božek – konstruktor pierwszego na gruncie europejskim pojazdu parowego, o którego osobę – z racji talentu i osiągnięć – upominają się zarówno Polacy, jak i Czesi¹⁹ (w tym przypadku nie ma tutaj zgody). W wypowiedziach przywołane zostało niezaprzeczalne piękno widokowe Śląska Cieszyńskiego (góry Czantoria, Godula, Gańczorka, Ropica, Kozubowa, rzeka Olza), traktowanego jako jedna niepodzielona kraina geograficzna. Sposób istnienia miejsca – miasta, regionu – rozpatrywany był zatem w inscenizacji zgodnie z przyjętą nadrzędną zasadą – w powiązaniu z odpowiadającym mu wspólnotowym doświadczeniem przestrzennym. W tym kontekście w pełni zasadne stawało się wprowadzenie w materię scenariusza i jego scenicznej wizualizacji słów pieśni *Plýniesz Olzo po dolinie* Jana Kubisza z roku 1889, będącej nieoficjalnym hymnem Śląska Cieszyńskiego (współcześnie przede wszystkim Śląska Zaolziańskiego).

Bogata w treści narracja sceniczna o wielokulturowości miasta nad i za Olzą położonego i regionu całego – zamieszkałego przez stulecia nie tylko przez Polaków, Czechów, Niemców i Żydów, ale także Słowaków, w mniejszym stopniu Węgrów i Romów, z jednoczesnym wskazaniem ich zasług dla miasta i regionu, który to aspekt najlepiej oddaje dialog Ojca z Synem z roku 1910²⁰ (Syn: Tato, kto to są ci Niemcy [...] co oni tu robią? Dlaczego nie wracają do domu, do siebie? /Ojciec: Oni są u siebie, tak jak my. Cieszyn to taki tygiel narodów. A Niemcy nam go rozbudowali, uprzemysłowali”²¹) – stanowiła dla cytowanej już Krystyny Kardyni-Pelikanovej próbę stworzenia „jasnego mitu”, w którym „wydobywa się cechy dodatnie terenu: piękno, ład, szczęście, przywiązanie do tej ziemi, będącej wielkim skrzyżowaniem histo-

¹⁹ Tego genialnego konstruktora, pomimo że urodził się koło Skoczowa, Czesi uznają za „czeskiego wynalazcę”, z racji jego wieloletniego zamieszkiwania w Pradze, gdzie powstała większość jego prac (stąd w scenariuszu i spektaklu pojawia się jako Josef Božek).

²⁰ Takie datowanie wiodących sekwencji przedstawienia wydaje się w pełni zasadne. „Lato rok tysiąc dziewięćset dziesięć” pojawia się bowiem w otwierającej spektakl niemalże kultowej pieśni Nohavicy pt. *Těšínská*, rozpisanej na głosy przedstawicieli czterech nacji podówczas Cieszyn zamieszkujących.

²¹ Renata Putzlacher, Radovan Lipus: *Těšínské niebo Cieszyńskie nebe*. Scenariusz, s. 33, archiwum Těšínského divadla, Český Těšín.

rycznym, wielkimi rozstajami, na których odbywa się ustawiczny dialog kultur”²². Podobnie interpretował *Těšínské nebo – Cieszyńskie nebo* Sławomir Wójcik: „artyści tworzą wizję Cieszyna jako »magicznego« miejsca, w którym zanikają granice, ich Cieszyn jest wspólny a nie polski czy czeski [...]. Wielka polityka, dramaty historii jawią się jak coś obcego, przychodzącego z zewnątrz, jako siła niszcząca harmonię w sielankowej »małej ojczyźnie« kilku narodów”²³.

Praca nad scenariuszem *Těšínského neba* wymagała zapoznania się z licznymi publikacjami polsko- i czeskojęzycznymi z zakresu historii i etnografii (i to różnie datowanymi), z regionalnym piśmiennictwem literackim (polskim, w tym w opcji zaolziańskiej i czeskim), z lokalnymi podaniami i legendami, także materiałami prasowymi – z wieku XIX i XX (nierzadko w przedstawieniu przywoływanych w ich oryginalnym brzmieniu). W spektaklu i programie do przedstawienia wykorzystano cytaty i materiały między innymi z: *Dziejów Śląska Austriackiego* Franciszka Popiołka, *Śląska* Gustawa Morcinka, *Godek śląskich* Pawła Ondrusza, pracy zbiorowej *Plyniesz Olzo... Zarys kultury duchowej ludu cieszyńskiego* pod redakcją Karola Daniela Kadłubca i tegoż *Uwarunkowań cieszyńskiej kultury ludowej*, z albumów: Henryka Wawreczki, Janusza Spyry, Mariusza Makowskiego *Těšín – Český Těšín na starých pohlednicích a fotografiích* oraz J. Blumenscheina, L. Kysela, K. Stenclá *Tramvaje v Těšíně*. Dwie publikacje wydają się przy tworzeniu scenariusza *Těšínského neba* wiążące i równoważne: polskojęzyczny *Śląsk za Olzą* Pawła Hulki Laskowskiego (wyd. 1938) i czeskojęzyczne *Vlastenecké putování po Slezsku* Františka Slámy (wyd. 1886)²⁴. „Literackie opracowania dialogów budzą uznanie, piękne są przekłady poetyckie” – reasumowała pracę na poziomie scenariusza krytyk teatralny Irena T. Sławińska²⁵.

²² K. Kardyni-Pelikanová: *Těšínské nebo – Cieszyńskie nebo, czyli górą bliźnięta (zodiakalne)*. cyt.wyd.

²³ S. Wójcik: *Muzyczna podróż do Cieszyna*. <http://www.pk.org.pl/artukul.php?id=44> (30.01.2015).

²⁴ Postacie dr. Slámy (działacza narodowego, pisarza) i Hulki Laskowskiego wprowadzone zostały wprost w materię scenariusza, a wraz z nimi dokładne cytowania z publikacji ich autorstwa. (Notabene uczoność wywodów obu pisarzy nt. kultury duchowej ludu Śląska Cieszyńskiego raz po raz rozbijana była przez zdroworozsądkowe komentarze słuchaczy, co wskazywało, iż lud śląski miał do siebie duży dystans, co dodatkowo stanowiło źródło komizmu).

²⁵ I. T. Sławińska: *Zaczarowanym tramwajem po Cieszynie*. „Śląsk” 2004, nr 8, s. 70.

Warstwa językowa stanowiła osobną wartość przedstawienia. W spektaklu mówiło się po „po polsku, po czesku, trochę gwarą i [...] po niemiecku”, by odwołać się do słów pieśni Nohavicy, mówiło się także w języku jidysz. Prawdziwy konglomerat językowy, będący wyznacznikiem wielokulturowości prezentowanego miejsca. Co wszak najistotniejsze – wszyscy miejsce owo zasiedlający nawzajem starali się siebie zrozumieć. Bliskość genetyczna języka czeskiego i polskiego sprawia, iż proces wzajemnego porozumiewania się pomiędzy Polakami i Czechami nie napotykał na Śląsku Cieszyńskim na większe przeszkody²⁶, aczkolwiek posługiwanie się przez bohaterów *Těšínského neba* tzw. wyrazami zdradliwymi²⁷ rodziło potknięcia i nieporozumienia, wyzwalało sytuacje konfliktowe, częściej jednak – w myśl przyjętej przez twórców spektaklu nadrzędnej zasady – humorystyczne. I w tym zakresie edukowano się wzajemnie i poszerzano własne kompetencje językowe²⁸.

Sceniczną wizualizacją do lata 1920 roku trwającej jedności Cieszyna była makieta tramwaju (linia tramwajowa łączyła dworzec kolejowy, dziś Český Těšín, z Wyższą Bramą, dziś Cieszyn). Podobnie reprezentatywne budowle obu miast w pierwszych sekwencjach spektaklu razem na scenie widzom się prezentujące, bez szczególnego baczenia, po której stronie Olzy są usytuowane²⁹. Dopiero ustanowienie linii granicznej przyporządkuje wymienione budowle Cieszynowi i Czeskiemu Cieszynowi. Podział ten obejmie również ludzi tworzących jeszcze do niedawna wspólnotę. Olza (aktorka z długim niebieskim szalem niby rzeki wstęgą) „stanie” pomiędzy nimi i będzie starała się godzić obie strony jako do obu państw przynależna. Jedność miast gra-

²⁶ Co z uznaniem podkreślał dr Sláma: „Lid zdejší dobře rozumí český i polský”. Renata Putzlacher, Radovan Lipus: *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe*. Scenariusz, s. 30.

²⁷ „Wyrazy zdradliwe” to rodzime i obce jednostki leksykalne, które są w dwu językach formalnie zgodne lub podobne, ale znaczeniowo odrębne. W procesie komunikacji międzyjęzykowej mają wpływ na skuteczność tego procesu, zawierają bowiem niebezpieczeństwo wprowadzenia w błąd, wywołują niespodziewane skutki. Szerzej na ten temat zob. E. Lotko: *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc 1992, Votobia.

²⁸ Przykładowy dialog z użyciem wyrazu zdradliwego: Polka: Jodłeś kiedy cieszyński chlyb?/ Čech: Mmm, mňnam, čerstvý chlebiček.../Polka: Jaki czerstwy! Tyn chlyb je šwiży, prosto z pieca!/Polak: Czerstwy to po czesku świeży. A po polsku – nieświeży i twardy... Renata Putzlacher, Radovan Lipus: *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe*. Scenariusz, s. 30.

²⁹ Zminiaturyzowane” Wieża Piastowska, Rotunda, Studnia Trzech Braci, kościół NSPJ, teatr gmachy obu Ratuszy, kawiarnia Avion, drukarnia Prochasky, jako makiety osadzone zostały na głowach aktorów.

nicznych starano się uwydatniać nie tylko poprzez określone zabiegi wizualizacyjne, ale akcentowano ją wyraźnie już od początkowych faz powstawania projektu. Pierwsza próba czytania scenariusza z udziałem zaproszonych gości z obu Cieszynów odbyła się 16 marca 2004 roku w stylowych wnętrzach Café Muzeum w Cieszynie, drugie zaś „urodziny” projektu świętowano 15 maja 2006 roku w Cieszyńskim Ośrodku Kultury – Domu Narodowym. Przedstawienie zagrano pięciokrotnie w cieszyńskim Teatrze im. A. Mickiewicza, zawsze z frekwencyjnym sukcesem, zawsze witane jako „swoje”³⁰, o swojskich tematach traktujące.

Těšínské nebo Cieszyńskie nebe obudowane zostało licznymi działaniami wokółspektakłowymi, manifestowało swą obecność również poza czeskoszczyńskim i cieszyńskimi budynkami teatralnymi. W maju 2005 roku odbyła się emisja radiowa przedstawienia (Radio Ostrawa), zaś we wrześniu 2007 roku telewizyjna. Uroczystym rocznicowym spektaklom towarzyszyły między innymi promocje: płyty CD zawierającej piosenki z przedstawienia, płyty DVD z nagraniem spektaklem, książki i mapy „Těšínské nebo Cieszyńskie nebe”³¹ (widzowie zaopatrzeni w mapę mogli z artystami Td odbyć na zakończenie sezonu teatralnego 2006/2007 spacer uliczkami Czeskiego Cieszyna szlakiem *Těšínského neba*). Spektakl posiadał i posiada nadal własną stronę internetową (<http://www.tdivadlo.cz/tn/>), na której można między innymi zapoznać się z fragmentami scenariusza, recepcją przedstawienia, także bogatym materiałem fotograficznym.

Co niezwykle istotne – przedstawienie przekroczyło granice Śląska Cieszyńskiego. Grane było po wielokroć w Republice Czeskiej (między innymi w Pradze³², Ostrawie, Opawie, Hradec Kralové, Brnie, Nowym Jičinie), na Słowacji, także w Polsce (między innymi w Łodzi z okazji jubileuszu 55-lecia Teatru Nowego, w Warszawie w Teatrze na Woli w ramach cyklu „A to Polska właśnie”, gdzie prezentacji przedstawienia towarzyszyła nocna audycja radiowej „Jedynki” (listopad 2005)). Wszędzie było owacyjnie witane, długo oklaskiwane,

³⁰ Pierwsze dano 4 grudnia 2004 roku, pozostałe – we wrześniu 2005 roku i w maju 2010 roku.

³¹ Wydanie mapy wydaje się w pełni zasadne, bo – jak zauważył Mariusz Szczygieł – „według piosenek Nohavicy – jak według przewodnika – można zwiedzać oba Cieszyny”. M. Szczygieł: *Nohavica dla czechofilów*. „Gazeta Wyborcza”, 19–20.11.2005.

³² Spektakl grano w Divadle pod Palmovkou. O jego niewątpliwym sukcesie można przeczytać w: J. Borovička: *Inscenace Těšínské nebe přilakala pozornost pražského publika*. <http://www.tdivadlo.cz/tn/> (25.01.2015).

nagradzane (w 2004 roku zyskało także miano najlepszego spektaklu IV Festiwalu divadel Moravy a Slezska³³, organizowanego w Czeskim Cieszynie. Jury uzasadniło swój werdykt „wyjątkowością dramaturgiczno-inscenizacyjnego projektu, który powstał w regionie wielokulturowym”, i „uwzględnia specyfikę stosunków polsko-czeskich i czesko-polskich”³⁴). Przedstawienie, utrzymujące się na teatralnym afiszu do dnia 18 czerwca 2011 roku, zagrano ogółem 136 razy. Obejrzało je 49 055 widzów. Scenariusz *Těšínského neba Cieszyńskiego nebe* wraz z fotografiami ze spektaklu i komentarzem doc. Jana Hyvnara z Katedry Wiedzy o Teatrze Uniwersytetu Karola w Pradze opublikowany został w prestiżowym praskim piśmie teatralnym „Disk” (2005, nr 13).

Próby wyjaśnienia fenomenu spektaklu, utrzymującego się w repertuarze Těšínského divadla przez siedem sezonów i odnoszącego sukcesy poza macierzystą sceną, i to zarówno w Republice Czeskiej, jak i w Polsce, także na Słowacji, podjął się Kazimierz Kaszper: „spektakl jest skoncipowany tak, żeby pokazywać pewną rzeczywistość wypraną z jakichkolwiek konfliktów. Tymczasem my, dziennikarze, działacze społeczni, staramy się podkreślać etos mieszkańców tej ziemi określony przez pewną rywalizację. A tu się okazuje, że pozbawienie przedstawienia tego składnika może się nawet publiczności podobać. I to nie tylko naszej, zaolziańskiej, nie tylko czeskiej, gdzie można by się tego spodziewać, ale także i polskiej, która tłumnie przyjeżdżała na kolejne przedstawienia³⁵. W świetle powyższej konstatacji kluczem do sukcesu stała się zatem konsekwentna realizacja nadrzędnej zasady przyjętej przez twórców spektaklu.

Tak zamyślony i zrealizowany projekt niewątpliwie współuczestniczył w podejmowanym po 1989 roku procesie formowania odpowiednio wysokiego poziomu zbiorowej tożsamości lokalnej, regionalnej oraz, co wydaje się najistotniejsze, tożsamości euroregionalnej społeczności zamieszkujących oba miasta graniczne i oba przygraniczne obszary. Integrując oba różnorodne zespoły działające w strukturze jednej instytucji oraz obie różnorodne, autonomiczne widownie, a poprzez liczne wystawienia poza macierzystym ośrodkiem teatralnym także Polaków i Czechów, honorował wszak obopólne wstąpienie Polski i Republiki Czeskiej do Unii Europejskiej. Także program do przedstawienia nawiązywał w sposób bardzo wyraźny do tego

³³ Festiwal – zgodnie z nazwą – prezentuje najlepsze przedstawienia danego sezonu, powstałe w teatrach regionu: Ostrawie, Opawie, Novym Jičinie, Czeskim Cieszynie.

³⁴ Zob. 4. FDMS zaver Poroty [Protokół obrad jury IV Festiwalu divadel Moravy a Slezska], archiwum Těšínského divadla Český Těšín.

³⁵ K. Kaszper: *W sobotę pożegnamy „Těšínské nebo”*. „Głos Ludu”, 16.06.2011.

przełomowego dla społeczności pogranicza faktu – na tylnej okładce (projektu Mariana Siedlaczka z Czeskiego Cieszyna) znalazła się modyfikacja podstawowego symbolu Unii Europejskiej – flagi: każda z dwunastu złotych gwiazd rozłożonych w okręgu na chabrowym tle zyskała znaczący „cieszyński” odpowiednik – złożony element biżuterii zwany w Cieszyńskim hoczekiem, a wchodzący w skład ubioru zamożnych mieszkank Cieszyna przełomu wieków XIX i XX oraz początków wieku XX (obecnie element stroju cieszyńskiego), natomiast chabrowe tło pierwowzoru zastąpione zostało błękitem nieba nad Cieszynem. Tym samym „zintegrowana” cieszyńska historia miejsca weszła – poprzez teatr – do zintegrowanej historii Europy, wnosząc własne, nader cenne dziedzictwo, motywowane wielokulturowością regionu. Przyjęcie przez realizatorów spektaklu dwujęzycznego, niejako „lustrzanego”, tytułu realizowało w świetle powyższego formułę teatru związanego ściśle z miejscem i z czasem, w jakim przyszło mu funkcjonować – z wielokulturowym pograniczem wchodzącym do wspólnoty europejskiej mocą międzykulturowego dialogu³⁶.

Długa eksploatacja przedstawienia sprawiła, że czas z konstytuującymi go ważnymi wydarzeniami politycznymi następującymi po 15 maja 2004 roku (przede wszystkim wejście w życie Układu z Schengen) i ich pochodną zwerifikował pewne treści dotyczące życia na granicy, część spraw żywotnych wiosną 2004 roku ulegała w miarę upływu kolejnych lat grania spektaklu dezaktualizacji, tak jak chociażby oczywista podczas pracy nad projektem konstatacja reżysera Radovana Lipusa, że: „Cieszyn ma najdziwniejsze na świecie mosty – jednym można wjechać do Polski, drugim wrócić do Czech, na tych przejściach granicznych nie można się spotkać, bo są jednokierunkowe”³⁷, utraciła na aktualności z momentem wprowadzenia w 2011 roku na moście Wolności ruchu dwukierunkowego. Jednocześnie zachował swą żywotność drugi człon wypowiedzi reżysera, iż „Jarek Nohavica sprawił, że [...] w muzyce te mosty zaczęły działać w obie strony”³⁸. Nie ziściło się

³⁶ W odniesieniu do tytułu warto wspomnieć o jeszcze jego dwóch, nader szczególnych, „lokalnych” aspektach – gmach Těšínského divadla posiada obserwatorium astronomiczne pozwalające na obserwacje nad Cieszynami. W sierpniu 2000 roku czeska astronomka Lenka Šarounová odkryła planetoidę (ozn. 2000 PT8), którą nazwała „Těšínsko”.

³⁷ Cyt. za: R. Putzlacher: *Pod cieszyńskim niebem...* W: R. Putzlacher (red.): Program do przedstawienia *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe*. Český Těšín 2004.

³⁸ Tamże.

wprawdzie marzenie twórców spektaklu o przywróceniu linii tramwajowej, łączącej od 1911 do 1921 roku prawobrzeżną i lewobrzeżną część Cieszyna i przebiegającej przez most Przyjaźni, ale to właśnie makietą historycznego tramwaju umiejscowiona została na środku mostu w pamiętną noc z 20 na 21 grudnia roku 2007, w jej wnętrzu władarze obu miast podpisywali stosowne umowy o współpracy. Trzy lata wcześniej przed tym historycznym wydarzeniem (w listopadzie 2004 roku) sami twórcy przedstawienia makietę tramwaju ustawili na moście Przyjaźni przy okazji „chrztu” w nurtach Olzy płyty CD, utrwalającej piosenki ze spektaklu³⁹ (nader wymownym było, iż aktu „chrztu” dokonywali pospołu celnicy polscy i czescy w otoczeniu artystów Td i mieszkańców obu Cieszynów)⁴⁰.

Przedstawienie *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe* potwierdziło sprawdzalność tezy, iż pogranicza „z natury coś łączą [...], stanowią dowód na to, że pewnych procesów i zbiorowości społecznych nie da się rozdzielić”⁴¹. Propagowało ideę „kultury bez granic, w której nie zwycięstwo jednej kultury narodowej nad innymi jest waloryzowane dodatnio, lecz wzajemna [...] synteza”⁴². Przy czym dodać należy, że przedstawienie, będące artystyczną wizualizacją wspólnoty kulturowej Śląska Cieszyńskiego i wspólnoty dziejów, nie jest w przywołanej perspektywie propozycją repertuarową w dorobku Těšínského divadla osamotnioną. Spektaklem *Cieszyńskie nebe* poprzedzającym, w którym najdobitniej zobrazowano, że „sens współżycia [na pograniczu – M.P.] polega na [...] wspólnym przeżywaniu świata”⁴³, była *Czarna Julka* Sceny Polskiej, w reżyserii Janusza Klimszy⁴⁴.

³⁹ Na płycie znalazło się dwadzieścia piosenek J. Nohavicy w nowych aranżacjach T. Kočko, wykonywanych przez samego barda i aktorów obu Scen. Płytę „ze względu na jej bardzo lokalny, cieszyński charakter” za znakomitą wizytówkę miasta – „wspólnego a nie polskiego czy czeskiego” – uznał Sławomir Wójcik. Zob. S. Wójcik: *Muzyczna podróż do Cieszyna*. cyt.wyd.

⁴⁰ Na ten temat: M. Boková: *Nebe a sny nad Těšínem*. <http://www.nedelnisvet.cz> (21. 11. 2004).

⁴¹ G. Babiński: *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*. cyt.wyd.

⁴² K. Kardyni-Pelikanová: *Těšínské nebo – Cieszyńskie nebe, czyli górą bliźnięta (zodiakalne)*. dz. cyt.

⁴³ Zob. Wypowiedź J.Klimszy w rozmowie z K.Kaszperem: K.Kaszper: *Kolonia w środku Europy*. „Górnośląski Dariusz Kulturalny” 1994, nr 1/2, s. 26–27.

⁴⁴ Szerzej na ten temat zob. M. Pindór: *Przywracanie Morcinka zaolziańskiej społeczności... (O realizacjach prozy Morcinka w Scenie Polskiej Těšínského divadla)*.

Těšínské divadlo – jesienią 2015 roku obchodzące siedemdziesięciolecie swego istnienia, od 64 lat dysponujące dwiema współistniejącymi obok siebie Scenami, postrzeganymi przez Jacka Balucha „właśnie z racji owego sąsiedztwa” jako „teatry narodowe”⁴⁵ – jest instytucją jak najbardziej predestynowaną do podejmowania międzykulturowych praktyk artystycznych z wpisanymi w nich celami edukacyjnymi, takimi jak: „doprowadzenie do wzajemnego poznania i zrozumienia odmienności, kształtowanie pozytywnych wzajemnych odniesień, poszukiwanie wspólnych korzeni kulturowych z jednoczesnym zakorzenieniem w »ojczyźnie prywatnej«”⁴⁶. Wszystkie te, wymienione za Jerzym Nikitorowiczem, cele edukacyjne, w tym *sensu stricto* wchodzące w zakres edukacji międzykulturowej, takie jak kształtowanie otwartości, wyrzekanie się „poczucia wyższości kulturowej na rzecz [...] dbałości o wspólny spadek dziedzictwa kulturowego”⁴⁷, w tym „kultury pogranicza”⁴⁸ (zwłaszcza w obliczu wejścia w grupę państw Unii Europejskiej i czasów naznaczonych procesami globalizacji) przywołany w niniejszym szkicu projekt dramaturgiczno-inscenizacyjny Sceny Polskiej i České scény Těšínského divadla spełniał. Świadczą o tym głosy krytyki – polskiej, czeskiej, jak i reakcja publiczności – zarówno polsko-, jak i czeskojęzycznej pospołu na widowni teatru przy ul. Ostrawskiej w Czeskim Cieszynie zasiadającej. Wykrystalizowanie się przestrzeni współbycia widowni dwu kultur, poznanie nastrojów zróżnicowanej językowo publiczności we wzajemnym kontakcie, to wartość nie do przecenienia.

Za Jaromírem Nohavicą należy powtórzyć: *Nebe je tu, nebe je tam, nebe je všude, kde jsme my*⁴⁹/ *Niebo jest tu, niebo jest tam, niebo jest wszędzie, tam gdzie my* – wspólnotą dziejów i czasów najnowszych naznaczeni – mieszkańcy wielokulturowego pogranicza w Cieszyńskim, mocą procesu dialogu kultur w jedność skonsolidowani.

W: K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyzna (red.): *Gustaw Mocinek – w 120-lecie urodzin*. Katowice 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 226–241.

⁴⁵ Zob. K. Olbrycht, M. Pindór (red.): *Národní divadla. Tradice a současnost/Teatry narodowe. Tradycja i współczesność*. Cieszyn 2003, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, s. 7.

⁴⁶ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 8.

⁴⁷ Tamże, s. 10.

⁴⁸ Tamże, s. 13.

⁴⁹ J. Nohavica: *Nebe je tu*. Putzlacher, R., Lipus R.: *Těšínské niebo Cieszyńskie nebe*. Scenariusz. cyt. wyd. s. 3.

Bibliografia

- Babiński G.: *Pogranicze polsko-ukraińskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*. Kraków 1997, „Nomos”.
- Boková M.: *Nebe a sny nad Těšínem*. <http://www.nedelnisvet.cz> (21.11.2004).
- Borovička J.: *Inszenace Těšínské nebe přilakala pozornost pražského publika*. <http://www.tdivadlo.cz/tn/> (25.01.2015).
- FDMS závěr Poroty [Protokół obrad jury IV Festivalu divadel Moravy a Slezska] archiwum Těšínského divadla Český Těšín.
- Heclová I., Jarnotová A., Wania J. (red.): *Nabídka představení Těšínského divadla v Českém Těšíně. Sezona 2003/2004. Repertuar Sceny Polskiej Teatru Cieszyńskiego w sezonie 2003/2004*. Český Těšín 2003.
- <http://www.tdivadlo.cz/tn/> (30.01.2015).
- Kardyni-Pelikanová K.: *Těšínské nebo – Cieszyńskie nebe, czyli górą bliźnięta (zodiakalne)*. „Zwrot” 2006, nr 1.
- Kaszper K.: *Kolonia w środku Europy*. „Górnośląski Dariusz Kulturalny” 1994, nr 1–2.
- Kaszper K.: *W sobotę pożegnamy „Těšínské nebo”*. „Głos Ludu” 16.06.2011.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa 2002, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UW, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lotko E.: *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc 1992, Votobia.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa 2002, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Instytut Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UW, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olbrycht K., Pindór M. (red.): *Národní divadla. Tradice a současnost/ Teatry narodowe. Tradycja i współczesność*. Cieszyn 2003, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Pająk E.: *Edukacja międzykulturowa w szkole na przykładzie programu Coverdell World Wise Schools (CWWS) – wyzwania wielokulturowości w Stanach Zjednoczonych i Unii Europejskiej*. W: A. Szerląg (red.): *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Kraków 2005, Uniwersytet Wrocławski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Pergelová K.: *Těšínské nebo pod Vyšehradským nebem*. <http://folktime.cz> (24.08.2005).
- Pindór M.: *Polsko-czeskie i polsko-słowackie kontakty teatralne. Cieszyn – Český Těšín 1945–1999*. Katowice 2006, Polska Akademia Nauk Oddział w Katowicach, Komisja ds. Stosunków Polsko-Czeskich i Polsko-Słowackich, Wydawnictwo Naukowe i Artystyczne „Gnome”.
- Pindór M.: *Przywracanie Morcinka zaolziańskiej społeczności... (O realizacjach prozy Morcinka w Scenie Polskiej Těšínského divadla)*. W: K. Heska-Kwaśniewicz, J. Lyszczyzna (red.): *Gustaw Mocinek – w 120-lecie urodzin*. Katowice 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Putzlacher R. (red.): Program do przedstawienia *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe*. Český Těšín 2004.
- Putzlacher R., Lipus R.: *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe*. Scenariusz, archiwum Těšínského divadla, Český Těšín.
- Ślawińska I. T.: *Zaczarowanym tramwajem po Cieszynie*. „Śląsk” 2004, nr 8.
- Szczygieł M.: *Nohavica dla czechofilów*. „Gazeta Wyborcza” 19–20.11.2005.
- Wójcik S.: *Muzyczna podróż do Cieszyna*. <http://www.pk.org.pl/artykul.php?id=44> (30.01.2015).

Coexistence space Těšínské nebo Cieszyńskie nebe / Cieszyn Sky/ of the Cieszyn Theatre in Czech Cieszyn as intercultural narration about multiculturalism of the town(s)

Summary

What was subjected to analysis in the presented study is the bilingual stage project of the Polish Scene and the Czech Scene of the Cieszyn Theatre in Czech Cieszyn entitled *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe /Cieszyn Skies/* (first staged on 15th May 2004). In compliance with the intentions of the undertakers: Jaromír Nohavica, Renata Putzlacher, Radovan Lipus, Tomáš Kočko, this musical “sentimental tramway trip” through ages in the multicultural region and town was “an attempt at viewing the area of Cieszyn through the past years and events – an attempt full of nostalgia and humour as well as references to real and mythical figures associated with this region”⁵⁰. This was carried out according to the supe-

⁵⁰ Zob. I. Heclová, A. Jarnotová, J. Wania (red.): *Nabídka představení Těšínského*

rior principle, applied by the authors of the project and inspired by the idea of the Euroregion, of exposing what has been linking the borderland community (and results in a platform of common values) and not what has been dividing it. The search for common elements of culture and historical similarities has turned out to be compliant with the assumptions of intercultural education. The applied option of viewing the Polish-Czech borderland history and the vision of coexistence of both nationalities in the area of Cieszyn have been also determined by joining the structures of the European Union (the opening took place on 15th May 2004). It was from this perspective that the consecutive sequences of the spectacle were constructed, unveiling the concept of the borderland man as a more complete person – spiritually enriched with the dissimilarity of the other. The spectacle has contributed to the process (started in 1989) of forming appropriately high collective local, regional and Euroregional awareness of the community inhabiting both borderland towns and regions.

Słowa kluczowe: borderland, Cieszyn – Czech Cieszyn, multiculturalism, interculturalism, identity, theatre, Polish Scene and the Czech Scene of the Theatre in Czech Cieszyn

Translated by Maria Stec



ANNA JÓZEFOWICZ

„Poznaj kulturę regionu, czyli bajanie z Żubrozwierzem” – warsztaty artystyczno-edukacyjne dla dzieci

Streszczenie: Przedstawiam zrealizowany projekt „Poznaj kulturę regionu, czyli bajanie z Żubrozwierzem” – warsztaty artystyczno-edukacyjne dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jako atrakcyjną propozycję zajęć edukacyjnych. Głównym celem spotkań było przybliżenie dzieciom wielokulturowego bogactwa regionu i jego tradycji poprzez czytanie legend Podlasia.

Słowa klucze: legenda, Podlasie, edukacja regionalna, dziecko

Założenia i cele projektu „Poznaj kulturę regionu, czyli bajanie z Żubrozwierzem” – warsztaty artystyczno-edukacyjne dla dzieci

Na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku miała miejsce realizacja autorskiego projektu w zakresie edukacji dzieci i młodzieży pod tytułem „Poznaj kulturę regionu, czyli bajanie z Żubrozwierzem” – warsztaty artystyczno-edukacyjne dla dzieci¹.

Inicjatywa adresowana była do dzieci w wieku wczesnoszkolnym – od 6. do 10. roku życia, wychowanków dwóch białostockich placówek opiekuńczo-wychowawczych². Odbyły się cztery zajęcia, w dwóch grupach dzieci,

¹ Projekt trwał od 1 kwietnia do 1 czerwca 2014 roku. Był finansowany przez Zarząd Województwa Podlaskiego.

² Pierwszym adresatem była Wielofunkcyjna Placówka Opiekuńczo-Wychowawcza „Dwójka” im. dr Ireny Białówny, drugim „Nasz Dom” – placówka opiekuńczo-specjalistyczna, specjalizująca się w pracy z rodziną trudną, wieloprotblemową, z problemem uzależnienia, w kryzysach, z zaburzeniami emocji, prowadzona przez Stowarzyszenie Pomocy Rodzinie „DROGA”.

z których każda liczyła dziesięć osób. Przygotowaniem i realizacją projektu zajęli się pracownicy Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku³.

Podstawę realizacji projektu stanowił cykl zajęć edukacyjno-artystycznych dla dzieci, inspirowanych twórczością literacką i ludową regionu Podlasia, prowadzonych metodą warsztatową. Istota metody warsztatowej polegała na aktywnym uczestnictwie w trakcie zajęć wszystkich dzieci; prowadzący był moderatorem otwartym na sugestie dzieci, jednakże to dzieci „działały”, składały propozycje rozwiązania problemów, wyciągały wnioski. Na zajęciach wykorzystane zostały aktywizujące techniki nauczania w pracy z dziećmi (burza mózgów, mapa pojęciowa, piramida priorytetów⁴), a także formy ekspresji plastycznej i elementy biblioterapii⁵.

Prezentowany projekt miał na celu zainteresowanie dzieci kulturą regionu Podlasia, szczególnie literaturą i sztuką ludową. Aktywne pielęgnowanie tradycji związanej z lokalną kulturą odgrywa znaczącą rolę w procesie kształtowania tożsamości kulturowej współczesnego społeczeństwa rozpostartego pomiędzy tym, co lokalne, a tym, co globalne. Sztuka ludowa pozwala współczesnemu człowiekowi podtrzymywać międzypokoleniowe i międzykulturowe więzi. Potrzeba zakotwiczenia w kulturze rodzimej, czerpania z korzeni, jest szczególnie istotna w ponowoczesności – świecie nadmiaru informacji czy sztucznie kreowanych potrzeb⁶. Jednym ze sposobów łączenia młodego

³ Kordynatorką zadania oraz jego pomysłodawczynią była dr Anna Józefowicz, a współwykonawczyniami: dr Ewa Kępa, dr Beata Kunat oraz dr Anna Młynarczuk-Sokołowska.

⁴ J. Krzyżewska: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki 1998, AU Omega.

⁵ Biblioterapię rozumiem tu jako formę terapii z wykorzystaniem literatury, gdzie odpowiednio dobrany tekst pomaga uczestnikom zajęć, w zależności od problemu, w: kształceniu umiejętności rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych (wgląd), uczeniu się rozumienia i rozpoznawania stanów emocjonalnych u innych (empatia), kształceniu umiejętności wyrażania własnego zdania, umiejętności komunikowania się w asertywny sposób, doskonaleniu zasad współpracy z ludźmi, wzmacnianiu poczucia własnej wartości, doświadczaniu różnorodności i uczeniu się akceptowania jej i szanowania. O metodach wykorzystania biblioterapii w szkole pisała: I. Borecka: *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*. Legnica 1998, WODN; I. Borecka: *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum*. Wałbrzych 2002, Wydawnictwo UNUS.

⁶ Z. Bauman: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa 2011, Agora.

człowieka z dziedzictwem kulturowym, z którego wyrasta, jest zaangażowanie go w kultywowanie i pielęgnowanie lokalnej tradycji kulturowej.

Współcześnie ochrona dziedzictwa kulturowego jest jednym z priorytetów polityki kulturalnej Unii Europejskiej. Stanowi także jeden z celów Narodowej Strategii Rozwoju Kultury na lata 2004–2020 przygotowanej przez polskie Ministerstwo Kultury⁷. Ochrona i efektywne wykorzystanie dziedzictwa kulturowego obszaru pogranicza jest także jednym z celów strategicznych *Strategii Rozwoju Województwa Podlaskiego do roku 2020*⁸. Stąd coraz więcej inicjatyw polegających na pielęgnowaniu tradycyjnej kultury ludowej. Wśród nich na Podlasiu wymienić można między innymi Tradycyjny Szlak Rękodzieła Ludowego oraz działania lokalnych animatorów kultury. Na Podlasiu aktywni są także młodzi ludzie, którzy manifestują swój związek z tradycyjną kulturą ludową poprzez różne formy artystycznego wyrazu; pokazują wielokulturowe bogactwo regionu i jego tradycje. Jako przykład można podać twórczość zespołu Czeremszyńska⁹ oraz działalność Julity Charytoniuk, która zbiera i archiwizuje pieśni nadnarwiańskie oraz prowadzi warsztaty śpiewu białego. Z kolei Fundacja „Pogranicze” w Sejnach zrealizowała w roku 2010 roku projekt: Filmowa Kolekcja Bajek „Opowieści Pogranicza”, a w roku kolejnym „Pieśni Pogranicza”¹⁰.

Na Podlasiu na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat powstawały także liczne zbiory legend, podań i anegdot inspirowanych ustnym folklorem – opowieściami zasłyszczanymi od najstarszych mieszkańców tutejszych wsi¹¹. Toteż motywem przewodnim każdego spotkania w ramach projektu „Bajanie

⁷ Ministerstwo Kultury, *Narodowa Strategia Rozwoju Kultury na lata 2004–2020*, http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/Narodowa_Strategia_Rozwoju_Kultury.pdf (22.06.2015).

⁸ Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, *Strategia Rozwoju Województwa Podlaskiego do roku 2020*, http://www.wrotapodlasia.pl/pl/gospodarka/polityka_regionalna/strategia_rozwoju/ (22.06.2015).

⁹ Środowisko skupione wokół kapeli od dziesięciu lat organizuje Festiwal „Z wiejskiego podwórza”. Członkowie grupy w 1999 r. założyli także Stowarzyszenie Miłośników Kultury Ludowej www.czeremszyńska.pl (22.06.2015).

¹⁰ http://pogranicze.sejny.pl/filmowa_kolekcja_bajek_piesni_pogranicza_kolekcja_druga,1125.html (22.06.2015).

¹¹ Wśród nich wymienić można między innymi: T. Lippoman: *Legendy Podlasia*. Białystok 2008; J. Koronkiewicz: *Pogaduszki przy piecu*. T. 1, 2. Choroszcz 2007; M. Samojlik: *Szlakiem urokliwości biebrzańskiej*. Białystok 2008; M. Czajkowski: *Legendy supraskie*. Białystok 2003.

z Żubrozierzem” były legendy związane z regionem Podlasia¹² i podjęcie dyskusji na temat wartości płynących z treści czytanych opowieści.

Zauważono słuszość wykorzystania legend i podań regionalnych jako doskonałego materiału dydaktycznego do pracy z dziećmi¹³. Będąc w pewnej części dokumentem historycznym, stanowiły one znakomite źródło do poznawania mikrohistorii danego regionu wraz z mentalnością jego pramieszkańców, ich przekonaniami, zwyczajami, problemami życia codziennego. Ponadto cenny był fakt, że legenda przynależy do takiego gatunku literackiego, gdzie w jego centrum rozważa się problemy natury etycznej, a w hierarchii funkcji na czoło wysuwa się funkcja wychowawcza. Same dzieci uwielbiały cechujący ją element tajemniczości. Nie bez znaczenia okazały się również takie motywy legendy, jak waga więzi międzyludzkich i szacunku do przyrody¹⁴.

¹² Podaję znane zbiory legend i podań regionu Podlasia, które były prezentowane i wykorzystane w trakcie zajęć: M. Hajduk: *Białowieskie opowieści*. Białystok 1990, Krajowa Agencja Wydawnicza; T. Jedliński, T. Ciszkowski: *Historie i legendy ziemi dąbrowskiej*. Dąbrowa Białostocka 2002, Miejsko Gminny Ośrodek Kultury; J. Kopciał: *Legendy, podania i baśnie Suwalszczyzny*. Suwałki 1997, Wydawnictwo Hańcza; J. Koronkiewicz: *Pogaduszki przy piecu. Podlaskie legendy, baśnie i opowiadania*. T. 1, 2. Miejsko-Gminne Centrum Kultury w Choroszczy. T. 1. Choroszcz 2003, T. 2. 2007; T. Lippoman: *Legendy Podlasia*. Białystok 2008, Instytut Wydawniczy Kreator; H. Milewski: *Legendy augustowskie*. Suwałki 1997, Wydawnictwo Hańcza; R. Worobie, L. Nos: *Legendy gminy Michałowo*. Białystok – Michałowo 2004, Towarzystwo Przyjaciół Ziemi Michałowskiej; N. Gierasimiuk (red.): *Zapomnianych tajemnic czar. Legendy, podania, opowieści okolic Puszczy Białowieskiej*. Hajnówka 2006, Stowarzyszenie Muzeum i Ośrodek Kultury Białoruskiej w Hajnówce; H. Gierasimowicz (red.): *Życiodajna woda: opowieści i podania, z relacji mieszkańców Podlasia*. Białystok 2008, Wydawnictwo Prymat.

¹³ Poruszałam ten problem w publikacjach: A. Józefowicz: *Dobra ludzka pamięć – o rewitalizacji i powstawaniu zbiorów opowieści ludowych na Podlasiu*. W: A. Szerląg, K. Dziubacka (red.): *Przestrzenie krajobrazu kulturowego wsi*. Wrocław 2012, Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 267–279; A. Józefowicz: *Educational nature of the regional stories on the example of Podlaskie Province*. W: M. Baranowska-Szczepańska, M. Gołaszewski (eds): *Modern research trends of young scientists: current status, problems and prospects*. Poznań 2012, Maivscvla.

¹⁴ Legenda – najczęściej definiowana jest jako opowieść fantastyczna nasycona pierwiastkami cudowności i niezwykłości. W centrum legendy znajdują się problemy moralności, a w hierarchii funkcji na czoło wysuwa się funkcja wychowawcza. Mniej ważna w legendzie jest wiarygodność wydarzeń i ich lokalizacja. Legendy to „przy-

Projekt nawiązywał w swoich treściach do założeń edukacji regionalnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. W edukacji regionalnej istotne jest spojrzenie na region jako przestrzeń edukacyjną. Czerpiąc z tekstów legend regionu Podlasia, autorom zależało na przybliżeniu dzieciom bogactwa kulturowego rodzimych terenów tak, aby poczuły one więź ze swoją małą ojczyzną, były z niej dumne, ale jednocześnie czuły się członkami szerszej społeczności narodowej. Bardzo ważne jest, aby dziecko zaakceptowało, skąd pochodzi, swoje dziedzictwo kulturowe, a w tym procesie niebagatelne znaczenie ma odpowiednia edukacja¹⁵.

Poprzez pracę z legendą dzieci na kolejnych spotkaniach miały okazję poznać ważne miejsca przyrodnicze i kulturowe Podlasia: zwierzęta Puszczy Knyszyńskiej i Białowieskiej, magiczne i tajemnicze miejsca „cudów”, dawne i obecne tradycje regionalne oraz elementy kultur mniejszości narodowych i grup etnicznych (opisy ich rytuałów, ceremonii). Uczestnicy zajęć mogli porównać własne dzieciństwo z tym opisanym na kartach opowieści ludowej, poszerzając w ten sposób własną wiedzę historyczną, ale i obraz siebie o nowe wartości i potrzeby.

Realizacja projektu

Każdy warsztat rozpoczynał się rozmową na temat Podlasia jako ojczyzny prywatnej, przynależności ludzi do określonej grupy, nie wykluczając jednakże możliwości przynależenia do innej. Wspólnie rozpoznawaliśmy przedstawiane na slajdach miejsca, symbole, przedmioty i inicjowaliśmy dyskusje związane z ich znaczeniem. Zastanawialiśmy się, w czym przejawia się szacunek do małej ojczyzny. Dzieci same potrafiły wyrazić tu sądy, wskazując na znajomość chociażby kalendarza świąt rodzinnych i regionalno-parafial-

należne do folklorystycznej prozy niebajkowej opowiadania epickie o charakterze moralizatorskim, w którym dominuje fantastyka, również religijna”, W: D. Simonides, J. Hajduk-Nijakowska: *Opowiadania ludowe*. W: D. Simonides (red.): *Folklor Górnego Śląska*, Katowice 1989, „Śląsk”, s. 397.

¹⁵ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP, s. 502–513; P. Petrykowski: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń 2003, UMK, s. 52; M. Wietecha: *Legends i podania w kształtowaniu więzi z małą ojczyzną – sposoby wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*. W: B. Cimała, J. Kwiatek (red.): *Regionalizm, kultura i oświata regionalna*. Opole 2010, UO, s. 64–65.

nych z opisem w cyklu rocznym rytuałów rodzinnych i regionalnych¹⁶. Szacunek do tego co najbliższe, do własnych korzeni przejawia się, co ustaliliśmy, w świadomości istnienia języka mniejszości (dialektu, gwary), miejscowej muzyki, architektury, sztuki ludowej i folkloru, znajomości sylwetek osób zasłużonych dla środowiska lokalnego (np. twórców ludowych i ich technik rękodzielniczych, rzeźbiarskich i tym podobnych)¹⁷. Przedstawienie sylwetek twórców ludowych (Jadwigi Solińskiej – koronkarki, Jana Czabana i Włodzimierza Naumiuka – rzeźbiarzy) miało na celu zaangażowanie najmłodszych w aktywność związaną z kulturą ludową i poprzez nią budowanie więzi międzypokoleniowych.

Na każdych zajęciach czytane były dwie legendy, znane od pokoleń na Podlasiu, które stanowiły inspirację do dalszych, związanych z nimi artystycznych działań uczestników.

Na pierwszym spotkaniu przybliżona została dawna podlaska wieś, codzienne życie mieszkańców trudniących się takimi rzemiosłami, jak garncarstwo, tkactwo czy też kowalstwo, dziś nazywanymi ginącymi, stąd też podjęta została dyskusja dotycząca ich znaczenia i rewitalizacji. Wymienione zostały także „rarytasy” regionalnej kuchni (m.in.: sękacz, ser biały produkowany w Korycinie, zwany „korycinskim”, kiszka ziemniaczana) oraz zaprezentowane wytwory podlaskiej twórczości ludowej (lipskie pisanki, kurpiowskie palmy wielkanocne, tkaniny dwuosnowe, papierowe wycinanki).

O powyższym mówiły przeczytane dzieciom legendy: *Boćki*¹⁸ oraz *Rogacze*¹⁹. Legenda *Boćki* tłumaczyła powstanie wsi o tejże nazwie na Podlasiu, oddawała nastrój zbliżającej się wiosny, świąt Wielkiej Nocy. Legenda o wsi Rogacze także wyjaśniała jej nazwę, która wzięła się od oryginalnych dachów przypominających na krańcach rogi, co miało zapoznawać dzieci z unikatową architekturą w obrębie regionu.

¹⁶ J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, GWP, s.164–165.

¹⁷ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, s. 31, poz. 1–7.

¹⁸ *Boćki*. W: T. Lippoman: *Legendy Podlasia*. cyt. wyd., s. 22–26.

¹⁹ *Rogacze*. W: H. Gierasimowicz. Tamże, s.18. Można rozwinąć temat wykorzystując także następujące legendy z podanego zbioru: *Ostrzeżenie bocianów*, s. 57 i *Budowa nowego gniazda dla bocianów*, s. 59.

Powyższe legendy stały się inspiracją do wykonania prac nawiązujących do artystycznego rękodzieła ludowego: makatki²⁰ i kwiatów z bibuły (krokusy). Makatka przedstawiała wizerunek dawnej chaty (z „rogatym” dachem) z bocianim gniazdem, wśród rozkwitających wiosną krokusów. Wykonanie kwiatów z bibuły (krokusów) stanowiło nawiązanie do znamienitego przedsięwzięcia na polu ludowego rękodzieła regionalnego – kurpiowskiej palmy wielkanocnej. Te wysokie, nawet do sześciu metrów, palmy składają się z dziesiątków wykonanych ręcznie papierowych kwiatów.

Dzieci poznały także nowe słowa, które pojawiły się w legendzie – „przednówek”, „morowe powietrze”, „ojcowizna”, „terminator”, dziś używane zdecydowanie rzadziej.

Drugi warsztat rozpoczął się moderowaną dyskusją, do multimedialnego pokaz, tym razem urokliwych i tajemniczych miejsc natury i kultury Podlasia. Dzieci zgadywały, co widzą i jakie skojarzenia wywołują w nich dane obrazy. Pojawiły się slajdy przedstawiające bagna Puszczy Knyszyńskiej, dolinę rzeki Biebrzy i Narwi, kurhany, „miejsce mocy”²¹, zwierzęta zamieszkujące Puszczę Białowieską z jej królem – żubrem – na czele oraz miejsca kultu, „cudów”²². Większość takich miejsc ma swoją legendę, toteż dzieci usłyszały dwie wybrane – mroczne i zagadkowe: *Duch Puszczy*²³ i *Gębala*²⁴. Motywem

²⁰ Makatka to tkanina dekoracyjna służąca do zawieszania na ścianach lub też rozłożenia na meblach. Powstała na wsiach i jest przykładem sztuki ludowej. Najczęściej makatki się dzierga bądź wyszywa. W celu obejrzenia polecić można album: J. Turska: *Polski haft ludowy*. Warszawa 1997, Wydawnictwo Rea.

²¹ Po drodze do Białowieży w lasu Czerlonki znajduje się tak zwane miejsce mocy, święte miejsca pogan. W tym kamiennym kręgu działają podobno tajemnicze siły, fluidy, promieniowanie, czy inne moce płynące z ziemi, z kosmosu, W: N. Gierasimiuk (red.). *Zapomnianych tajemnic czar*. Hajnówka 2006, s. 120.

²² Motywem obecnym w opowieściach ludowych na Podlasiu są tak zwane miejsca kultu – jedno odnoszą się do czasów plemion słowiańskich, w drugich podkreślana jest głęboka religijność – związek z chrześcijaństwem mieszkańców wsi. Miejscowi wierzą z jednej strony w mające miejsca objawienia boskie i wiążące się z tym uzdrowienia, tzw. św. wodą, a z drugiej strony silna jest ich wiara w moce natury, np.: ziół, duchów opiekuńczych. Poruszyłam ten problem w publikacji: A. Józefowicz: „Święte” i „przeklęte” – wybrane motywy i postacie opowieści ludowych Podlasia. W: M. Zatorska, J. Nawacka (red.): *Bajka w przestrzeni naukowej i edukacyjnej*. Olsztyn 2011, Katedra UNESCO UWM w Olsztynie, s. 346–362.

²³ *Duch Puszczy*. W: M. Hajduk: *Białowieskie opowieści*. cyt. wyd., s. 50–53.

²⁴ *Gębala*. W: T. Lippoman: *Legendy Podlasia*. cyt. wyd., s. 119–123.

przewodnim każdej był pojawiający się w nich tak zwany „duch opiekuńczy puszczy” pod postacią żubra.

Należy podkreślić towarzyszące legendom przesłanie ekologiczne – apel o szacunek dla prastarej puszczy i jej mieszkańców, dbanie w niej o ciszę i porządek. Po wysłuchaniu legend dzieci przystąpiły do plastycznej zabawy – wykonały według własnego pomysłu „Żubrozwierze”, nawiązując do sensu legend, jak i nazwy całego projektu („Bajanie z Żubrozwierzem”).

Trzeci warsztat przedstawiał Podlasie jako przestrzeń styku wielu kultur, stąd też jego celem było zwiększenie wiedzy uczestników na temat mniejszości religijno-kulturowych egzystujących tu od wielu pokoleń. Podlasie jest obszarem pogranicza, obok Polaków mieszkają tu przedstawiciele takich mniejszości narodowych, jak: Białorusini, Litwini, Ukraińcy, Rosjanie, Żydzi, oraz takich grup etnicznych, jak Romowie i Tatarzy. Obok wyznawców katolicyzmu mamy tu także wyznawców prawosławia, islamu i judaizmu. Za Andrzejem Sadowskim „[...] pogranicze traktuję jako obszar, na którym odbywają się kontakty społeczno-kulturowe zachodzące między dwoma lub więcej sąsiednimi narodami (grupami etnicznymi) oraz ich następstwa w postaci kształtującej się tam (lub istniejącej) rzeczywistości społeczno-kulturalnej (ekonomicznej, politycznej itp.) [...]”²⁵. Specyficzny „klimat” pogranicza sprawia, że właśnie w tym regionie mamy jednocześnie wiele pozytywnych przykładów współpracy oraz kontaktów między narodami, jak i silnych podziałów, antagonizmów właśnie na tle narodowościowym.

W trakcie zajęć istotne było podkreślenie przykładów współpracy między narodami, toteż dzieci usłyszały legendę o tatarze Alim²⁶, w której uwydatnione zostały zasługi tatarskiego bohatera dla regionu i Polski. Połączenie legendy z aktywnością plastyczną polegało na wykonaniu przez każde dziecko talizmanu ochronnego zwanego *hamsą*, znanego w dwóch tradycjach – arabskiej i żydowskiej.

Zamierzoną intencją warsztatu było międzykulturowe komunikowanie, wymiana wartości międzykulturowych, a więc prezentowanie kultur północno-wschodniego pogranicza Polski w kategoriach ciekawy i zastanawiający, dzieciom które **w większości nie miały z powyższą tematyką wiele do czynienia**. W procesie edukacyjnym winniśmy przekazywać i utrwalać wiedzę o odmiennościach kulturowych, przedstawiać już najmłodszym uczniom

²⁵ A. Sadowski: *Pogranicze polsko-białoruskie*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 39.

²⁶ *Nietupa*. W: T. Lippoman: *Legends Podlasia*. cyt. wyd., s. 135–139.

problemy środowiska w którym żyją, prezentować historię regionu (poczynając od ludowych opowieści, legend, podań, baśni), podkreślać rolę rodziny w przekazie tradycji. Uczniowie muszą być świadomi problemów dotyczących ich regionu, umieć je formułować i przedstawiać warianty rozwiązań z uwzględnieniem interesów obywateli każdej strony.

Podsumowujące spotkanie projektu celowo zostało zaplanowane w terminie pierwszego czerwca (Międzynarodowego Dnia Dziecka), jako rodzaj nagrody – niespodzianki dla uczestników. W tym dniu zaprezentowana została fotorelacja z realizowanego projektu, nastąpiło otwarcie wystawy prac dzieci powstałych w trakcie cyklu spotkań, a dzieciom zostały wręczone książki z baśniami i legendami polskimi.

Znaczenie projektu

Projekt był ważny i potrzebny, ze względu na adresata, jakim jest dziecko wychowujące się w Domu Dziecka czy też w placówkach opiekuńczo-specjalistycznych. Nieliczne są wciąż działania ukierunkowane na kontakt z literaturą piękną dzieci w tego typu placówkach. Kontakt z książką, zaprzyjaźnienie oraz oswojenie z bohaterami i problemami podejmowanymi na jej kartach są szczególnie cenne w wychowaniu dzieci pozbawionych rodzinnego ciepła. Literatura może im pomóc w radzeniu sobie z problemami emocjonalnymi wynikającymi z braku poczucia bezpieczeństwa, jakie zapewnia zazwyczaj dom rodzinny. Czytanie wpływa ponadto pozytywnie na rozwój każdego dziecka, na co zwracają uwagę inne akcje: „Cała Polska czyta dzieciom” i „Cała Europa czyta dzieciom”. Właśnie do tych dzieci wyszliśmy z inicjatywą popularyzacji czytelnictwa książek od lat najmłodszych, rozpoczynając od literatury naszego regionu Podlasia. Dyrektorzy placówek wyrazili chęć objęcia wychowanków projektem. Tego typu zajęcia nie były tam dotychczas prowadzone. Pomimo że wychowawcy starają się w placówkach zapewnić dzieciom kształcenie i wyrównywanie deficytów rozwojowych, realizując programy dotyczące budowania empatii, radzenia sobie ze złością i agresją, dodatkowe zajęcia rozbudzające pozytywną motywację do czytania z wykorzystaniem informacji o najbliższym regionie wydały się innowacyjne i rozwojowe.

Doświadczenia kulturowe z dzieciństwa i młodości oddziałują znacząco na dalszą aktywność kulturalną człowieka, na jego potrzeby i wartości, które ceni i realizuje. Stąd tak istotne jest docieranie z ofertą kulturalną do naj-

młodszych, aby to oni, korzystając z dorobku przeszłości, mogli budować nowe pokolenia pałające dalszą chęcią doskonalenia się w rozwoju duchowym i społecznym.

Głównym celem naszego projektu była promocja i pamięć dziedzictwa kulturowego regionu Podlasia wśród jego najmłodszych mieszkańców poprzez czytanie im lokalnych legend i przybliżenie lokalnej twórczości artystycznej. Kultury rodzime są źródłem siły i poczucia dumy. Jeżeli zależy nam na ochronie przed wchłonięciem przez kulturę dominującą (procesy globalizacyjne) współlegzystujących ze sobą na pograniczu różnych tradycji kulturowych, działania takie jak powyższe są dziś koniecznością.

*

Przygotowany projekt miał charakter pilotażowy. Od kwietnia 2015 roku trwa druga jego edycja, tym razem adresowana do dzieci ze świetlicach terapeutycznych.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa 2011, Agora.
- Borecka I.: *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum*. Wałbrzych 2002, Wydawnictwo UNUS.
- Borecka I.: *Biblioterapia w szkole. Poradnik dla bibliotekarzy*. Legnica 1998, WODN.
- Hajduk M.: *Białowieskie opowieści*. Białystok 1990, KAW.
- http://pogranicze.sejny.pl/filmowa_kolekcja_bajek_piesni_pogranicza___kolekcja_druga,1125.html (22.06.2015).
- Józefowicz A.: „Święte” i „przeklęte” – *wybrane motywy i postacie opowieści ludowych Podlasia*. W: M. Zaorska, J. Nawacka (red.): *Bajka w przestrzeni naukowej i edukacyjnej*. Olsztyn 2011, Katedra UNESCO UWM w Olsztynie.
- Józefowicz A.: *Dobra ludzka pamięć – o rewitalizacji i powstawaniu zbiorów opowieści ludowych na Podlasiu*. W: A. Szerląg, K. Dziubacka (red.): *Przestrzenie krajobrazu kulturowego wsi*. Wrocław 2012, Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Józefowicz A.: *Educational nature of the regional stories on the example of Podlaskie Province*. W: M. Baranowska-Szczepańska, M. Gołaszewski

- (eds): *Modern research trends of young scientists: current status, problems and prospects*. Poznań 2012, Maivscvła.
- Krzyżewska J.: *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki 1998, AU Omega.
- Lippoman T.: *Legends Podlasia*. Białystok 2008, Instytut Wydawniczy Kreator.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, WAiP.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk 2005, GWP.
- Petrykowski P.: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń 2003, UMK
- Sadowski A.: *Pogranicze polsko-białoruskie*. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Simonides D., Hajduk-Nijakowska J.: *Opowiadania ludowe*. W: D. Simonides (red.): *Folklor Górnego Śląska*, Katowice 1989, „Śląsk”.
- Turska J.: *Polski haft ludowy*. Warszawa 1997, Wydawnictwo Rea.
- Wietecha M.: *Legends i podania w kształtowaniu więzi z matką ojczyzną – sposoby wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*. W: B. Ci-mała, J. Kwiatek (red.): *Regionalizm, kultura i oświata regionalna*. Opole 2010, UO.

”Learn the culture of the region – or telling stories with Bison the Animal” – artistic and educational workshops for children

Summary

What is presented in study is the completed project “Explore culture of the region or storytelling with Bison the Animal” – artistic and educational workshops for young schoolchildren, as an attractive proposal for educational activities. The main purpose of the meetings was to introduce children to the culture of the region by reading them the legends of Podlasie.

Key words: folktale, legend, Podlasie region, regional education, child

Translated by Anna Józefowicz

**OŚRODKI
NAUKOWO-BADAWCZE
ZAJMUJĄCE SIĘ
EDUKACJĄ MIĘDZYKULTUROWĄ
W POLSCE**

ADELA KOŻYCKOWSKA
KAZIMIERZ KOSSAK-GŁÓWCZEWSKI

Kultura, język i edukacja kaszubska: Gdańska Szkoła badań nad kulturą i edukacją regionalną. Wybrane aspekty

Streszczenie: Artykuł opisuje działalność naukowo-badawczą pracowników Instytutu Pedagogiki (Zakład Pedagogiki Ogólnej i Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania), którzy pod kierunkiem prof. UG dr. hab. Kazimierza Kossak-Główczeńskiego podejmują badania nad tematyką wielokulturowości (w tym wielokulturowości Pomorza Gdańskiego), edukacją regionalną (w tym edukacją kaszubską) i zagadnieniami międzykulturowości. Badania pedagogiczne stanowią zaledwie fragment szerszego nurtu badań humanistycznych i społecznych podejmowanych w Uniwersytecie Gdańskim i Instytucie Kaszubskim w Gdańsku. Badania te inspirowane są także praktyką edukacyjną. Stąd opis dotyczy także wybranych działań gdańskich socjologów, językoznawców, literaturoznawców i historyków problematyki kaszubskiej. Przywołano także wybrane nazwiska praktyków edukacji kaszubskiej.

Słowa kluczowe: edukacja kaszubska, edukacja regionalna, socjologia gdańska, Zakład Pedagogiki Ogólnej, Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania, Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, Instytut Kaszubski

Historia gdańskich badań nad problematyką regionalizmu nie jest prostym opisem, w tym sensie, że nie można jej sprowadzić do charakterystyki małego zespołu badaczy, którzy ulokowali się w obrębie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego: wcześniej Zakładu Dydaktyki Ogólnej, a obecnie Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Zakładu Historii Wychowania. Takie postawienie sprawy byłoby zwyczajnie – po ludzku – nieuczciwe, gdyż badania pedagogiczne stanowią zaledwie fragment szerokich badań i działań o charakterze społecznym i humanistycznym.

Nim przejdziemy do krótkiego opisu gdańskiego zespołu badaczy nad kulturą, językiem i edukacją kaszubską, musimy poczynić najistotniejszą

dla tego szkicu uwagę: otóż badania prowadzone przez gdańskich badaczy, którzy skupiają się aktualnie głównie wokół Uniwersytetu Gdańskiego i Instytutu Kaszubskiego¹ w Gdańsku, są w dużej mierze wynikiem „nacisków” praktyków i użytkowników kultury kaszubskiej, którzy skupieni w Zrzeszeniu Kaszubsko-Pomorskim (ZK-P) swoiście „zaczepili naukę”, i w swoisty sposób spowodowali, że jakaś część nauki gdańskiej przedmiotem swego zainteresowania uczyniła kulturę, język i edukację kaszubską. W jaki sposób i z jakimi skutkami „praktyka” zaczepiła „naukę” i jak ugruntowało się gdańskie myślenie pedagogiczne wobec i nad edukacją kaszubską, piszemy w tekście: *Edukacja kaszubska: rzecz o tym, jak praktyka edukacyjna „zaczepiła i ugruntowała” myślenie pedagogiczne. Przyczynek do namysłu nad teorią praktyki*².

Wprowadzenie edukacji kaszubskiej do szkół było priorytetem polityki ZK-P, gdyż szkoła jawiła się jako główny czynnik transmisji pokoleniowej kultury kaszubskiej i uznana została za miejsce wskrzeszenia „zamierającego” języka kaszubskiego. W roku 1981 rozpoczęły się pierwsze dyskusje i próby konstruowania programów edukacji regionalnej, które miały wejść do rzeczywistości szkolnej jako „regionalizacja treści nauczania”. Trzon tych działań stanowili wybitni znawcy kultury i języka kaszubskiego: Jerzy Tredler i Edward Breza, którzy wraz z zaangażowanymi nauczycielami rozpoczęli prace metodyczne. Podstawą tworzonej wówczas, pierwszej dydaktyki i metodyki nauczania był dorobek z zakresu językoznawstwa dialektu kaszubskiego, literatury kaszubskiej, historii i geografii Pomorza i Kaszub oraz wychowania obywatelskiego. Prace zostały przerwane stanem wojennym, powrócono do nich dopiero w 1986 i 1987 roku.

W 1987 roku udało się podjąć pierwsze badania socjologiczne, które przyniosły diagnozę społeczno-kulturową i rozpoznały postawy uczniów, rodziców i nauczycieli wobec sytuacji, w której nauka języka kaszubskiego stałaby się przedmiotem nauczania szkolnego. Pierwsze badania prowadzone były w ramach prac Komisji Socjologicznej Gdańskiego Towarzystwa Naukowego i realizowane były przez trzech wybitnych socjologów gdańskich: Marka Latoszkę, Henrykę Galusę i Brunona Synaka. W późniejszym czasie kolejne

¹ Instytut Kaszubski powstał 20 listopada 1996 roku i stawia on przed sobą dwa praktyczne cele: poszerzenie i zintensyfikowanie badań nad społecznością kaszubską i jej kulturą oraz zintegrowanie rozproszonego pomorsko-naukowego środowiska naukowego. Internet: <http://www.instytutkaszubski.pl/> (27.09.2014).

² Tekst zamieszczony w niniejszym tomie „Edukacji Międzykulturowej”.

badania społeczne podejmowane były w ramach Uniwersytetu Gdańskiego, także przez Kazimierza Kossak-Głowczewskiego.

Trzeba podkreślić, że w roku 1981 podjęto nie tylko pierwszą próbę stworzenia w miarę spójnego programu kształcenia, ale po raz pierwszy – świadomie – dla celów dydaktycznych wykorzystano dorobek badawczy z zakresu językoznawstwa i historii literatury kaszubskiej, choć pierwotnie badania te były podejmowane z inną intencją. Programów nie udało się wprowadzić do szkół. Dopiero w roku 1987 wrócono do prac i podjęto wysiłek stworzenia programów dla edukacji przedszkolnej, kształcenia podstawowego i szkoły ogólnokształcącej.

Dla pedagogicznego namysłu nad edukacją kaszubską – jako edukacją regionalną (początkowo regionalizacja nauczania, później nauczanie regionalne) – granicznym momentem był/jest rok 1988. Wtedy to, z inicjatywy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Komisji Oświaty Zarządu Głównego Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego (ZG ZK-P) oraz Krajowego Klubu Animatora Kultury Wsi „Scena Ludowa” odbywała się w Bałtyckim Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu konferencja naukowa „Sytuacja społeczna i edukacyjna dziecka w zbiorowościach regionalnych dawniej i dziś na przykładzie Kaszub”³. Materialnym efektem tej konferencji był tom „Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub”, naukową redakcją tomu zajęli się Henryk Galus i Kazimierz Kossak-Głowczewski⁴. Konferencja ta była ważna z trzech powodów: 1) zebrała ona interdyscyplinarny zespół naukowców, którzy podjęli pierwszą naukową dyskusję nad praktyką życia codziennego, przeszłością i przyszłością Kaszubów i Kaszub; 2) po raz pierwszy czynnie uczestniczyli w tej dyskusji pedagodzy (m.in. Kazimierz Kossak-Głowczewski, Zbigniew Kwieciński, Zdzisław Aleksander, Lidia Burzyńska-Wentland); 3) po raz pierwszy bezpośrednim przedmiotem debaty naukowej były doświadczenia dziecka, które wychowywało się na pograniczu kultury mniejszościowej i większościowej.

Dla gruntowania się namysłu pedagogicznego wobec edukacji regionalnej (tak edukacja kaszubska była ujmowana przez Kaszubów, jak i rodzącą się myśl pedagogiczną), także jako edukacji alternatywnej, było zrekonstruowanie przez

³ J. Zbyrzyca [S. Pestka]: *Edukacja na dwa fronty*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 9 (185), s. 17–19.

⁴ H. Galus, K. Kossak-Głowczewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. Zeszyty Naukowe: Pedagogika, Historia Wychowania. T. 20. Gdańsk 1992, UG.

K. Kossak-Głównzewskiego już w 1988 roku rozumienia kategorii „region” – „regionalność”⁵. Dwa lata później na łamach „Pomeranii” opublikowano krytyczną teorię edukacji regionalnej, której trzon stanowią kategorie „regionalizacja nauczania” i „nauczanie regionalne” (później „edukacja regionalna”)⁶.

Krytyczna teoria edukacji regionalnej K. Kossak-Głównzewskiego skonstruowana została na dwóch tezach: 1) edukacja regionalna powinna być tworzona przez samych zainteresowanych, a więc w przypadku edukacji kaszubskiej, przez samych Kaszubów; 2) edukacja jest kulturą, a etniczność jest jednym z jej źródeł, zaś jej celem jest pokoleniowy przekaz. Obie tezy mocno tkwiły i tkwią w dorobku kulturowych Kaszubów, i stanowią naturalną ośnowę, na której można było konstruować myślenie pedagogiczne. Podobna rzecz się ma z kategoriami: „region” i „regionalizm”.

Zrekonstruowane rozumienia „regionu”, „regionalności”, jak i samej „edukacji regionalnej” stały się promotorami nowych – alternatywnych w stosunku do istniejących – działań edukacyjnych⁷.

Trzon zespołu pedagogicznego stanowili: Kazimierz Kossak-Głównzewski, Wanda Frankiewicz, Zdzisław Aleksander. W ramach Zakładu Dydaktyki podjęli oni badania, które wzajemnie się dopełniały. Z. Aleksander podjął badania socjolingwistyczne i pedagogiczne nad sytuacją dziecka kaszubskiego w obszarze językowym. Był jedną z pierwszych osób (w powojennej historii), które zwróciły uwagę, że mowa kaszubska jest językiem. Podkreślił jego kulturowy aspekt. Co ważne – dowiódł, że sytuacja dwujęzyczności dziecka kaszubskiego jest okolicznością sprzyjającą jego rozwojowi.

Badania K. Kossak-Głównzewskiego i W. Frankiewicz przyczyniły się do wyłonienia mapy ówczesnych (i nadal aktualnych) problemów edukacyjno-społecznych dla „regionalności” i „edukacji regionalnej”. Problemy te zostały sprowadzone do podstawowych zagadnień dydaktycznych: „1) kształcenia; 2) nauczania (nauczyciele, ich kompetencje kulturowe oraz merytoryczne przygotowanie do

⁵ K. Kossak-Głównzewski: *Edukacja a wartości regionalne i wartości społeczeństwa globalnego. Zarys problematyki*. W: H. Galus, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. cyt. wyd.

⁶ K. Kossak-Głównzewski: *Niezależna edukacja regionalna*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 9 (209); K. Kossak-Głównzewski: *Regionalizacja nauczania a nauczanie regionalne*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 10 (210).

⁷ K. Kossak-Głównzewski: *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności emancypacyjnej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG, s. 110.

pracy z uczniami; 3) uczenie (się) (uczniowie i ich miejsce w kulturze i edukacji); 4) nauczania nauczających (miejsce uniwersytetu w przygotowaniu kadry nauczycielskiej i pedagogicznej, miejsce uniwersytetu w kulturze); 5) uczenia (się) nauczających (nauczyciele-studenci/ nauczyciele-słuchacze i ich miejsce w systemie edukacji uniwersyteckiej)⁸. Podstaw myślowych i metodologicznych dostarczyła badaczom m.in. pedagogia Celestyna Freineta. Nośnymi kategoriami były: „świat życia”, „swobodna ekspresja” czy doświadczenia poszukujące⁹.

K. Kossak-Główczeński wraz z W. Frankiewicz (i innymi naukowcami z Zakładu Dydaktyki) stanęli wobec wyczerpania formuły ówczesnej dydaktyki. Zwłaszcza wejście w obszar edukacji regionalnej – jako edukacji alternatywnej – zmuszało do tego, by poszukiwać nowych/innych inspiracji teoretycznych i metodologicznych. Szczególnie inspirujące – także dla innych pracowników Instytutu Pedagogiki UG – było stanowisko Joanny Rutkowiak i jej koncepcja pedagogiki jako myślenia o edukacji¹⁰.

W kręgu badaczy znaleźli się także Lidia Burzyńska-Wendlandt i Tomasz Maliszewski z Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Wychowania. L. Burzyńska-Wendlandt wzbogaca dorobek zespołu cennymi badaniami historycznymi (historia współczesna) przestrzeni wielokulturowości Pomorza Gdańskiego. Ostatni jej projekt pokazuje skomplikowane procesy rewitalizacji wielokulturowości na Pomorzu Gdańskim¹¹. Trzeba też przywołać jej starszy projekt badań historycznych, który odsłonił przebieg strajków szkolnych na Kaszubach w latach 1906–1907¹². T. Maliszewski¹³ zajmuje się badaniami w zakresie hi-

⁸ A. Kożyczkowska: *Studia drugiego stopnia: „Edukacja międzykulturowa i regionalna” Teoretyczne założenia programu kształcenia*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

⁹ W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczeński (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG.

¹⁰ J. Rutkowiak: *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*. W: J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

¹¹ L. Burzyńska-Wendlandt: *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*. Gdańsk 2013, UG.

¹² L. Burzyńska-Wendlandt: *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*. Gdańsk 2009, UG.

¹³ Aktualnie współpracuje z Instytutem Pedagogiki UG, na stałe jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Akademii Pomorskiej w Słupsku.

storii współczesnej i pedagogiki porównawczej. Szczególne miejsce zajmują jego osiągnięcia w obszarze edukacji dorosłych i Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego.

Do zespołu w roku 2006 dołączyła Adela Kożyczkowska z Zakładu Pedagogiki Ogólnej¹⁴, która zajmuje się problematyką międzykulturowości, wielokulturowości i regionalizmu. Kategoriami porządkującymi jej myślenie są polityka, polityczność, obywatelstwo i obywatelskość. Obecnie prowadzi badania pod roboczym tytułem: „Fenomeny kultury kaszubskiej. Studium edukacji kulturowej i obywatelskiej”. W kręgu jej zainteresowań jest także metodologia badań nad problemami kultury, wielokulturowości, międzykulturowości i regionalności. Kategoriami organizującymi ten obszar myślowy są „doświadczenie biograficzne” i „doświadczenie edukacyjne”.

Przywołać trzeba także (wybranych) badaczy nurtu socjologicznego: obok Brunona Synaka, Henryka Galusa, Marka Latoszka, którzy byli pionierami pierwszych badań socjologicznych w zakresie kultury i tożsamości kaszubskiej, wymienić trzeba także Cezarego Obracht-Prondzyńskiego i Monikę Mazurek-Janasiak. Nieocenione zasługi w zakresie badań nad historią ruchu kaszubskiego oraz historią literatury kaszubskiej ma m.in. Józef Borzykowski, którego efekty drobiazgowych prac badawczych na bieżąco publikuje Instytut Kaszubski. Badania językoznawcze i literaturoznawcze w zakresie języka i literatury kaszubskiej nie miałyby dziś tak zaawansowanego charakteru, gdyby nie wspomniani już Jerzy Treder i Edward Breza oraz Marek Cybulski i Jan Drzeżdżon. Szczególnie ten ostatni m.in. upominał się o tragiczność biografii dziecka kaszubskiego.

Praktyka edukacji kaszubskiej potrzebuje merytorycznie przygotowanych nauczycieli¹⁵. Odpowiedzialność za realizację tego zadania przyjął na siebie Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Natomiast główna odpowiedzialność za akademickie kształcenie przyszłych nauczycieli spoczywa na pracownikach Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

¹⁴ Od roku 2010 K. Kossak-Głowczewski jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Ogólnej.

¹⁵ Szerzej o kształceniu nauczycieli: A. Kożyczkowska, K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

go¹⁶. W Instytucie Filologii Polskiej merytoryczną i organizacyjną odpowiedzialność przyjęła na siebie Justyna Pomierska. Jest ona promotorką działań w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli na studiach pierwszego stopnia. Głównie dzięki jej determinacji udało się powołać do życia pierwszy w Polsce kierunek etnofilologiczny: etnofilologię kaszubską. Instytut oferuje także możliwość uzyskania kwalifikacji nauczycielskich dla nauczania języka kaszubskiego w ramach studiów podyplomowych (studia te są dedykowane tylko osobom, które już posiadają kwalifikacje nauczycielskie w zakresie innych przedmiotów). Absolwenci etnofilologii kaszubskiej będą mogli kontynuować kształcenie na specjalności pedagogika wielokulturowości¹⁷ w Instytucie Pedagogiki UG, autorami tego projektu są K. Kossak-Główniewicz i A. Kożyczkowska.

Nie można też pominąć dorobku wielu praktyków edukacyjnych, gdyż bez ich wkładu dydaktyczno-metodycznego Gdański Ośrodek byłby pozbawiony swej istotowej części: w której teoria może być generowana i weryfikowana praktyką, a sama praktyka stanowi cenne źródło dla dociekań teoretycznych. Są to: Witold Bobrowski, Danuta Pioch, Lucyna Sorn, Teresa Czerwińska, Aleksandra Pająk, Dariusz Szymikowski, Renata Mistarz, Wanda Lew-Kiedrowska i wielu innych.

Raz jeszcze musimy podkreślić, że współczesny dorobek humanistyczny i społeczny, w tym teoria pedagogiczna i dydaktyka językowa edukacji kaszubskiej, nie byłyby możliwe bez zaangażowania i nacisków praktyków. To przede wszystkim działacze Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego¹⁸ oraz zaangażowani nauczyciele są promotorami dzisiejszego dorobku naukowego i praktycznego. Dodawali oni też odwagę i wsparcie pierwszej, „zaangażowanej garstce” naukowców, którzy stali się zaczynem dzisiejszego środowiska badawczego skupionego głównie wokół Uniwersytetu Gdańskiego i Instytutu Kaszubskiego.

¹⁶ Część kadr nauczycielskich kształci się także w Akademii Pomorskiej w Słupsku.

¹⁷ Jest to zmodyfikowany program studiów Edukacja międzykulturowa i regionalna. Obecny program studiów został dostosowany do polityki kształcenia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Por. A. Kożyczkowska: *Studia drugiego stopnia: „Edukacja międzykulturowa i regionalna”. Teoretyczne założenia programu kształcenia*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

¹⁸ Niektórzy działacze ZK-P byli także pracownikami naukowo-dydaktycznymi pomorskich uczelni.

Bibliografia

- Burzyńska-Wentland L.: *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*. Gdańsk 2009, UG.
- 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*. Gdańsk 2013, UG.
- Frankiewicz W., Kossak-Głównzewski K. (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG.
- Galus H., Kossak-Głównzewski K. (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. Zeszyty Naukowe: Pedagogika, Historia Wychowania. Tom 20. Gdańsk 1992, UG.
- Kossak-Głównzewski K.: *Edukacja a wartości regionalne i wartości społeczeństwa globalnego. Zarys problematyki*. W: H. Galus, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. Gdańsk 1992, UG.
- Kossak-Głównzewski K.: *Niezależna edukacja regionalna*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 9 (209).
- Kossak-Głównzewski K.: *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności emancypacyjnej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG.
- Kossak-Głównzewski K.: *Regionalizacja nauczania a nauczanie regionalne*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 10 (210).
- Kożyczkowska A., Kossak-Głównzewski K.: *Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Kożyczkowska A.: *Edukacja kaszubska: rzecz o tym, jak praktyka edukacyjna zaczęła i ugruntowała myślenie pedagogiczne. Przyczynek do namysłu nad tworzeniem pedagogicznej teorii praktyki edukacji regionalnej*. Maszynopis.

- Kożyczkowska A.: *Studia drugiego stopnia: „Edukacja międzykulturowa i regionalna”. Teoretyczne założenia programu kształcenia*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Rutkowiak J.: *„Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*. W: J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zboryczyca J. [S. Pestka]: *Edukacja na dwa fronty*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 9 (185).

Kashubian culture, language and education: the Gdańsk School of research into regional culture and education. Some selected aspects

Summary

The article depicts the research activity of employees of the Pedagogical Institute (General Pedagogy Department and Department of the History of Science and Education). They conduct research under the guidance of prof. Dr. UG. hab. Kazimierz Kossak-Głowczewski. The main topics are multiculturalism (including multiculturalism of Gdansk Pomerania), regional education (including Kashubian education) and intercultural issues. Pedagogical research represents only a part of wider mainstream of humanistic and social studies which are conducted at the University of Gdansk and Kashubian Institute in Gdańsk. These studies are also inspired by educational practice. The description also applies to selected activities of Gdańsk sociologists, linguists, literary scholars and historians of Kashubian issues. The names of selected practitioners are listed.

Key words: Kashubian education; regional education; Institute of Sociology in Gdansk, General Pedagogy Department, Department of the History of Science and Education; Kashubian-Pomeranian Association; Kashubian Institute

Translated by Gracjana Chrostowska

ADELA KOŻYCKOWSKA

Edukacja kaszubska: rzecz o tym, jak praktyka edukacyjna „zaczepiła i ugruntuwała” myślenie pedagogiczne. Przyczynek do namysłu nad teorią praktyki

Streszczenie: Artykuł charakteryzuje fragment praktyki społecznej, w ramach której społeczność kaszubska w Polsce Ludowej i w czasach przełomu transformacyjnego podejmowała działania zmierzające do ochrony praw do zachowania języka i kultury, pokoleniowej transmisji kultury, a w szczególności dopominała się o prawo do edukacji kaszubskiej w szkole. Artykuł opisuje też wybrane aspekty idei społecznej i edukacyjnej, jaka rodziła się w publicznej przestrzeni kaszubskiej, a w końcowej części charakteryzuje teorię edukacji regionalnej Kazimierza Kosak-Główczewskiego.

Słowa kluczowe: edukacja kaszubska, edukacja regionalna, metodyczna teoria edukacji regionalnej, pedagogiczna teoria edukacji regionalnej

Wprowadzenie

Już w 1945 roku władze PRL-u rozpoczęły wobec Pomorza i Kaszub działania w ramach tzw. polityki narodowościowej. Jej celem miało być wytworzenie spójnego kulturowo społeczeństwa, które pozbawione miało być wszelkich wewnętrznych różnic kulturowych. Chodziło więc o Nowe Społeczeństwo i Nowego Człowieka, który byłby nie tylko wyjąłowany z tego, co stanowiło o jego wyjątkowości, ale dodatkowo miał być wysycany świadomością socjalistyczną. Nadrzędną rolę przyjęła władza, która za pomocą swych wiernych instytucji – szkoły i partii – chciała konsolidować starą i nową ludność Pomorza i Kaszub i chciała wytworzyć Prawdziwego Polaka.

W nowej rzeczywistości nie było więc miejsca dla kaszubskiej odrębności kulturowej, tak jak nie było miejsca na inne mniejsze kultury w państwie. Jednak wbrew logice państwa Kaszubi podjęli starania o zachowanie kultury

kaszubskiej i o edukację języka kaszubskiego, i z uporem domagali się prawa do ochrony i rozwijania swej odrębności kulturowej, w tym prawa do ochrony języka.

Celem tej pracy jest opisanie „fragmentu” zmagania o edukację kaszubską (w czasach przesilenia lat 80. XX wieku do przełomu transformacyjnego włącznie), jaką podjęli Kaszubi, i zrekonstruowanie myślenia społeczno-edukacyjnego, które „pojawiło się” w kaszubskiej przestrzeni publicznej. I dalej: teorii edukacji regionalnej zrekonstruowanej przez Kazimierza Kosak-Główczewskiego na fundamencie doświadczeń płynących z działań społeczno-edukacyjnych i obecnego w kaszubskiej przestrzeni publicznej myślenia. Istotną częścią tej pracy jest próba rozpoznania i zrozumienia metodologicznej „właściwości” tworzonej edukacji kaszubskiej, a następnie jej pedagogicznej teorii, w postaci teorii edukacji regionalnej.

O edukację kaszubską...

O ile rok 1945 należy uznać za zamknięcie epoki wielokulturowości na Pomorzu i Kaszubach¹, to lata 80. ubiegłego stulecia trzeba uznać za początek powrotu do idei wielokulturowości przez upomnienie się o szeroko rozumianą edukację pomorsko-kaszubską, a później o edukację kaszubską. Edukacja regionalna, w pierwszej swej wersji występująca jako regionalizacja treści nauczania, była niczym innym jak publicznym artykułowaniem roszczeń o wartości wnoszone właśnie przez kultury etniczne w poczet kultury ogólnopolskiej, gdyż w interesie „narodu polskiego” nie mogła/ nie może leżeć „uniformizacja społeczna”².

W latach 80. Kaszubi zaczęli dopominać się praw do³: 1) zachowania wiedzy o kulturze kaszubskiej („o spuściźnie przodków”); 2) zachowania osobi-

¹ M. Latoszek: *Pomorze: zagadnienia etniczno-regionalne*, Gdańsk 1996, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Akademia Medyczna w Gdańsku, s. 186; M. Latoszek: *Pomorze: odkrywanie tożsamości w procesie długiego trwania*. W: W. Świątkiewicz (red.): *Regiony i regionalizmy w Polsce Współczesnej*. Katowice 1998, UŚ, Śląskie Towarzystwo Socjologiczne, s. 69; C. Obracht-Prondzyński: *Kaszubi: między dyskryminacją a regionalną podmiotowością*. Gdańsk 2002, Wydawnictwo Instytutu Kaszubskiego, s. 157.

² Por. O. Sochacki: *Obraz Kaszubów w opinii publicznej*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1987, nr 10, s. 3.

³ Por. F. Szczęsny: *Kurs na młodość*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1980, nr 1 (96), s. 3.

stych doświadczeń biograficznych Kaszubów; 3) zainteresowania młodzieży wiedzą o kulturze kaszubskiej, tj. szczegółową wiedzą o regionie; 4) ochrony dzieci, młodzieży i dorosłych przed upokorzeniami i zatraceniem kultury przez edukację formalną. Rozpoczęła się zatem żmudna batalia o wprowadzanie treści regionalnych do szkoły. Wydaje się, że Kaszubi reprezentowani przez Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie (ZK-P) utwierdzili się w przekonaniu, że ich prawo do zachowania kultury i edukacji kaszubskiej (w tym języka) wynika z praw i zasad demokracji. Co prawda żadna demokracja nie gwarantowała i nie zagwarantuje Kaszubom wprost prawa do edukacji języka i kultury kaszubskiej, ale w jej idei zawiera się uznanie wolności do zachowania własnego dziedzictwa (a edukacja jest przecież metodą tego zachowania)⁴.

Już w grudniu 1980 roku Walny Zjazd Delegatów (WZD) ZK-P „upomniał się o edukację regionalną w szkole”, szczególnie ważne dla dalszych działań okazały się dwa postulaty: 1) podjęcia badań socjologicznych nad stanem kultury na Kaszubach i Pomorzu; 2) zwiększenia możliwości wydawniczych w regionie, w celu popularyzacji dzieł z zakresu historii literatury kaszubskiej, i zwiększenia dostępności dzieł klasycznych i współczesnych⁵.

Początkowo w regionalizacji programów nauczania dopatrywano się szansy zapobiegania unifikacji kulturowej. Kontakt z wartościami regionalnymi – czyli z tym, co swojskie i konkretne – kształtować miał postawy patriotyczne

⁴ I. Trojanowska: *Wypowiedź w ramach Zjazdu*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 2 (109), s. 16; L. Bądkowski: *My, literaci, żyjemy w środku narodu*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 3 (110), s. 1–2; Z. Talewski: *Do kolegi Lecha Bądkowskiego słów kilka*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 8 (115). Por. także: A. Kożyczkowska: *„Aktywne uczestnictwo” jako zasada obywatelskości i warunek demokratyzacji życia w regionie i państwie. Casus kaszubsko-pomorskiego ruchu regionalnego*. Maszynopis złożony do druku. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że lata 80. XX wieku to także czas sporu o kształt ruchu kaszubskiego, a właściwie o jego wymiar polityczny. Obok nurtu demokratyczno-politycznego, którego osią były kwestie kultury jako polityki z wszelkimi tego konsekwencjami i roszczeniami, obecny był nurt zachowawczy, odcinający się od polityki, „bezpieczny i bliższy”, którego sens koncentrował się na w dużej mierze na kulturalnej działalności wobec/ dla środowiska kaszubskiego.

⁵ *Uchwała Walnego Zjazdu Delegatów Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Gdańsk, 14 grudzień 1980 r.* „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 2 (109), s. 6.

narodu i społeczności regionalnej. Jednakże Kaszubi chcieli nauczanie treści regionalnych ujmować nie tylko jako kształcenie, ale także jako wychowanie regionalne⁶. Trzeba też wyakcentować, że edukacja kaszubska już w swej wczesnej formie, jako regionalizacja programów nauczania, zmieniała rangę języka kaszubskiego: przestawał to być tylko „preparat do badań językowych”. Wprowadzenie języka kaszubskiego do szkoły oznaczało dla Kaszubów (i nie tylko), że kaszubski to „mowa żywa, używana praktycznie, rozwijająca się i zmieniająca”. To już nie była tylko mowa/ język kilku literatów piszących po kaszubsku. „Kaszubski w szkole” stopniowo zyskiwał rangę tego, co atrakcyjne⁷, przez co mowa kaszubska przestała być „reliktem muzealnym”⁸.

W kaszubskiej przestrzeni publicznej podjęto społeczno-kulturowy namysł nad edukacją, w którym niestety głosu nie zabrali pedagodzy. Uznano, że edukacja jest fundamentalną sprawą każdej społeczności i metodą zachowania dziedzictwa kulturowego regionu. Edukacja potrzebuje jednak „poznania” teraźniejszego życia regionu, jego przeszłości i rozpoznania oraz zrozumienia przeobrażeń, jakie w nim zaszły i zachodzą. „Uświadczenie sobie własnej tożsamości, w znaczeniu etnicznym, nie jest cechą daną człowiekowi w sposób naturalny” – pisał Jerzy Samp. Sposobem osiągnięcia tej świadomości jest potrzeba „aktywnego uczestnictwa w tym, co da się najkrócej określić mianem współudziału w akcie tworzenia nowej karty dziejów [...] owej »małej ojczyzny«”⁹. W procesie edukacji społeczność przekazuje młodym to, co uznawała za wartość najwyższą dla siebie samej, i to co określone zostanie jako wartość godna kontynuacji. Edukacja zapewni ciągłość ruchu

⁶ Por. J. Samp: *Na których czekamy*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 5 (121), s. 9–10. H. Galus: *Szkola i region*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1986, nr 5 (157), s. 5.

⁷ Wypowiedź Małgorzaty Czerwińskiej: I. Trojanowska, M. Czerwińska: *Pisarze o nauczaniu w szkole*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 8 (115), s. 18–19.

⁸ J. Samp: *Na których czekamy*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 5 (121), s. 10. Por. także: Wypowiedź Jerzego Tredera: E. Szcześniak, E. Breza i J. Treder: *Wszystkie barwy słów*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 6 (122), s. 3. J. Samp: *Zanim staniesz się niemy w mowie ojców*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1984, nr 7 (135). J. Samp: *Zanim staniesz się niemy w mowie ojców (dokończenie)*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1984, nr 8 (136).

⁹ J. Samp: *Na których czekamy*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 5 (121), s. 10.

regionalnego, a więc popularyzację idei, której jednak nowe pokolenie nada nową formę i nową jakość. Dla edukacji regionalnej ważne są trzy kwestie: 1) podnoszenie i utrwalanie rangi wartości kulturowych regionu; 2) dostęp do wiedzy o regionie i źródła, wytworów kulturowych; 3) rozpoznanie tego, na ile i jakie treści regionalne są atrakcyjne dla młodego pokolenia¹⁰.

Pierwsze działania na rzecz stworzenia podstaw edukacji regionalnej: regionalizacja programów nauczania

Pierwsze próby stworzenia programu dla regionalizacji nauczania w zakresie kaszubszczyzny pojawiły się już w 1981 roku. Komisja Oświaty przy Zarządzie Głównym Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego (ZG ZK-P), pod przewodnictwem m.in. Edwarda Brezy i Henryka Galusa, zajęła się przede wszystkim problemem regionalizacji nauczania. Pierwszym realnym wówczas zadaniem – jak napisał Jerzy Treder – było opracowanie koncepcji poszerzających obowiązujące programy o treści regionalne. Istotne były wówczas odpowiedzi na dwa pytania: 1) czy treści regionalne – problematyka kaszubsko-pomorska – powinna być realizowana w ramach istniejących przedmiotów, czy też osobno? A jeśli osobno, to skąd „wygospodarować” godziny dla zajęć?; 2) czy i w jakim zakresie włączyć w program naukę pisania i czytania w języku kaszubskim?¹¹

Efektem pracy Komisji Oświaty przy ZG ZK-P i zaangażowanych nauczycieli było przygotowanie programów szkolnych. Debata nad nimi odbyła się w październiku 1981 roku¹². Na spotkanie przygotowano broszurę, która zawierała programy nauczania początkowego, historii i wychowania obywatelskiego, geografii, wychowania muzycznego, języka polskiego i wychowania regionalnego¹³. Stan wojenny wstrzymał jednak działania w zakresie

¹⁰ J. Samp: *Na których czekamy*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 5 (121), s. 8–9.

¹¹ J. Treder: *Niektóre inicjatywy w dziedzinie edukacji regionalnej na Kaszubach*. W: K. Kossak-Główczewski: *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*. Gdańsk 1999, UG, s. 27.

¹² *Materiały do dyskusji na temat regionalizacji nauczania*. XI Spotkania Twórców Literatury Kaszubsko-Pomorskiej, Wdzydze, 9–10 X 1981 r.

¹³ J. Treder: *Niektóre inicjatywy w dziedzinie edukacji regionalnej na Kaszubach*. W: K. Kossak-Główczewski: *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*. cyt. wyd., s. 27–28.

wdrożenia treści regionalnych w przestrzeń obowiązujących przedmiotów nauczania.

„Poważniej” do problemu powrócono dopiero w 1986 roku. Wydano wówczas nowy program dla literatury (Tadeusz Lipski) i gramatyki (Edward Breza) języka polskiego wysycany treściami regionalnymi¹⁴. Wydano także wypisy z literatury kaszubskiej ze wskazówkami dla nauczycieli¹⁵. W 1987 roku zmodyfikowano istniejące programy i przygotowano projekt regionalnej tematyki kaszubsko-pomorskiej, który wpisywał się w treści ówczesnych programów nauczania. Wyodrębniły się wówczas dwa zespoły robocze. Pierwszy pod kierunkiem Edwarda Brezy pracował nad przygotowaniem programów dla szkoły podstawowej, drugi – pod przewodnictwem Jerzego Tredera – programów dla liceów ogólnokształcących¹⁶. W marcu 1987 roku rozpoczął się proces opiniowania. Na wniosek Kuratora Oświaty i Wychowania Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku projekty zostały skierowane do adekwatnych metodyków Oddziału Doskonalenia Nauczycieli Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Gdańsku. Przy czym już na wstępie kurator zalecił, by: 1) materiały miały charakter suplementu pomocniczego; 2) ODN w Gdańsku miał nie tylko zaopiniować, ale i rozpowszechniać materiały dydaktyczne oraz merytorycznie przygotować nauczycieli do prowadzenia edukacji regionalnej¹⁷. Wprowadzone przez władze oświatowe zmiany w zakresie odciążenia (a właściwie okrojenia) programów kształcenia skutecznie usunęły możliwość regionalizacji programów kształcenia: dziwnym bowiem zbiegiem okoliczności odciążono program nauczania właśnie w zakresie treści regionalnych. Przyjęty i rozpowszechniony został jedynie podręcznik metodyki dla języka polskiego¹⁸.

Ten suplement dla nauczycieli języka polskiego budowany był wokół

¹⁴ T. Lipski, E. Breza (opracowanie): *Tematyka kaszubsko-pomorska w nauczaniu języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego*. Gdańsk 1987, IKN, ODN.

¹⁵ T. Lipski: *Remusowi króm. Wypisy z literatury kaszubskiej dla nauczycieli języka polskiego*. Gdańsk 1990, Wydawnictwo Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.

¹⁶ H. G. [Henryk Galus]: *Pierwszy poradnik edukacji regionalnej. Doradë dlô szkół-nëch*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 4 (180), s. 27.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 27–28. T. Lipski, E. Breza (opracowanie): *Tematyka kaszubsko-pomorska w nauczaniu języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego*. cyt. wyd.

dwóch wątków: 1) wiedzy o literaturze i uwrażliwieniu oraz wprowadzeniu ucznia w świat literacki, który jest mu kulturowo najbliższy, bo generowany przez region, w którym uczeń żyje; 2) nauki pisania i czytania w języku kaszubskim¹⁹. Krytyczna analiza tego suplementu prowadzi do wniosku, że władze oświatowe wyznaczyły dość wąską ideologicznie ścieżkę dla celów tzw. edukacji regionalnej w zakresie regionalizacji treści kształcenia polonistycznego. Zmiana polegała na poszerzaniu wiedzy polonistycznej o dany typ folkloru polskiego, ale w taki sposób, by nauczyciel i uczeń uzyskali przeświadczenie, że ich regionalizm jest częścią kultury polskiej, a w zasadzie lokalną odmianą kultury polskiej. A język kaszubski w tej optyce jest tym, co osiąga „status języka artystycznego”.

Ujawnia się tu swoiście skrywany konflikt w definiowaniu tego, czym jest „regionalizm”. Wprost podkreślano, że to „centrum polszczyzny”, aksjologicznie regionalizm stanowił wartością patriotyczną, ideologicznie miał być niczym innym jak ideą wychowawczą (pracy nad sobą i dla społeczeństwa) i tym, co łączy przeszłość z przyszłością²⁰. Literackie treści kaszubskie miały pozwolić uczniowi (i nauczycielowi) wertykalnie poszerzyć własne horyzonty. Podkreślano, że regionalizm to przestrzeń rodzenia się idei i powrót do wartości domowych, „jest [on – uzupeł. A.K.] zaczerpnięciem u źródła, jest refleksją o początku”²¹. W założeniu kultura regionalna stanowić miała istotny składnik kultury narodowej (polskiej), który w jej obrębie będzie zdolny do trwania i rozwoju, zachowując jednocześnie swą tożsamość²². I równocześnie – w obrębie tych samych treści – nie szło o to, by uczeń i nauczyciel mogli spotkać się z literaturą kaszubską jako wartością autoteliczną, ale by literatura kaszubska²³: 1) w określony sposób umiejscowiła się w nauczaniu języka polskiego; 2) harmonijnie odnalazła się w polskości, za pomocą od-

¹⁹ T. Lipski: *Kaszëbizna na lekcjach języka polskiego. Doradë dlô szkólnëch*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 4 (180), s. 28.

²⁰ T. Lipski: *Remusowi króm. Wypisy z literatury kaszubskiej dla nauczycieli języka polskiego*. cyt. wyd.

²¹ T. Lipski: *Czytanie w szkole. O literaturze kaszubskiej w szkole publicznej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG, s. 84.

²² H. Galus: *Edukacja regionalna. Regionalizm dzisiaj*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1989, nr 7–8, (195–196), s. 24.

²³ T. Lipski: *Czytanie w szkole. O literaturze kaszubskiej w szkole publicznej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 82–83.

powiedniego usytuowania „hasel regionalnych wśród zagadnień literatury ogólnopolskiej czy literatury ogólnie”. W zamyśle miała być ona metodologicznie porządkowana przez teorie literatury polskiej, przez co odmawiano jej prawa do generowania samowiedzy o sobie, czyli odmawiano jej prawa do tworzenia własnej teorii siebie; 3) potwierdzała swe ukorzenie w literaturze polskiej; 4) ujawniała i potwierdzała swe „tętno polskości”.

Socjolodzy przełamują barierę „badań dla nauki”: nauka dla praktyki

Już w 1980 roku Kaszubi „upomnieli się” nie tylko o „edukację regionalną w szkole”, ale także postulowali potrzebę podjęcia badań socjologicznych, które ujawniłyby rzeczywisty stan kultury kaszubskiej i pomorskiej. Jednak dopiero w drugiej połowie lat 80. udało się podjąć kilka inicjatyw badawczych. Pierwszą był projekt: „Etniczność jako czynnik strukturalny społeczności lokalnych. Kulturowo-etniczne i strukturalne aspekty społeczności kaszubskiej”. Badania realizowane były przez zespół Komisji Socjologicznej Gdańskiego Towarzystwa Naukowego, w ramach Centralnego Programu Badań Podstawowych 09.8.4.2. Kierownikiem projektu był Marek Latoszek, uczestniczyli w nich także Brunon Synak i Henryk Galus²⁴. Podjęte badania – a właściwie ich wyniki – uzmysłowiły nie tylko badaczom, ale i samym Kaszubom, że ich mowa zamiera. Kolejne badania z lat 1986 i 1993–1997 (prowadzone przez Brunona Synaka i badania Kazimierza Kossak-Głowczewskiego) ujawniły, że zdecydowana większość rodziców widziała szkołę jako miejsce, w którym ich dzieci będą mogły nauczyć się języka kaszubskiego, nie tylko w piśmie, ale i w mowie. Sytuacja nie była więc optymistyczna: znacząco zmniejszyły się kompetencje rodziny kaszubskiej w zakresie transmisji pokoleniowej języka kaszubskiego. Paradoksalnie najmniej otwarci byli

²⁴ H. Galus: *Kulturowy pomost między pokoleniami społeczności Kaszubskiej*. W: Marek Latoszek (red.): *Kaszubi. Monografia socjologiczna. Socjologiczne problemy społeczności lokalnych*. Tom 5. Rzeszów 1990, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierowania, s. 148 i n.; H. Galus: *Mechanizmy przekazu pokoleniowego między pokoleniami społeczności kaszubskich*. W: H. Galus, K. Kossak-Głowczewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. „Zeszyty Naukowe – Pedagogika. Historia wychowania” Tom 20, Gdańsk 1992, UG; B. Synak: *Język jako kryterium tożsamości kulturowo-etnicznej ludności kaszubskiej*. W: H. Galus, K. Kossak-Głowczewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. cyt. wyd.

sami nauczyciele: zdecydowana ich większość jeśli już dopuszczała obecność kaszubszczyzny w szkole, to tylko na zasadzie tzw. regionalizacji treści nauczania. Trzeba też dodać, że najmniej sceptyczni wobec obecności języka kaszubskiego w szkole okazali się sami uczniowie²⁵.

Pedagodzy we współpracy: wokół wspólnej sprawy. Konceptualizacja pedagogicznej teorii edukacji regionalnej

20–21 maja 1988 roku z inicjatywy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Komisji Oświaty Zarządu Głównego Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego oraz Krajowego Klubu Animatora Kultury Wsi „Scena Ludowa” odbywała się w Bałtyckim Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu konferencja naukowa „Sytuacja społeczna i edukacyjna dziecka w zbiorowościach regionalnych dawniej i dziś na przykładzie Kaszub”²⁶. Konferencja stanowiła swoisty kamień milowy w konstruowaniu interdyscyplinarnego namysłu nad kwestiami edukacji, oświaty, relacji szkoły i rodziny, relacji przeszłości (w tym tradycji) i teraźniejszości, konfrontacji wartości generowanych przez ówczesną praktykę społeczną, polityczną i edukacyjną a wartościami, które były pożądane ze względu na możliwość zachowania i rozwoju kultury kaszubskiej. Konferencja poszerzyła przestrzeń namysłu o głos pedagogów i głos pedagogiczny, który artykułowany był także przez niepedagogów. Szczególnie znaczące wydają się wypowiedzi Henryka Galusa, Brunona Synaka i Jana

²⁵ Tamże. B. Synak: *Kaszubska tożsamość: ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*. Gdańsk 1998, UG, s. 176–230; M. Latoszek: *Wokół funkcji przekazywania języka przez instytucje społeczne*. W: E. Breza (red.): *Problem statusu językowego kaszubszczyzny*. Gdańsk 1992, Wydawnictwo: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie; K. Kossak-Główniczewski: *Kaszubi o własnych języku w szkole (Interpretacja wyników badań w świetle koncepcji reprodukcji P. Bourdieu)*. W: E. Rodziewicz, M. Szczepaska-Pustkowska (red.): *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń 1993, Wydawnictwo Edytor. K. Kossak-Główniczewski: *Przeszkody i nadzieja zaistnienia edukacji regionalnej a transformacja społeczna*. W: K. Kossak-Główniczewski (red.): *Jana Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny a edukacja regionalna*. Gdańsk 1995, UG.

²⁶ J. Zbyszka [S. Pestka]: *Edukacja na dwa fronty*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 9 (185), s. 17–19; H. Galus, K. Kossak-Główniczewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. „Zeszyty Naukowe – Pedagogika. Historia wychowania” Tom 20, Gdańsk 1992, UG.

Drzeżdżona²⁷. Po raz pierwszy w tak dużej formacji interlokutorzy rozmawiali o kondycji dziecka socjalizowanego w obrębie kultury mniejszościowej, którego edukacja formalna dzieje się w obrębie kultury większościowej. Dyskusja była swoistym podsumowaniem stanu wiedzy i refleksji wobec wyzwań edukacyjnych. Można zaryzykować tezę, że Kaszubi mieli już dość argumentów naukowych, kulturowo-społecznych i politycznych, by świadomie odejść od tzw. regionalizacji nauczania i zmierzać ku własnej – w miarę dojrzałej – koncepcji edukacji kaszubskiej. Jest to też moment, w którym podjęta zostaje próba konstruowania myślenia pedagogicznego wobec regionalizacji nauczania i edukacji regionalnej jako dwóch odmiennych i jednocześnie przeciwstawnych typów działań (i racjonalności) edukacyjnych.

W trakcie debaty Kazimierz Kossak-Głównzewski dokonuje krytycznego namysłu nad kategorią „regionalności”. Wyraźnie wyodrębnia „region” jako przestrzeń społeczno-kulturową i przeciwstawia jej „regionalność” jako myślenie o regionie. „Regionalność” nie jest jednak nową kategorią w kaszubskim namyśle społecznym nad kwestiami kultury, ale w myśleniu Kazimierza Kossak-Głównzewskiego została ona wykorzystana na sposób metodologiczny. Jest więc „regionalność” myśleniem o regionie, które autor silnie nasycza wartościami antropologicznymi i kulturowymi²⁸. „Regionalność” to także teoretyczna konceptualizacja procesów zachodzących w regionie i otwarcie nowego pola problemowego, które ułatwia „dostrzeganie problemów nieobecnych w racjonalności instrumentalnej”²⁹. Takie metodologiczne zagospodarowanie „regionalności” pozwoliło K. Kossak-Głównzewskiemu na skonstruowanie koncepcji edukacji regionalnej jako myślenia emancypacyjno-hermeneutycznego o edukacji³⁰ i regionalizacji nauczania jako technologii

²⁷ J. Zbyrzyca [S. Pestka]: *Edukacja na dwa fronty*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 9 (185), s. 17–19.

²⁸ K. Kossak-Głównzewski: *Edukacja a wartości regionalne i wartości społeczeństwa globalnego. Zarys problematyki*. W: H. Galus, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. cyt. wyd.

²⁹ K. Kossak-Głównzewski: *Przed założenia edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i regionalnej a „prywatne i regionalne ojczyzny” – szkic do problemu edukacji kaszubskiej*. W: K. Kossak-Głównzewski: *Szkice z edukacji regionalnej. Europa. Regiony. Kaszubi*. Rumia – Głódź 1996, Wydawnictwo Rumina, s. 49.

³⁰ K. Kossak-Głównzewski: *Niezależna edukacja regionalna*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 9 (209), s. 10–11. K. Kossak-Głównzewski: *Regionalizacja nauczania a nauczanie regionalne*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 10 (210), s. 18. K. Kossak-Głównzewski: *Regionaliza-*

adaptacyjnej do systemu politycznego kultury dominującej/opresyjnej, która prowadzi do degradacji kultury etnicznej/mniejszościowej. Konfrontacyjne ustawienie kultur w konsekwencji degradowe i kulturę mniejszościową, jak i kulturę większościową. Ta druga pozbawiona zostaje bowiem treści różnicujących i pobudzających do kulturowego wzrostu³¹.

„Regionalizację nauczania – pisze K. Kossak-Głównzewski – cechuje [...] nasycanie istniejących programów nauczania treściami regionalnymi tak, że dostosowują się one do wewnętrznej logiki istniejących, centralnie nadawanych treści kształcenia. Regionalizacja nauczania legitymizuje zastane struktury władzy przez fakt współpracy (kolaborację) z nimi”³². Idzie więc o to, by tak manipulować wartościami regionalnymi, by w konsekwencji zwiększyć efektywność formalnych programów kształcenia i poddać ucznia procesowi nadkontroli. Ważne są bowiem cele odgórnie założone i zaakceptowane przez władze oświatowe³³, zaś „nauczyciele-regionalści”, wpisani w ten typ edukacji, (nie)świadomie stają się „agentami władzy”³⁴. Treści należy zestawić w taki sposób, by się one wzajemnie uzupełniały, ale tylko w optyce celów kultury dominującej, a właściwie w przestrzeni jej ideologii. Zabieg ten czyni konflikt submisyjno-dominujące niewidocznym. Regionalizacja jest więc niczym innym jak narzędziem legitymizacji istniejących dominujących ide-

cja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności emancypacyjnej. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 110.

³¹ K. Kossak-Głównzewski: *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogikę Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 18–22. K. Kossak-Głównzewski: *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności emancypacyjnej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 112.

³² K. Kossak-Głównzewski: *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogikę Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 21.

³³ K. Kossak-Głównzewski: *Dwie pedagogiki i ich społeczne konsekwencje*. W: J. Rutkowiak (red.): *Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*. Gdańsk 1987, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 62–63. K. Kossak-Głównzewski: *Niezależna edukacja regionalna*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 9 (209), s. 8–9.

³⁴ K. Kossak-Głównzewski: *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogikę Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 17.

ologii i programów edukacyjnych. Jest to zabieg, który „powinien połączyć”

interesy kulturowe grupy mniejszościowej z interesami kulturowymi grupy dominującej³⁵.

„Edukacja regionalna – jak podkreśla K. Kossak-Główniczewski – umożliwia powrót do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej. U podłoża tego stwierdzenia tkwi ważne teoretyczne i społeczne założenie, iż najbliższe otoczenie człowieka, nazywane przez S[tanisława – uzupeł. A.K.] Ossowskiego prywatną ojczyzną, jest jednocześnie światem ogólnoludzkim (globalnym), tzn. światem ludzkim w całej jego rozciągłości”³⁶. Szczegółowość edukacji regionalnej polega na tym, że jest ona „tworzona przez zainteresowanych”³⁷, a więc to sami Kaszubi decydują o tym, jakie wartości i treści kultury regionalnej zostaną wprowadzone w proces edukacji, której celem jest pokoleniowy przekaz wartości kulturowych. Wartości i treści regionalne mają jednocześnie charakter ogólnoludzki, gdyż wywodzą się ze świata całościowego i ludzkiego³⁸. W swej teorii edukacji regionalnej K. Kossak-Główniczewski przyjmuje tezę – nienową w myśli pedagogicznej – że „edukacja jest kulturą”, a jednym z jej źródeł jest etniczność³⁹. Założenie to stanowi jeden z filarów omawianej teorii i uzmysławia,

³⁵ K. Kossak-Główniczewski: *Regionalizacja nauczania a nauczanie regionalne*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 10 (210), s. 18–19; K. Kossak-Główniczewski: *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności emancypacyjnej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główniczewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 109–110.

³⁶ K. Kossak-Główniczewski: *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogikę Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główniczewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 18. K. Kossak-Główniczewski: *Regionalizacja nauczania a nauczanie regionalne*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 10 (210), s. 19–20.

³⁷ K. Kossak-Główniczewski: *Niezależna edukacja regionalna*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 9 (209), s. 9. Por. także: Wypowiedź Edwarda Brezy: E. Szczęśniak, E. Breza i J. Trederem: *Wszystkie barwy słów*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 6 (122), s. 1.

³⁸ K. Kossak-Główniczewski: *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogikę Freineta*. W: Wanda Frankiewicz, Kazimierz Kossak-Główniczewski (red.), *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 20–21.

³⁹ K. Kossak-Główniczewski: *Niezależna edukacja regionalna*. „Pomerania. Miesięcz-

że edukacja regionalna może być „metodą” przeciwdziałania tendencjom kolonizacyjnym i może gwarantować zachowanie oraz rozwój tożsamości małej grupy kulturowej. Może też ona być „narzędziem” wzbudzania separatyzmów i „kulturowych zamknięć”⁴⁰.

Edukacja kaszubska: aspekt metodyczny i pedagogiczny (teoretyczny). W stronę konkluzji

Możliwość przyglądania się dziejom myśli i praktyki z innego miejsca i czasu daje badaczowi możliwości rozpoznania mechanizmów, jakie leży u podstaw kontrowania teorii, tu: edukacji kaszubskiej, jako edukacji regionalnej i pedagogicznej teorii edukacji regionalnej.

Kaszubska edukacja regionalna jawi się jako metodyka działania edukacyjnego. Takie rozpoznanie staje się bardziej wyraźne, kiedy ten artykuł zestawia się z tekstem „Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty”⁴¹, który napisałam wspólnie z Kazimierzem Kossak-Głów-

nik społeczno-kulturalny” 1990, nr 9 (209), s. 9. Patrz: S. Kot: *Wychowanie i historia wychowania*, W: S. Kot: *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. Lwów 1934, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych; S. Kot: *Przedmiot i zakres historii wychowania*. W: S. Kot: *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. Przedruk z „Encyklopedii Wychowania”. Warszawa 1947, „Nasza Księgarnia”; T. Szkudlarek: *Wstęp*. W: T. Szkudlarek (red.): *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

⁴⁰ K. Kossak-Głowczewski: *Regionalizacja nauczania a nauczanie regionalne*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 10 (210), s. 20; K. Kossak-Głowczewski: *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogikę Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 21; K. Kossak-Głowczewski: *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności emancypacyjnej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głowczewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. cyt. wyd., s. 110; K. Kossak-Głowczewski: *Pytania i niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej*. W: B. Śliwerski (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. Materiały Międzynarodowej Konferencji w Dobieszowie k/Łodzi w dniach 15–17 października 1992 r.* Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 153.

⁴¹ A. Kożyczkowska, K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013, Wyższa

czewskim, a który opisuje działania edukacyjne po roku 1991. Ale ujęcie metodyczne edukacji regionalnej nie pozbawia jej ani metodologii, ani potrzeby poszukiwania teorii wyjaśniających, ani też możliwości konstruowania własnych teorii edukacyjnych. W tak konstruowanej metodycznej teorii edukacji istotne okazują się trzy momenty, na które musi być ona ciągle wrażliwa: 1) diagnoza stanu aktualnego, czyli ciągle rozpoznawanie tego, jak jest; 2) diagnoza tego, jak być powinno; 3) odpowiedź na pytanie: jak zmienić to, co jest, w to, co być powinno? Jak osiągnąć stan idealny?

Diagnoza stanu aktualnego z konieczności powinna zakładać zmienność rzeczywistości społeczno-kulturowej jako świata życia ludzkiego. To stąd Kaszubi dopominali się badań socjologicznych, które dałyby im odpowiedź na to pytanie. Diagnoza tego, jak być powinno, wynika z faktu, że każde życie wspólnotowe determinowane jest jakąś samowiedzą o tym, jaki powinien być jego stan idealny. Dla Kaszubów ważne było i jest, by kultura i język kaszubski były żywe, a wspólnota kaszubska rządziła się ideami demokracji i zasadą bycia gospodarzem u siebie, przy jednocześnie zachowanej autonomii kulturowej. Nie da się ukryć, że to stan utopii społecznej i politycznej, ale każda społeczność musi „jakoś” wiedzieć, jak żyć i w jakim kierunku to życie kierować. Kaszubi jak każda inna społeczność potrzebują więc wizjonerów. „Metodą” uzyskania „tego, jak być powinno” jest edukacja, tu: edukacja kaszubska. Tylko ona mogła i może zapewnić ciągłość kultury i języka kaszubskiego, co szczególnie potwierdziły pierwsze badania socjologiczne. Tak konstruowana metodyczna teoria edukacji regionalnej budowana jest na dwóch przesłankach, które jednocześnie urealnia w praktyce⁴²: 1) jest praktyką społeczną – umożliwia bowiem poznanie określonej rzeczywistości społecznej, dzięki temu, że analizuje i syntezyje wiedzę społeczną; 2) jest praktyką polityczną – bo przekształca istniejącą rzeczywistość społeczną, przy okazji zmienia też charakter instytucji, które tę rzeczywistość tworzą, czyli rodzinę, szkołę, Kościół, związki i stowarzyszenia itp.

Teoria edukacyjna – by mogła się rozwijać i zmieniać tak, by ciągle odpowiadać potrzebom społeczności, która ją wygenerowała – może potrzebować pedagogicznego namysłu nad sobą (choć może z tego zrezygnować, czego

Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

⁴² Por. J. Habermas: *Niektóre trudności próby związania teorii z praktyką. Wprowadzenie do nowego wydania*, W: J. Habermas: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa 1993, PIW, s. 24–26.

konsekwencje łatwo przewidzieć). Konfrontując wytworzoną teorię edukacji kaszubskiej, którą rozpoznałam jako metodyczną teorię edukacji regionalnej, z teorią zrekonstruowaną przez Kazimierza Kossak-Główczewskiego, rozpoznać można logicznie po sobie następujące etapy działań. Zaczynając od końca, mamy: pedagogiczna teoria edukacji regionalnej $\leftarrow$ metodyczna teoria edukacji regionalnej $\leftarrow$ światopogląd, wiedza i doświadczenie wspólnotowe $\leftarrow$ światopogląd, wiedza i doświadczenie jednostkowe.

Pedagogiczna teoria edukacji regionalnej stanowi logiczną konsekwencję metodycznej teorii edukacji regionalnej, która będąc efektem praktyki społecznej, jest niczym innym jak warunkiem koniecznym przetrwania danej wspólnoty kulturowej. W pedagogicznej teorii edukacji ważne są dwie sprawy: kto mówi i w czym imieniu. Nie jest oczywiście istotne nazwisko, ale istotne było to, że mówi Kaszuba-pedagog-naukowiec, który rangą uniwersyteckich dyplomów potwierdza nie tylko ważność, ale i prawdziwość tego, o czym mówi i w czym imieniu. A mówi(ł) w imieniu wspólnoty i mówi(ł) o tym, co ważne i prawdziwe dla Kaszubów. Konstruowana teoria musiała zatem odzwierciedlać ideologię wspólnoty i jej (samo)wiedzę oraz wspólnotowe doświadczenia (np. doświadczenie wydziedziczania z rodzimych dóbr kulturowych, stąd „powrót do domu, do źródeł życia”). Nie idzie więc o tworzenie nowych kategorii i wypełnianie ich nowymi treściami, ale idzie o to, by teoria odzwierciedlała i wyjaśniała świat praktyki. Dlatego też praktyczne pojęcia wytwarzane przez wspólnotę w praktyce życia codziennego zostały w tworzonej teorii pedagogicznej konwertowane w pojęcia pedagogiczne, antropologiczne, filozoficzne, naukowe itp. Podobnie jak w przypadku metodycznej teorii rozpoznać można dwie podstawy i dwa cele: społeczny i polityczny. Pierwszy stanowi analizę i krytyczną interpretację praktyki społecznej. Drugi stawia sobie za cel zmianę instytucji społecznych, po to, by zmienić świat społeczny, który te instytucje wytworzył.

Bibliografia

- Bądkowski L.: *My, literaci, żyjemy w środku narodu*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 3 (110).
- Galus H.: *Edukacja regionalna. Regionalizm dzisiaj*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1989, nr 7–8, (195–196).
- Galus H.: *Kulturowy pomost między pokoleniami społeczności Kaszubskiej*.

- W: M. Latoszek (red.): *Kaszubi. Monografia socjologiczna. Socjologiczne problemy społeczności lokalnych*. Tom 5. Rzeszów 1990, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierowania.
- Galus H.: *Mechanizmy przekazu pokoleniowego między pokoleniami społeczności kaszubskich*. W: H. Galus, K. Kossak-Główniczewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. „Zeszyty Naukowe – Pedagogika. Historia wychowania” Tom 20, Gdańsk 1992, UG.
- Galus H.: *Szkola i region*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1986, nr 5 (157).
- G.H. [Galus Henryk]: *Pierwszy poradnik edukacji regionalnej. Doradę dlô szkólněch*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 4 (180).
- Habermas J.: *Niektóre trudności próby związania teorii z praktyką. Wprowadzenie do nowego wydania*. W: J. Habermas: *Teoria i praktyka. Wybór pism*. Warszawa 1993, PIW.
- Kossak-Główniczewski K.: *Dwie pedagogiki i ich społeczne konsekwencje*. W: J. Rutkowiak (red.): *Zagadnienia celów edukacyjnych. Materiały do nauczania pedagogiki*. Gdańsk 1987, UG.
- Kossak-Główniczewski K.: *Edukacja a wartości regionalne i wartości społeczeństwa globalnego. Zarys problematyki*. W: H. Galus, K. Kossak-Główniczewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. „Zeszyty Naukowe – Pedagogika. Historia wychowania” Tom 20. Gdańsk 1992, UG.
- Kossak-Główniczewski K.: *Kaszubi o własnym języku w szkole (Interpretacja wyników badań w świetle koncepcji reprodukcji P. Bourdieu)*. W: E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.): *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń 1993, „Edytor”.
- Kossak-Główniczewski K.: *Niezależna edukacja regionalna*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 9 (209).
- Kossak-Główniczewski K.: *Przed założenia edukacji wielokulturowej, międzykulturowej i regionalnej a „prywatne i regionalne ojczyzny” – szkic do problemu edukacji kaszubskiej*. W: K. Kossak-Główniczewski: *Szkice z edukacji regionalnej. Europa. Regiony. Kaszubi*. Rumia – Głódź 1996, Wydawnictwo „Rumina”.
- Kossak-Główniczewski K.: *Przeszkody i nadzieja zaistnienia edukacji regionalnej a transformacja społeczna*. W: K. Kossak-Główniczewski (red.): *Jana Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny a edukacja regionalna*.

- Gdańsk 1995, UG.
- Kossak-Głównzewski K.: *Pytania i niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej*. W: B. Śliwerski (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. Materiały Międzynarodowej Konferencji w Dobieszowie k/Łodzi w dniach 15–17 października 1992 r.* Kraków 1992, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kossak-Głównzewski K.: *Regionalizacja nauczania a edukacja regionalna jako odmiany racjonalności emancypacyjnej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG.
- Kossak-Głównzewski K.: *Regionalizacja nauczania a nauczanie regionalne*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1990, nr 10 (210).
- Kossak-Głównzewski K.: *W poszukiwaniu źródeł realizacji poprzez edukację regionalną a pedagogikę Freineta*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Głównzewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG.
- Kot S.: *Przedmiot i zakres historii wychowania*. W: S. Kot: *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. Przedruk z „Encyklopedii Wychowania”. Warszawa 1947, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Kot S.: *Wychowanie i historia wychowania*, W: S. Kot: *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy, Tom 1: Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. Lwów 1934, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych.
- Kożyczkowska A., Kossak-Głównzewski K.: *Edukacja języka i kultury kaszubskiej na terenie Kaszub. Wybrane aspekty*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyn – Białystok 2013, Wydawca Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Kożyczkowska K., „Aktywne uczestnictwo” jako zasada obywatelskości i warunek demokratyzacji życia w regionie i państwie. *Casus kaszubsko-pomorskiego ruchu regionalnego*. Maszynopis złożony do druku.
- Latoszek M.: *Pomorze: odkrywanie tożsamości w procesie długiego trwania*. W: W. Świątkiewicz (red.): *Regiony i regionalizmy w Polsce Współczesnej*. Katowice 1998, UŚ, Śląskie Towarzystwo Socjologiczne.
- Latoszek M.: *Pomorze: zagadnienia etniczno-regionalne*, Gdańsk 1996, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Akademia Medyczna w Gdańsku.
- Latoszek M.: *Wokół funkcji przekazywania języka przez instytucje społeczne*.

- W: E. Breza (red.): *Problem statusu językowego kaszubszczyzny*. Gdańsk 1992, Wydawnictwo: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Lipski T.: *Czytanie w szkole. O literaturze kaszubskiej w szkole publicznej*. W: W. Frankiewicz, K. Kossak-Główniczewski (red.): *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk 1997, UG.
- Lipski T.: *Kaszëbizna na lekcjach języka polskiego. Doradë dlô szkólnëch*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 4 (180).
- Lipski T.: *Remusowi króm. Wypisy z literatury kaszubskiej dla nauczycieli języka polskiego*. Gdańsk 1990, Wydawnictwo Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Lipski T., Breza E. (opracowanie): *Tematyka kaszubsko-pomorska w nauczaniu języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego*. Gdańsk 1987, IKN, ODN.
- Materiały do dyskusji na temat regionalizacji nauczania*. XI Spotkania Twórców Literatury Kaszubsko-Pomorskiej, Wdzydze, 9–10 X 1981.
- Obracht-Prondzyński C.: *Kaszubi: między dyskryminacją a regionalną podmiotowością*. Gdańsk 2002, Wydawnictwo Instytutu Kaszubskiego.
- Samp J.: *Na których czekamy*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 5 (121).
- Samp J.: *Zanim staniesz się niemy w mowie ojców (dokończenie)*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1984, nr 8 (136).
- Samp J.: *Zanim staniesz się niemy w mowie ojców*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1984, nr 7 (135).
- Sochacki O.: *Obraz Kaszubów w opinii publicznej*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1987, nr 10.
- Synak B.: *Język jako kryterium tożsamości kulturowo-etnicznej ludności kaszubskiej*. W: H. Galus, K. Kossak-Główniczewski (red.): *Dziecko w zbiorowościach regionalnych. Na przykładzie Kaszub*. „Zeszyty Naukowe – Pedagogika. Historia wychowania” Tom 20, Gdańsk 1992, UG.
- Synak B.: *Kaszubska tożsamość: ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*. Gdańsk 1998, UG.
- Szcześniak E., Breza E., Treder J.: *Wszystkie barwy słów*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1983, nr 6 (122).
- Szczęsny F.: *Kurs na młodzież*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1980, nr 1 (96).
- Szkudlarek T.: *Wstęp*. W: T. Szkudlarek (red.): *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza... Praca zbiorowa*. Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza

„Impuls”.

Talewski Z.: *Do kolegi Lecha Bądkowskiego słów kilka*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 8 (115).

Treder J.: *Niektóre inicjatywy w dziedzinie edukacji regionalnej na Kaszubach*. W: K. Kossak-Głowczewski, *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych*. Gdańsk 1999, UG.

Trojanowska I., Czermińska M.: *Pisarze o nauczaniu w szkole*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 8 (115).

Trojanowska I.: *Wypowiedź w ramach Zjazdu*. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 2 (109).

Uchwała Walnego Zjazdu Delegatów Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Gdańsk, 14 grudzień 1980 r. „Pomerania. Zarząd Główny Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego” 1981, nr 2 (109).

Zbyrzyca J. [S. Pestka]: *Edukacja na dwa fronty*. „Pomerania. Miesięcznik społeczno-kulturalny” 1988, nr 9 (185).

Kashubian education: how educational practice ”sowed” and consolidated the pedagogical thought. An invitation to think over the theory of practice

Summary

The article describes a part of social practice in which the Kashubian community in Polish People’s Republic and in times of transformational breakthrough took some actions. They strived to protect the rights to preserve their language and culture, as well as cross-generation culture transmission. In particular, they demanded the right to Kashubian education at school. The article also describes some aspects of social and educational ideas which appeared in the Kashubian space. Finally the article describes the theory of regional education of Kazimierz Kossak-Głowczewski.

Key words: Kashubian education, regional education, methodical theory of regional education, pedagogical theory of regional education

Translated by Gracjana Chrostowska

RECENZJE

Alina Szczurek-Boruta: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Cieszyn – Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 350.

Praca stanowi ze wszech miar udaną ogólnopolską monografię kandydatów na nauczycieli, egzystujących we własnych środowiskach lokalnych, które charakteryzują się, co dowodzi o swoim *novum* podjętych eksplikacji, wyjątkowym zróżnicowaniem kulturowym. Nauczyciele to podstawowa grupa reprezentantów przemian edukacyjnych, która stanowi specyficzną kategorię zawodową. Decydują o tym tautologicznym fakcie przede wszystkim funkcje – zarówno oczekiwania społeczne, jak i aspiracje indywidualne – które mają nauczyciele do spełnienia w okresie tworzenia nowego postindustrialnego ładu społecznego w wielokulturowym świecie. Wymagają one z jednej strony wielu umiejętności *warsztatowych*, ale nade wszystko gruntownej i wszechstronnej wiedzy (ogólnej i szczegółowej) tudzież licznych predyspozycji psychicznych/psychologicznych, niezbędnych do realizacji zadań *organicznych* i *uzupełniających* w tym zakresie. Dodatkowym wymogiem towarzyszącym niezmiennie od lat *statusowi* (pozycji, położenia społecznego) nauczycieli jest konieczność permanentnego odnawiania *starzejącej*

się i dezaktualizującej się wiedzy, a tym samym – w społecznym odczuciu – konieczność stałego samodoskonalenia się i rzetelnie przygotowanej samooceny.

Książka jest kolejną niezmiernie interesującą pracą w ramach znanej i poczytnej serii „Edukacja Międzykulturowa”; powinna ułatwić pedagogom, psychologom czy też socjologom, a także politykom społecznym podejmowanie w trudnym okresie zmiany społecznej kolejnych nowych prac badawczych typu *active research*, które w wyniku podjętych badań i analiz uwzględniają sformułowanie praktycznych wniosków dla odpowiednio wyspecjalizowanych instytucji społecznych. Są one równie ważne i użyteczne w działalności zarówno formalnych, jak i nieformalnych kreatorów zróżnicowanych (w tym również żywiołowych) procesów socjalizacyjno-edukacyjnych w okresie zmiany społecznej.

Praca jest twórczym i wiarygodnym opracowaniem, w wielu fragmentach – bardzo nowatorskim. Zasluguje ona na uwagę ekspertów kreujących praktykę społeczną (edukacyjną) i wielokulturową w Polsce.

Podjęta przez Autorkę próba refleksji nad przygotowaniem nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości osadzona jest w kontekście doświadczeń społecznych kandydatów na nauczycieli i zmian dokonujących się w postrzeganiu edukacji nauczycielskiej.

Praca ta – w moim odczuciu – wpisuje się w trend polegający na inkor-

porowaniu procesów uczenia się do perspektywy charakterystycznej dla procesów społecznych, kulturowych, ekonomicznych. Osadzona jest w perspektywie społecznej psychologii rozwojowej, konstruktywizmu i edukacji międzykulturowej.

W opracowaniu podjęto próbę całościowego spojrzenia na funkcjonowanie w życiu codziennym kandydatów na nauczycieli i na sposoby ich przygotowania do zawodu, wdrożenia do pracy. Autorka skoncentrowała się na: sposobach postrzegania *Innego*, doświadczeniach w uczeniu się od *Innych*, wartościach wyznaczających zachowania, motywach i gotowości do uczenia się przyszłych nauczycieli. Powyższe obszary traktuje jako swoiste uwarunkowania przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Monografia składa się z: *przedmowy* Tadeusza Lewowickiego, *Wprowadzenia*, siedmiu rozdziałów, *Zakończenia*, bibliografii i aneksu. Jest próbą realizacji pomysłu badań empirycznych, których celem jest spojrzenie na kandydata na nauczyciela jako na osobę konstruującą swoją tożsamość osobistą i zawodową w toku doświadczeń w relacjach z *Innym/Innymi*, uczącą się w wielu wymiarach i przestrzeniach, w sytuacjach życia codziennego, w środowisku akademickim.

Obszar tematyczny i bogactwo zgromadzonego materiału empirycznego (badania przeprowadzono w środowiskach odmiennych pod względem lokalizacji – centrum i pogranicze Polski – i rozwoju społeczno-gospodarczego) sprawiły, że Autorka ze względów merytorycznych

przygotowała dwie monografie, których treści przenikają się. Pierwszą z nich jest właśnie recenzowana praca pt.: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. W drugiej, pt.: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*, Autorka skupia się na edukacji nauczycielskiej: na wymiarach uczenia się od *Innych*, uczenia się *Innych* i nauczania *Innych*, na obszarach przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości, prezentuje opinie studentów o dotychczasowym kształceniu i przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości oraz ich propozycje zmian, a także przedstawia propozycję modelu przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Podjęte poczynania badawcze dostarczają wiedzy na temat złożoności zagadnienia transkulturowego uczenia się studentów, przez całe życie, od *Innych*, w warunkach wielokulturowości. Licznych korzystnych i niekorzystnych uwarunkowań, różnych praktyk edukacyjnych, a nade wszystko uwarunkowań przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Pierwszym obszarem takich uwarunkowań i zmian jest stosunek do *Innego*. Drugim – niepowtarzalne sposoby doświadczenia, przeżywania i interpretowania codziennych doświadczeń. Trzeci obszar spraw warunkujących przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości wiąże się z wartościami, regulatorami ludzkich dążeń i postępowania.

Czwarty kojarzyć się może z motywacją i gotowością do działań, a piąty o wyznacza potencjał gospodarczy i środowisko społeczno-kulturowe. Pogranicze wielokrotnie jest ujmowane i charakteryzowane w perspektywie socjologicznej i psychologicznej, rzadziej ekonomicznej; tę ostatnią perspektywę przyjmuje Autorka w tym opracowaniu.

Namysł nad kondycją osób w okresie wczesnej dorosłości, szansami rozwoju zawodowego kandydatów na nauczycieli, uwarunkowaniami ich przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości, a także kierunkami zmian edukacji nauczycielskiej towarzyszy uprawianemu w tym opracowaniu podejściu metodologicznemu, a służyć może kształtowaniu się subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest *pedagogika międzykulturowa*.

W swoich skrupulatnie prowadzonych eksplikacjach skłania się Autorka ku pewnemu swoistemu realizmowi i odrębności w ujmowaniu badanej grupy lokalnej bądź etnicznej. Stosuje często wiele elementów dla monograficznego badania układu społecznego. Dobiera nie tyle specyficzne techniki badawcze, co preferuje i przyjmuje równocześnie specjalny tryb organizowania danych demograficzno-społecznych, tak aby jednocześnie podkreślić jednolity charakter badanego układu społecznego. Autorkę uznaję za znakomitego i żarliwego badacza, który od lat penetruje rzeczywistość społeczną z interesującej perspektywy reprezentowanej przez siebie i własnej subdyscypliny naukowej. Nawiązuje tym samym – w prowadzonej od lat działalności zarówno teoretyczno-poznawczej,

jak i prospołecznej – do aplikacyjnego wdrażania wiedzy dotyczącej możliwości wykorzystania wiedzy z zakresu edukacji międzykulturowej do kreowania nowego oczekiwanego ładu społeczno-kulturowego.

W recenzowanej książce przedstawiono określone ustalenia teoretyczne oraz związane z nimi poszukiwania praktyczne poświęcone zagadnieniom bezpośredniego i pośredniego wpływu jednostkowych i wielowymiarowych sytuacji wiążących się z oczekiwanym postrzeganiem funkcjonowania nauczyciela we współczesnym społeczeństwie postrindustrialnym w procesie uwidaczniającej się zmiany społecznej. W pracy poświęcono sporo miejsca badaniom i analizom nad konkretnymi formami i modelami oddziaływań w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego współczesnych nauczycieli w zakresie edukacji międzykulturowej.

Wyniki badań i analiz dowodzą, że obecnie przedstawiciele nauk o wychowaniu dla lepszego poznania procesów zmian zachodzących w skali mikro- i makrospołecznej, nawiązują w coraz większym stopniu do dorobku instytucjonalizującej się **pedagogiki międzykulturowej**.

Rekomenduję recenzowaną książkę, będąc bez reszty przekonany, iż przez długie lata będzie służyć ona z pożytkiem krzewieniu oryginalnej myśli socjopedagogicznej, konstytuującej współczesną *pedeutologię*.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Alina Szczurek-Boruta: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 300.

Recenzowana książka jest kontynuacją rozważań i prezentacji wyników badań, które Autorka przedstawiła w poprzednim tomie pt. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Cieszyn – Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-7780-829-0, s. 350. Publikacja dopełnia całościowe spojrzenie na przygotowanie kandydatów do zawodu nauczyciela w warunkach wielokulturowości.

Podjęta w obu publikacjach problematyka jest szczególnie wartościowa i winna być podejmowana z powodu wielu nowych zadań nauczyciela i edukacji w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. Niezwykle istotne jest bowiem nabywanie kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości w kontekście dokonujących się ustawicznych procesów globalizacji.

Obie prace zasługują na uznanie z kilku istotnych powodów: jasne założenia teoretyczne przedstawione na bazie wielodyscyplinarnej literatury z nauk humanistycznych; przedstawienie uczenia się w wymiarze kulturowym (przedstawienie problemu ustawicznego uczenia się

od Innych, wielowymiarowości uczenia się od Innych); uwzględnienie znaczenia potencjału społeczno-gospodarczego i kulturowego w procesie uczenia się; konsekwentna realizacja zaprezentowanych założeń teoretycznych; wartościowe poznawczo i metodycznie wyniki badań własnych, porównywane z innymi badaniami w tym zakresie, ich dobra interpretacja, dyskusja z nimi, konkluzje, wnioski, wskazania itd.

Recenzowana publikacja ma charakter teoretyczno-empiryczny, wzbogaca ofertę poznawczą z kilku dziedzin nauk społecznych i humanistycznych. Przedstawione w niej treści tłumaczą, wyjaśniają i jednocześnie pytają oraz mobilizują do pogłębionych analiz i refleksji. Autorka zaprezentowała znakomity warsztat metodologiczny, w pełni realizując określone cele i problemy. Mamy badania wśród kandydatów na nauczycieli w kontekście konstruowania własnej tożsamości w relacjach z Innymi, ustawicznie uczących się w wielu wymiarach i przestrzeniach. Projektując badania empiryczne, Autorka przyjęła za podstawę koncepcję edukacji międzykulturowej. Mając na uwadze idee i założenia edukacji międzykulturowej, ukazała złożoność powiązań z pedagogiką, społecznym uczeniem się, społeczną psychologią rozwoju, a przede wszystkim ideami konstruktywizmu.

W pierwszym rozdziale Autorka zwraca uwagę na nowy paradygmat wielostronnego kształcenia nauczycieli, analizując bogatą interdyscyplinarną literaturę. Wskazuje, że w modelu kształcenia wielostronnego nauczycieli

jest miejsce na przygotowanie tej ważnej grupy zawodowej do funkcjonowania w społeczeństwach wielokulturowych i do edukacji międzykulturowej. W tym kontekście analizuje kompetencje do uczenia się od Innych i nauczania Innych jako wymóg cywilizacyjny.

W drugim rozdziale, przedstawiając metodologię badań własnych, formułuje tezę o potrzebie rozwijania gotowości do ustawicznego uczenia się od Innych. Stąd odwołuje się do społecznej psychologii rozwoju, zadań rozwojowych R. Havighursta i koncepcji konstrukttywizmu. Z pewnością konstrukttywizm akcentuje aktywność człowieka i w tym kontekście wpisuje się w ustawiczny dialog pogranicza kultur i paradygmat współistnienia odmienności kulturowych. Sądzę, że kreuje spójną koncepcję metodologiczną pozwalającą analizować i wyjaśniać nauczanie Innych i uczenie się do Innych, nabywanie kompetencji kulturowych niezbędnych w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. W tym kontekście sformułowane cele i pytania – problemy w tym rozdziale są zasadne i wartościowe poznawczo.

Przyjęte założenia metodologiczne, zaprezentowane orientacje badawcze i koncepcje, jak też sformułowane szczegółowo cele i problemy zdecydowały o eklektycznej procedurze badań ilościowo-jakościowych. Została ona w sposób jasny i kompetentny przedstawiona na kolejnych stronach rozdziału drugiego. Chciałbym zwrócić uwagę na dobór próby, co zasługuje na szczególne uznanie i rzetelność naukową Autorki (celowy dobór próby z populacji skończonej).

Do tego, kierując się wyborem terenu badań, analizowała produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca. W sumie badaniami objęto 1500 studentów z 12 uczelni, a ostatecznie analizowano dane pochodzące od 1268 studentów, w tym od 639 z centrum kraju i 629 z regionów pograniczy Polski.

W kolejnych rozdziałach, poczynając od trzeciego do siódmego, Czytelnik może zapoznać się z wynikami przeprowadzonych badań. Autorka konsekwentnie, w kontekście sformułowanych celów i problemów, prezentuje zebrany materiał badawczy, analizuje, wyjaśnia i interpretuje. Przedstawione w rozdziale trzecim deklaracje respondentów wydają się optymistyczne w kontekście relacji z Innymi kulturowo w społeczeństwach wielokulturowych. Wartościowe poznawczo są analizy dotyczące czynników indywidualnego i społecznego uczenia się i w efekcie kształtowania przestrzeni uczenia się od Innych, czterech wymiarów uczenia się (tożsamość roli zawodowej, doświadczenia w relacjach z Innymi, praktyka i uczestnictwo społeczne).

Ciekawe poznawczo jest stanowisko Autorki dotyczące kogeneracji (sądzę, że kogenerowania jako procesu), kategorii związanej z kształtowaniem wspólnoty w działaniu, dzieleniu się obowiązkami i odpowiedzialnością, z zespołowym twórczym działaniem w podejmowaniu nowych zadań. Kogenerację z czterech przestrzeni uczenia się postrzega jako sprzyjającą konstruowaniu przez jednostkę nowej rzeczywistości w procesie integracji kształtujących się społeczeństw wielokulturowych. W tym

kontekście w rozdziale czwartym Autorka pyta: jak kształtować otwartość, kreatywność, wspierać odmienności w systemie szkolnictwa ukierunkowanego na konformizm? Konkludując, stwierdza: „Wiedza, umiejętności, przekonania i postawy nauczyciela są warunkiem przygotowania dzieci do rozumienia procesów integracyjnych, odróżniania zjawisk pozytywnych i negatywnych, przygotowania do funkcjonowania w różnych warunkach społeczno-politycznych, gospodarczych i w różnych kulturach, a przede wszystkim przygotowania do życia we wspólnocie społeczeństw europejskich” (s. 151).

Uważam, że jest to ważne pytanie, wielokrotnie formułowane przeze mnie w nieco innym kontekście: ku jakiej tożsamości Człowieka Uniwersytetu w procesie edukacji, jak kształtować tożsamość opartą na myśleniu dywergencyjnym, dostrzegając wiele możliwych odpowiedzi na jedno pytanie, jak kształcić w systemie edukacji ludzi niemyślących schematycznie, jak zmienić naszą szkołę, aby zrezygnowała z uczenia myślenia linearnego-konwergencyjnego?

W kolejnym rozdziale przedstawione zostały opinie badanych studentów na temat kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego. Przyjęto, że studenci oczekują dobrego przygotowania kompetencyjnego i praktycznego. Przedstawione w tym rozdziale wypowiedzi wskazują jednoznacznie na potrzebę podjęcia zorganizowanych działań w zakresie kształtowania świadomości uczenia się od uczniów, innych nauczycieli i rodziców dzieci. Wartościowe poznawczo i metodycznie

są wypowiedzi respondentów i analizy Autorki w zakresie potrzeb i oczekiwań studentów dotyczących dalszego kształcenia. Zgłoszonych zostało wiele istotnych propozycji rozwiązań w wyżej wskazanych zakresach, które winne być przedmiotem szczegółowych analiz i wynikających z nich wskazań i wniosków do realizacji.

Szczególnie interesujące są treści zawarte w rozdziale szóstym na temat poczucia tożsamości przyszłych nauczycieli. Autorka, będąc w zgodzie z przyjętymi wcześniej założeniami teoretycznymi, podjęła próbę określenia poczucia tożsamości przyszłych nauczycieli, przedstawiając identyfikacje społeczne, poczucie tożsamości wielowymiarowej, z uwzględnieniem zmiennej dotyczącej zróżnicowanego rozwoju społeczno-gospodarczego.

Zaprezentowane wyniki badań pozwoliły Autorce w ostatnim rozdziale przedstawić model wielostronnego przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Uznała, że cztery elementy (doświadczenia, płaszczyzny uczenia się, wartości, kształcenie akademickie) są ze sobą wyraźnie powiązane, o czym świadczą wysokie wartości współczynników korelacji. Empiryczny model wielostronnego przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości przedstawia na rysunku 5 na stronie 208 i dokonuje analizy na kolejnych stronach tego rozdziału.

Autorka zauważa i przedstawia wielość ujęć podjętej problematyki, porównuje, interpretuje, wyjaśnia i wnioskuje, odwołując się do interdyscyplinarnej li-

teratury i przedstawia własne pomysły i modelowe propozycje. W efekcie wskazuje na potrzebę edukacji nauczycielskiej w kontekście gotowości do uczenia się od Innych i z Innymi jako normy pedagogicznej oraz na wyzwania i nowe funkcje edukacji międzykulturowej.

Należy podkreślić znaczącą wartość analiz i interpretacji uzyskanych wyników badań. Wydaje się celowe prowadzenie dalszych badań w tym zakresie, uwzględniając inne zmienne osobowościowe i społeczno-zawodowe.

Praca zasługuje na najwyższą ocenę i należy się spodziewać, że wzbudzi zainteresowanie na rynku wydawniczym szerokiego grona odbiorców, w którym znajdą się nie tylko pedagodzy, ale także przedstawiciele innych nauk społecznych i humanistycznych.

Jerzy Nikitorowicz

Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Klajmon-Lech, Aniela Różańska: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 222.

W roku 2014 do rąk czytelników trafiła książka pt. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrze-*

na z perspektywy społeczności polskich szkół na obczyźnie (Wydawnictwo Adam Marszałek). Autorki tej publikacji: Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Klajmon-Lech oraz Aniela Różańska złożyły swoje teksty w całość, wykazując niezwykłą staranność przy merytorycznym uspołnieniu swego przekazu. Jest to raport z badań prowadzonych w ostatnich latach przez zespół pracujący pod kierunkiem profesor Ewy Ogrodzkiej-Mazur. Trzy współautorki pochyłają się nad problematyką kształtowania się tożsamości w społecznościach wielokulturowych. Kierująca projektem już we wprowadzeniu sygnalizuje, a w części pierwszej rozwija teoretyczne wątki dotyczące tożsamości kulturowej, międzykulturowej, europejskiej oraz przybliża teorię zachowań tożsamościowych (TZT) skonstruowaną przez Tadeusza Lewowickiego, będącą interesującym odczytaniem przejawów tożsamości kulturowej i narodowej, interesującą egzemplifikacją przyjmowania strategii kulturalizacyjnych. Cenny jest fakt ciągłości badań prowadzonych przez cieszyńskie środowisko akademickie, które w latach 90. ubiegłego wieku profesor Tadeusz Lewowicki naukowo zainspirował. Niniejszy raport pokazuje, jak idea Mistrza żyje w Jego uczniach – kontynuatorach kompleksowych badań prowadzonych przez ten zespół.

Wykonaną w projekcie pracę profesor Tadeusz Lewowicki docenia słowami: „Wyniki badań zasługują na uwagę z co najmniej kilku powodów. Są ilustracją różnic w spostrzeganiu spraw tożsamości przez dzieci i przez doro-

słych – rodziców uczniów i nauczycieli. Dostarczają także ważnych informacji o związkach między – z jednej strony – licznymi uwarunkowaniami (m.in. lokalnymi tradycjami, statusem społecznym i standardem życia, spostrzeganiem odmienności kulturowej i deklarowanymi postawami wobec sfery duchowości – głównie religii, religijności i edukacji religijnej, wzorami życia własnej społeczności), a – z drugiej strony – przejawami tożsamości kulturowej, narodowej, międzykulturowej (wielokulturowej, wielowymiarowej), religijnej. [...] Ważnym wątkiem rozważań podjętych w tym tomie są kwestie dystansu kulturowego, jaki odczuć można między badanymi społecznościami (ich kulturą), a – najogólniej rzecz ujmując – kulturą i językiem otoczenia”.

Książka złożona jest w sposób prze-myślany, wątki połączone są myślą przewodnią dotyczącą tożsamości kulturowej, międzykulturowej czy europejskiej. Przedstawione we wprowadzeniu do książki argumenty okazują się cenne dla recepcji czytelnika. Są wystarczającym uzasadnieniem intencji jej powstania, jak również wskazaniem na potrzebę prowadzenia tego rodzaju narracji dla współczesnego myślenia o edukacji międzykulturowej. Kierująca projektem badawczym Ewa Ogrodzka-Mazur wskazuje na problemy do rozwiązania, nakreślając przestrzeń, w którą wpisują się pozostałe Autorki tomu ze swymi diagnozami potwierdzającymi to, co już obecne w dyskursie pedagogicznym, bądź zgłaszającymi kolejne wątpliwości, zatem stawiającymi nowe pytania o rolę

religii i edukacji religijnej w kształtowaniu tożsamości, poszukiwaniu odniesień dla zachowań tożsamościowych osób już zakorzenionych w świecie obcym i tych, którzy w ostatnich latach przybywają jako obcy, poszukując dla siebie miejsca, które w świecie wielokulturowym nie byłoby marginesowe, niepewne i tymczasowe.

Publikacja ma trzy sekwencje: pierwszą część opatrzoną tytułem *Tożsamość kulturowa dzieci, rodziców i nauczycieli – między etnicznością a integracją* otwiera pytanie *kim jestem?*, po czym Ewa Ogrodzka-Mazur wskazuje na dylematy konstruowania tożsamości człowieka we współczesnym świecie. Zasadnicze dla projektu jest określenie ram pojęcia „tożsamość”, podobnie jak zaakcentowanie roli edukacji w kształtowaniu zachowań tożsamościowych, wskazanie na działania prowadzone w szkołach z polskim językiem nauczania na obczyźnie. Mamy więc najpierw autorskie odczytanie poczucia tożsamości i identyfikacji narodowych osób badanych, następnie wskazanie na przyjmowane strategie kulturalizacyjne. Uważam, że identyfikowanie zachowań tożsamościowych jest kluczowe dla badaczy pogranicza, zatem i przygotowanie tego typu publikacji jest odpowiedzią na wyzwanie, jakie przed nimi stoi.

Rozdział drugi i trzeci dotyczą spraw tożsamości religijnej i edukacji religijnej. To części komplementarne, a zostały w nich docenione elementy duchowości, kwestie religii, religijności, edukacji religijnej i tożsamości religijnej. Na początek Aniela Różańska w rozdziale *Tożsamość religijna dzieci uczących się w polskich*

szkołach za granicą wskazuje na cechy specyficzne i różnicujące te pojęcia, osadzając je w kontekście historycznym, kreśląc krajobraz religijny i wyznaniowy w Polsce i na obczyźnie z wyakcentowaniem przemian religijności młodzieży. Bardzo interesujące jest zestawienie religijności społeczności tak różnych krajów, jak Austria, Francja, Republika Czeska (z wyróżnieniem religijności pogranicza polsko-czeskiego na Zaozliu). Przyjęty schemat prezentacji badań pozwala na czytelne przedstawienie komponentów tożsamości religijnej dzieci uczących się w polskich szkołach (tożsamość wyznaniowa, poczucie religijności, rozmowy na temat wiary), ze wskazaniem na praktyczny wymiar edukacji religijnej nakierowanej na kształtowania otwartej tożsamości.

Urszula Klajmon-Lech, tytułując swój rozdział *Edukacja religijna uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania*, wskazuje w treści na konkretne działania edukacyjne podejmowane w badanych środowiskach, mając w polu widzenia idee edukacji religijnej w kontekście zadań edukacji międzykulturowej. Stawia przy tym na potrzeby i oczekiwania Polaków na obczyźnie wobec edukacji religijnej, wskazując zarazem na rolę podstawowych środowisk wychowawczych w prowadzeniu formacji religijnej dzieci na obczyźnie (wychowanie w rodzinie, szkolna katecheza, duszpasterstwo, wspólnota parafialna). Ciekawe jest przy tym zestawienie form pracy konkretnych parafii w kilku krajach (w Wiedniu, Pradze, Paryżu czy w Cieszynie).

Proporcje ilościowe zawartości wszystkich trzech części są równe, fragmenty wy-

ważone i spójne. Widać, że treść niniejszej publikacji jest wyrazem osobistych doświadczeń jej Autorek. Poza prezentowanymi wynikami badań mamy więc uogólnienia i konkluzje – a są to ciekawe refleksje i komentarze, jakie pojawiają się u trzech Badaczek pod wpływem własnych wieloletnich działań w zakresie edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. Same będąc związane z polskim środowiskiem mniejszościowym, zdają się najlepiej rozumieć bohaterów własnych badań i kontekst prowadzonych eksploracji. Nadto widać, że Autorki raportu dobrze się rozumieją, bowiem w przeszłości realizowały inne projekty, wydały także wspólnie wiele wartościowych publikacji (spis publikacji oraz noty o Autorkach są w aneksie książki). Każda z nich jest ekspertem w zakresie problematyki, jaką w projekcie bada, a w raporcie interpretuje.

Sądzę, że prezentowana publikacja w istotny sposób poszerza nasz sposób myślenia o współczesnej rzeczywistości i rozumienie podstawowych kategorii, takich jak tożsamość kulturowa, zachowania tożsamościowe, religijność i edukacja religijna wspólnoty polskiej funkcjonującej jako mniejszość w przestrzeni krajów o bardzo różnej historii, tradycji i aktualnych problemach. Podkreślić też należy rangę przywołanych w kolejnych rozdziałach koncepcji i teorii jako zasadniczych dla rozumienia świata zróżnicowanego kulturowo, jako strategii rozwojowej ważnej zarówno z perspektywy jednostki, jak i społeczeństwa. Pozycja ta stanowi istotny głos w debacie nad krystalizowaniem się modelu edukacji Polaków rozrzuconych po świecie, adekwatnego do

ich potrzeb i aspiracji, możliwości kraju zamieszkania, przystającego do wymogów współczesności. Jest głosem badaczy – naukowców inspirowanych problemami z życia wziętymi dla potrzeb eksploracji przestrzeni nasyconej wartościami edukacyjnymi w świecie zróżnicowanym i niejednoznacznym.

Maria Marta Urlińska

Anna Gajdzica, Gabriela Piechaczek-Ogierman, Alicja Hruzd-Matuszczyk: *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich* Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 220.

Losy polskiej emigracji na obczyźnie są nierozzerwalnie związane z organizowaniem oświatowych placówek polonijnych oraz pobieraniem nauki w kraju pobytu przez dzieci w różnych typach szkół z polskim językiem nauczania.

Kształtowanie się, rozwój i przemiany oświaty polonijnej były i są przedmiotem zainteresowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych: socjologów, politologów, historyków, pedagogów i in. W badaniach pedagogicznych nad szkolnictwem polonijnym można wyróżnić dwa główne podejścia: monograficzne i empiryczne.

Przykładem pierwszego może być praca *Szkolnictwo polonijne na świecie; zarys syntezy*, red. A. Koprukowniak, Lublin 1995 oraz *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, praca zbiorowa pod redakcją T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza, A. Szczurek-Boruty, Białystok-Cieszyn-Warszawa 2010. W drugim podejściu mamy do czynienia z badaniami o charakterze empirycznym, które szczególnie rozwinęły się w ośrodkach akademickich Białegostoku, Opola i Uniwersytetu Śląskiego i jego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, zwłaszcza po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej.

Recenzowana publikacja należy do tego drugiego nurtu. Są w niej zaprezentowane częściowe wyniki zespołowych badań zrealizowanych w latach 2011–2014 w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki: *Edukacja dzieci w polskich szkołach na obczyźnie: strategie kulturalizacyjne – poczucie tożsamości – dystans kulturowy*, pod kierunkiem dr hab. prof. UŚ Ewy Ogrodzkiej-Mazur¹.

Dążeniem realizatorów było dokonanie analizy edukacji postrzeganej z perspektywy uczniów, ich rodziców oraz

¹ Inne rezultaty zawarto w pracy: E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Różańska: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*, Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w celu ustalenia, czy i jak jest prowadzona edukacja międzykulturowa w tych szkołach i czy zachodzi potrzeba przygotowania projektu modelu pracy w tym zakresie.

Książkę *Przedmową* opatrzył T. Lewowicki, który podkreślił, że podjęte zespołowe badania w środowisku szkół z polskim językiem nauczania za granicą powinno stać się impulsem do zacieśnienia kontaktów środowisk akademickich ze społecznościami tych szkół.

We *Wprowadzeniu* recenzowanej pracy E. Ogrodzka-Mazur omówiła założenia teoretyczno-metodologiczne całego projektu badawczego objętego grantem. Nawiązują one do koncepcji edukacji międzykulturowej J. Nikitorowicza, kulturowego modelu nabywania dwukulturowości P. Boskiego i jego koncepcji dystansu kulturowego, jak również do teorii zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego. Wykorzystano też teorię kontaktu międzygrupowego i wzajemnego różnicowania międzygrupowego wywodzące się z hipotezy kontaktu, z odwołaniem się do takich autorów jak M. Hewstone oraz W. G. Stephan i C. W. Stephan.

W badaniach objętych grantem wyróżniono cztery kwestie problemowe o następujących zakresach: edukacja kulturowa, edukacja międzykulturowa i społeczna, funkcjonowanie nauczycieli w wielokulturowym środowisku szkolnym i pozaszkolnym, edukacja (pedagogizacja) rodziców. W prowadzonych poczynaniach badawczych zastosowano zarówno metody ilościowe, jak i jako-

ściowe: obserwację etnograficzną uzupełniono jakościowym indywidualnym wywiadem narracyjnym, badaniami ankietowymi oraz analizą dokumentów. Uzyskane dane empiryczne poddano analizie statystycznej.

Wprowadzenie również przybliży czytelnikowi społeczności szkół z polskim językiem nauczania w trzech państwach – w Austrii, we Francji i w Republice Czeskiej. Tak więc poznajemy kolejno środowisko i badane grupy uczniów, ich rodziców i nauczycieli w Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym im. Jana III Sobieskiego przy Ambasadzie RP w Wiedniu, Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym im. Adama Mickiewicza przy Ambasadzie RP w Paryżu oraz Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym im. św. Jadwigi przy Ambasadzie RP w Pradze i Szkole Podstawowej z polskim językiem nauczania w Czeskim Cieszynie.

Aktualnie realizacja edukacji polskich dzieci za granicą, jak wskazuje Autorka *Wprowadzenia*, nie ogranicza się do szkół przy polskich placówkach dyplomatycznych, należących do struktury Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG), istnieją bowiem szkoły społeczne prowadzone przez polonijne organizacje oświatowe, sekcje polskie w szkołach obcych systemów oświaty, szkoły europejskie w państwach członkowskich UE oraz szkoły im KEN w ORPEG w Warszawie kształtujące w systemie nauczania na odległość. Dobór krajów i szkół był podyktowany możliwością uzyskania zgody tych placówek na przeprowadzenie badań, doświadczeniami badawczymi wykonawców projektu

oraz stałym kontaktem z zatrudnionymi w tych szkołach nauczycielami.

Zamieszczone w dalszej części książki opracowania trzech Autorów stanowią interesującą egzemplifikację realizacji przyjętych ogólnych założeń wspomnianego projektu badawczego.

I tak, przedmiotem zainteresowania G. Piechaczek-Ogierman są *Kompetencje społeczne uczniów w środowisku wielokulturowym*. Autorka skoncentrowała się na opisie i interpretacji ogólnego profilu umiejętności asertywnego i nieasertywnego zachowania się uczniów polonijnych w Paryżu, Pradze, Wiedniu i Czeskim Cieszyń. Przedstawienie wyników badań własnych poprzedziła rozważaniami na temat pojęcia kompetencji i umiejętności społecznych, uwarunkowań rozwoju psychospołecznego dziecka, procesu samopoznania oraz wiedzy o samym sobie w kształtowaniu tożsamości osobowej. W oparciu o analizę obszernej literatury przedmiotu w klarowny sposób ukazała znaczenie asertywności zdefiniowanej jako umiejętność porozumiewania się z Innymi i radzenia sobie w nowych sytuacjach, umiejętność zróżnicowaną w zależności od kręgów kulturowych.

Badania Autorki, których teoretyczną podstawę stanowiła teoria zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego, wykazały, że odmienne środowisko życia oraz tworzące je płaszczyzny – kulturalna, społeczna, ekonomiczna i historyczna – różnicują rozwój kompetencji społecznych badanych uczniów. Dobitnie świadczą o tym bardzo niskie wskaźniki kompetencji społecznych uczniów uczęszczających do szkoły z polskim

językiem nauczania w Czeskim Cieszyń, bardzo wysokie zaś uczniów szkoły z polskim językiem nauczania w Paryżu.

Należy nadmienić, że podjęta problematyka kompetencji społecznych i ich istotnego komponentu – asertywności – w środowisku szkolnym w warunkach wielokulturowości wpisuje się w aktualną debatę na temat kompetencji kluczowych prowadzoną na forach organizacji międzynarodowych: Unii Europejskiej, Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Rady Europy, UNESCO. Kompetencje społeczne i obywatelskie, obok porozumiewania się w językach obcych oraz świadomości i ekspresji kulturalnej, są traktowane przez Unię Europejską jako kompetencje kluczowe ściśle związane z różnorodnością kulturową.

Opracowanie A. Gajdzicy jest poświęcone *Zawodowemu i pozazawodowemu funkcjonowaniu nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania*. Autorka dochodzi do wniosku, że sytuację osób pracujących w różnych typach szkół polskich poza granicami kraju można określić umownie jako „balansowanie” na granicy dwóch światów: szkoła i pracujący tam nauczyciele mogą podlegać oddziaływaniom różnych podmiotów reprezentujących sprzeczne interesy: społeczności mniejszościowej i społeczności większościowej, państwa polskiego i kraju pobytu; nauczyciele muszą wykazywać szczególną elastyczność działania, by spełnić oczekiwania uczniów i ich rodziców w sytuacji, gdy szkoła polonijna nie zawsze jest miejscem zasadniczej nauki; muszą posiadać umiejętność wymijania przeszkód zagrażających trwałości

funkcjonowania polskiego szkolnictwa za granicą.

Prowadzone przez Autorkę badania wpisują się w typ eksploracji, która nie tyle traktuje nauczycieli jako zwartą grupę zawodową, ile ogniskuje się na grupach nauczycieli, których łączy wspólna kategoria, np. sukces, porażka, zaangażowanie czy bierność. W stosunku do sytuacji i doświadczeń nauczycieli w Szkolnych Punktach Konsultacyjnych Autorka przyjęła jako kategorię opisu niecodziennność, zarówno w sferze ich życia zawodowego, jak i prywatnego. Wyznacznikami (nie)codziennego funkcjonowania nauczycieli polonijnych są m.in.: specyfika relacji i grupy uczniów, specyfika relacji i grupy nauczycieli, specyfika relacji i grupy rodziców uczniów, usytuowanie polskiej placówki oświatowej w przestrzeni innego państwa i in. (wyróżniono 11 wyznaczników związanych z cechami życia codziennego).

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele koncentrują się w swoich działaniach na kwestiach związanych z podtrzymywaniem polskiej tożsamości narodowej swoich wychowanków, jednak nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić posiadania lub nieposiadania przez nauczycieli kompetencji międzykulturowych: dogłębnego zrozumienia własnej kultury oraz poczucia tożsamości jako podstawy szacunku i otwartości wobec różnorodności i ekspresji kulturowej; dostrzegania i doceniania wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej.

Natomiast kolejne opracowanie A. Hruzd-Matuszczyk zdaje się wska-

zywać, że nauczyciele polonijni nie są wyposażeni w dostatecznej mierze w wymienione kompetencje: rodzice uczniów biorących udział w Jej badaniach stwierdzają, że polska szkoła nie jest instytucją, która oferuje wsparcie w zakresie integracji z nowym środowiskiem. Przedmiotem badań ww. Autorki stała się *Rodzina w środowisku zróżnicowanym kulturowo-doświadczenia rodziców uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania*. Przedstawiono procesy migracyjne w perspektywie historycznej, współczesne preferencje migracyjne Polaków, uwarunkowania i oddziaływanie migracji na funkcjonowanie rodzin; ukazano ich negatywne skutki dla funkcjonowania rodzin, lecz dostrzeżono również ich możliwe pozytywne implikacje. Zarys w tej części opracowania mobilności Polaków na przykładzie migracji wewnętrznej w oparciu o dane Centrum Badania Opinii Społecznej raczej nie był konieczny.

Zmiany, jakim podlega współcześnie życie rodzinne, mają, zdaniem Autorki, charakter dynamiczny i dotyczą wszystkich płaszczyzn i relacji, w których funkcjonują członkowie rodzin; wpływają również na jakość życia rodzinnego. Jednym z jej wyznaczników jest życie kulturalne i udział w kulturze. Badania Autorki dowodzą, że udział w wydarzeniach kulturalnych oraz kontakty towarzyskie rodziców dzieci uczęszczających do szkół z polskim językiem nauczania jest znaczący, i że nie zamykają się oni w środowisku Polonii (zwłaszcza w Austrii i we Francji). Szkoły na obczyźnie muszą jednak sprostować wielorakim wy-

zwaniom: wzrastającej mobilności Polaków, pojawianiu się na mapie świata nowych skupisk emigracji, różnicującym się potrzebom polskich dzieci poza granicami kraju, jak również zmianom zachodzącym w polskim systemie edukacji.

W końcowej części opracowania – empirycznej – ukazano opinie rodziców uczniów uczęszczających do szkół polskojęzycznych w Austrii, Francji i Republice Czeskiej. Na ich podstawie Czytelnik uzyskuje ogólny obraz rodziny funkcjonującej w sieci powiązań ze szkołą w środowisku niejednorodnym kulturowo.

Opisane w książce badania upoważniają do wniosku, że w przygotowaniu nauczycieli kierowanych do pracy dydaktycznej za granicą ORPEG powinien zwrócić większą uwagę na kompetencje międzykulturowe kandydatów, zadaniem zaś środowisk akademickich jest udzielenie wsparcia w tego typu poczynaniach.

W książce zamieszczono obszerną Bibliografię oraz wykaz publikacji z serii „Edukacja Międzykulturowa”.

Zaprezentowane przez Autorki rezultaty badań, które mają charakter nowatorski, mogą zainteresować nie tylko środowiska akademickie i nauczycielskie, lecz również decydentów oświatowych odpowiedzialnych za organizację edukacji dla społeczności mniejszościowych.

Wiktor Rabczuk

***Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy.* Red. Zofia Kawczyńska-Butrym Lublin 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ss. 211.**

Choć w ostatnich latach można zaobserwować znaczne zainteresowanie badaczy tematyką migracji edukacyjnych, liczba polskojęzycznych publikacji z tego zakresu jest wciąż bardzo niska. Zwraca to uwagę szczególnie w kontekście bardzo szybkiej internacjonalizacji polskich szkół wyższych. Krok ku wypełnieniu tej niszy postawili twórcy publikacji *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy*, wydanej w 2014 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Praca jest zbiorem dziesięciu artykułów, nad którymi redakcję naukową objęła prof. Zofia Kawczyńska-Butrym, kierownik Zakładu Socjologii Ogólnej i Badań nad Migracjami UMCS i autorka książki *Migracje. Wybrane zagadnienia*. Do współpracy zaprosiła badaczy z trzech innych uczelni: Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, dobranych celowo ze względu na ich peryferyjne położenie.

W książce skupiono się na dwóch kwestiach związanych z umiędzynarodowieniem uczelni wyższych. Po pierwsze, zaprezentowano przegląd najważniejszych zagadnień oraz danych statystycznych dotyczących migracji edukacyjnych na poziomie globalnym oraz krajowym. Po drugie, podjęto temat spotkań międzykulturowych będących efektem

tych procesów. Tytułowa „druga strona księżycza” jest przy tym – jak wyjaśnia ją autorzy – nawiązaniem do metafory stworzonej przez Mariana Gólkę, opisującej konieczność obustronnego badania sytuacji Innego (zarówno stosunku do Innych, jak i stosunku Innych do szeroko rozumianego tła społecznego). Takie też podejście zastosowano podczas badań nad relacjami międzykulturowymi w środowisku akademickim: uwzględniono wzajemne stosunki studentów polskich i zagranicznych oraz innych aktorów społecznych.

Publikacja ma strukturę trójdzielną. Pierwsza, najobszerniejsza część porusza kwestie globalnych oraz krajowych migracji edukacyjnych i stanowi interesujący poznawczo wstęp do zaprezentowanych później wyników badań. Otwiera ją artykuł Sylwii Rudej, który w lapidarnej formie nakreśla historię mobilności studentów oraz stan obecny tego zjawiska. Autorka wprowadza m.in. ważne dla dalszych rozważań pojęcie „drenażu mózgów”. Kolejne teksty w tej części skupiają się na procesach bezpośrednio związanych z Polską. Joanna Bielecka-Prus podejmuje kluczowy w kontekście migracji edukacyjnych temat komercjalizacji uczeni wyższych (uniwersytet jako biznes, student jako klient; makdonaldyzacja edukacji) i prezentuje wyniki analizy zawartości stron internetowych uniwersytetów. Następnie dwa artykuły Andrzeja Matacza traktują o najważniejszych tendencjach związanych z umiędzynarodowieniem wcześniej wymienionych ośrodków akademickich (Lublin, Olsztyn, Szczecin, Wrocław).

W części drugiej zaprezentowano wyniki badań stosunku studentów polskich do studentów zagranicznych. W pierwszej kolejności respondenci byli pytani o opinie na temat dwóch grup: osób pochodzących z krajów Europy Wschodniej i byłego ZSRR oraz pozostałych obcokrajowców. Podczas interpretacji wyników Marek Butrym nawiązuje do koncepcji Innego i wyróżnia dodatkowe kategorie służące opisowi postaw względem cudzoziemców: „Blіsi Obcy” oraz „Dalsi Obcy”. Autor stawia też ważne pytanie o to, czy studenci polscy i zagraniczni żyją razem, czy tylko obok siebie. Zofia Kawczyńska-Butrym podjęła natomiast temat różnic kulturowych dostrzeganych przez studentów polskich oraz emocji, jakie w nich budzą. Także ona uwzględniła gradualizm Inności – obcość bliską i dalszą, tym razem z wskazaniem na stosunek do przedstawicieli konkretnych nacji.

Ostatnia część dotyczy opinii studentów cudzoziemców o studentach polskich oraz o innych aspektach ich pobytu poza krajem pochodzenia. Analiza tych zagadnień została jednak ograniczona do obszaru Lublina. Autor pierwszego artykułu, Bohdan Rożnowski, zajął się badaniem najliczniejszej grupy studentów zagranicznych w Polsce, jaką są Ukraińcy. Skupił się przy tym na kwestii przyjmowanych przez nich strategii adaptacyjnych. Kolejne dwa teksty (Marzena Kruk; Zofia Kawczyńska-Butrym oraz Sylwia Ruda) prezentują odpowiedzi studentów zagranicznych na pytania o kontakty ze studentami z Polski, o ich opinie na temat studiów w Lublinie oraz Lublina w ogóle. Część trzecią i jednocześnie całą publika-

cję zamyka artykuł Anny Stróżek i Marka Butryma, który opisuje stosunek lublinian do obecności studentów zagranicznych w przestrzeni miasta.

Recenzowana publikacja bez wątpienia wnosi wkład we wciąż raczkujące w Polsce badania nad mobilnością studentów i jej społecznymi konsekwencjami. Szczególnie istotna wydaje się przy tym część pierwsza, która nakreśla szeroki obraz procesów internacjonalizacji edukacji oraz pozwala na umiejscowienie w nim Polski wraz z jej konkretnymi ośrodkami akademickimi. Wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów oraz mieszkańców Lublina wskazują na wielość tematów oraz zagadnień, które winny być poddane dalszej analizie. Uczucie niedosytu pozostawiać może dysproporcja między badaniem opinii studentów polskich (badanie przeprowadzone w czterech miastach, na stosunkowo dużej próbie) a tym uwzględniającym nastroje cudzoziemców – zawężono je do obszaru Lublina i, jak przyznają sami autorzy, małej próby badawczej. Interesującym elementem było uzupełnienie analizy o wywiady z mieszkańcami Lublina, którzy także są uczestnikami relacji międzykulturowych oraz pełnią funkcję ważnych aktorów społecznych wpływających na adaptację obcokrajowców. Atutem całej książki jest konsekwentne kładzenie nacisku na aspekt praktyczny: badacze starają się nie tylko opisać sytuację zstaną, lecz również sformułować propozycje zmian, które mogłyby zostać poczynione na różnych płaszczyznach funkcjonowania studentów zagranicznych w Polsce.

Struktura publikacji jest uporządkowana, pozwala na swobodne poruszanie się pomiędzy bardzo różnicowanymi zagadnieniami. Każda część opatrzona jest stosownym wstępem, wprowadzającym czytelnika w nowy blok tematyczny. Za jedyny brakujący element można uznać zakończenie, które podsumowałoby poruszone kwestie i wskazało na rekomendacje do dalszych badań.

Silną stroną publikacji jest również forma graficzna – tabele oraz wykresy ilustrujące wyniki badań mają przejrzystą, atrakcyjną dla czytelnika formę. Okładka w symboliczny sposób nawiązuje do tytułowej drugiej strony księżycy, wywołując oryginalny efekt i zachęcając do lektury.

Książka *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżycy* jest ważną pozycją z zakresu mobilności studentów, poruszającą wiele różnorodnych tematów – od relacji międzykulturowych po kwestie komercjalizacji oraz internacjonalizacji uczelni wyższych. Z tego powodu będzie ona cennym źródłem informacji dla osób, które pracują w obszarach związanych z tymi zagadnieniami. Z pewnością lekturą tą powinni zainteresować się pracownicy uniwersytetów (zarówno tych uwzględnionych w badaniu, jak i pozostałych) funkcjonujący w kontekście międzykulturowym oraz przedstawiciele instytucji zajmujących się programami mobilności. Szczególnie użyteczna będzie przy tym dla osób związanych z lublińskim środowiskiem akademickim, ponieważ to właśnie jemu poświęcono najwięcej miejsca. Publikacja ta może być także interesująca dla

obcokrajowców, którzy rozważają podjęcie studiów w Polsce lub już są w ich trakcie. Z perspektywy naukowo-badawczej zwracają jednak uwagę przede wszystkim różnorodność poruszonych tematów oraz wielość zastosowanych

metod badawczych, które dla badacza migracji i edukacji międzykulturowej są cennym źródłem wiedzy oraz inspiracji do podejmowania dalszych analiz.

Aleksandra Matyja

ROZPRAWY HABILITACYJNE
I DOKTORSKIE

**PRACE HABILITACYJNE I DOKTORSKIE
z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej
obronione w roku 2014 w dyscyplinie pedagogika**

Prace habilitacyjne

1. Boroń Aleksandra: *Pedagogika (p) o Holocauście. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych.
2. Gajdzica Anna: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych: między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
3. Grabowska Barbara: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej*. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
4. Misiejuk Dorota: *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji: studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
5. Stachowiak Beata: *Socjalizacja studentów do społeczeństwa informacyjnego na przykładzie Litwy, Niemiec, Polski, Republiki Czeskiej i Ukrainy. Studium porównawcze*. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych.

Prace doktorskie

1. Badowska Mariola: *Rola szkoły w procesach integracji dzieci uchodźców i imigrantów*. Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu. Promotor: dr hab. Krystyna Błęszyńska, prof. SGGW.
2. Gepfert Ligia: *Wielka historia małej szkoły. Monografia szkoły w Rudniku w latach 1874–2011*. Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Promotor: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki.
3. Młynarczuk-Sokołowska Anna: *Międzykulturowa edukacja nieformalna w Polsce na przykładzie działalności organizacji pozarządowych*. Uni-

- wersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz.
4. Patro Iwona: *Znaczenie doświadczeń migracyjnych absolwentów studiów wyższych w kreowaniu postaw wobec własnej przyszłości*. Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych. Promotor: prof. dr hab. Elżbieta Kościk.
 5. Starnawski Marcin: *Między asymilacją a odrębnością. Tożsamość żydowska młodzieży polskiej w okresie powojennym w narracjach emigrantów po marcu 1968 roku*. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych. Promotor: dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW.
 6. Suwalska Arleta: *Ideologie edukacyjne jako czynnik zmian w polityce oświatowej Wielkiej Brytanii przełomu XX i XXI wieku*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydział Nauk Pedagogicznych. Promotor: prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski.

Opracowanie
Ewa Ogrodzka-Mazur

KRONIKA

NATALIA BEDNARSKA

„Edukacja w wielokulturowym świecie – doświadczenia i propozycje”

Warszawa–Cieszyn–Ustroń, 12–15 maja 2014 roku

W dniach od 12 do 15 maja 2014 odbyła się międzynarodowa naukowa konferencja: „Edukacja w wielokulturowym świecie – doświadczenia i propozycje”. Współorganizatorami konferencji były cieszyński Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

Wspomniana konferencja jest kolejną z cyklu konferencji polsko-ukraińskich, z których pierwsza odbyła się w 2009 roku w Kijowskim Uniwersytecie imienia Borisa Grinczenki i Żytomierskim Uniwersytecie Państwowym imienia Iwana Franki. Inicjatywa spotkała się z pozytywnym odbiorem, dlatego rok po roku organizowane były kolejne konferencje: w 2010 roku przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie i Akademię Pedagogiczną w Krakowie, w 2011 roku przez Akademię Humanistyczno-Pedagogiczną w Chmielnickim. Rok 2012 był bogatszy w spotkania polsko-ukraińskiej społeczności naukowej, ponieważ odbyły się dwie konferencje – gospodarzami pierwszej były Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP oraz Uniwersytet w Białymstoku, a drugiej – Katedra Pedagogiki Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki. W roku 2013 po raz kolejny konferencja została zorganizowana przez pracowników Kijowskiego Uniwersytetu imienia Borisa Grinczenki. Spotkaniom tym towarzyszyły różne tematy przewodnie, ale wszystkie integrowały polskich i ukraińskich naukowców wokół dwóch celów ogólnych. W czasie ich trwania prezentowane były rezultaty współpracy społeczności naukowych skupionych w Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych (NANP) Ukrainy i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie oraz współpracujących z nimi uczelni – polskich i ukraińskich. To po pierwsze. Po drugie, zostały nakreślone zadania naukowe do zrealizowania w następnym roku. Warto w tym miejscu wspomnieć, że opisany cykl konferencji jest owocem, mającej o wiele dłuższą historię, współpracy polskich i ukraińskich naukowców. Ogromne zasługi w nawiązywaniu kontaktów na-

ukowych pomiędzy Polską a Ukrainą ma prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który – pełniąc funkcję przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – przyczynił się do zawarcia umowy pomiędzy KNP PAN a ówczesną Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy (teraz: Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy).

Pierwszego dnia konferencji gospodarzem była Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie. Obrady rozpoczął rektor – senior Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie: prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, witając gości z Ukrainy: kierownika Laboratorium Naukowo-Badawczego Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki prof. dr hab. Switłanę Sysojewą, rektora Państwowego Uniwersytetu im. I. Franki w Żytomierzu prof. dr hab. Petro Saucha, dyrektora Oddziału Kijowskiego Instytutu Biznesu i Technologii dr Irynę Sauch, wiceprezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy prof. dr hab. Wołodymyra Łukowyj, kierownika Katedry Edukacji Przedszkolnej Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki doc. dr Gannę Bieliienka, dyrektora Instytutu Społeczeństwa Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki doc. dr Kostiantyna Lynowa, prorektora ds. nauki Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki prof. dr hab. Ludmyłę Choruża, doradcę prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy prof. dr hab. Aleksandrę Sawczenko oraz sekretarza Oddziału Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Oświaty NANP Ukrainy prof. dr hab. Olgę Suchomlinską.

W inauguracyjnym wystąpieniu prof. Tadeusz Lewowicki mówił o potrzebie edukacji, która przybliżałaby społeczeństwu wartości: tolerancji, współpracy, przyjaźni i pokojowego współistnienia. Możliwości realizacji tej idei profesor przedstawił w kontekście dwóch modeli edukacji: odchodzącej w przeszłość edukacji wielokulturowej oraz edukacji międzykulturowej. Szanse zaistnienia i rozwoju tej ostatniej zostały nakreślone w odniesieniu do warunków społeczno-politycznych, gospodarczych i kulturowych. Profesor zakończył swoje wystąpienie – pełnym troski – pytaniem: idea edukacji międzykulturowej jest zrozumiała głównie w Europie, jak przekonywać do międzykulturowości poza jej granicami?

Profesor Petro Sauch wystąpił z referatem pt. „Koncepcja nowego modelu oświaty w społeczeństwie wielokulturowym”. Tytułowa koncepcja została oparta na wzorze polityki demokratyczno-egalitarnej. Jej główne założenie to dialog z kulturą człowieka. Człowieka, który występuje tu w roli twórcy kultury oraz podmiotu zdolnego do kulturowego samorozwoju. Prelegent

w swym wystąpieniu odniósł się krytycznie do pojęcia oświaty polietnicznej, którym próbowano zastąpić termin oświaty wielokulturowej.

Prof. zw. dr hab. Stefan Mieszalski, rektor WSP ZNP w Warszawie, odniósł edukację wielokulturową do zjawiska uczenia się i rozwoju dziecka. Podstawą do tych rozważań stało się założenie, że wielokulturowość to cecha środowiska społeczno-kulturowego, o wewnętrznej złożoności i zróżnicowaniu. Powołując się między innymi na teorie uczenia się Lwa S. Wygotskiego i Jerome'a Brunera, profesor udowodnił, że środowisko wielokulturowe stymuluje potrzebę uczenia się, wręcz stwarza warunki sprzyjające uczeniu się.

Punktem wyjścia wystąpienia prof. dr hab. Henryka Bednarczyka (WSP ZNP w Warszawie), zatytułowanego: „Edukacja wielokulturowa w procesie pracy i kształcenia zawodowego”, było założenie, że pracę zawodową należy traktować jak nieformalną edukację wielokulturową. Opierając się na wynikach badań prowadzonych w ramach projektów europejskich, profesor przedstawił wpływ globalizacji na procesy pracy i ustawicznej edukacji zawodowej.

Prof. dr hab. Olga Suchomlinska, w swym wystąpieniu zatytułowanym: „Edukacja dla społeczeństwa wielokulturowego: zamierzenia dotyczące Ukrainy”, ukazała specyfikę edukacji wielokulturowej we współczesnym społeczeństwie ukraińskim i edukacji ukraińskiej. Profesor omówiła składowe ukraińskiej edukacji wielokulturowej dzieci i młodzieży.

Uszczegółowieniem wystąpienia prof. dr hab. Olgi Suchomlinskiej była prezentacja Ganny Bełenki na temat „Specyfiki wielokulturowej edukacji dzieci w wieku przedszkolnym” i jej egzemplifikacja w wieloetnicznym regionie Ukrainy – Republice Autonomicznej Krymu.

Wystąpienie dr hab. Ewy Ogródzkiej-Mazur, prof. UŚ (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Cieszynie), zakończyło obrady w tym dniu. Prezentująca podzieliła się z wybranymi wynikami badań własnych na temat edukacji polskich dzieci w szkołach większościowych w Austrii, Czechach, Francji i Niemczech.

Przystankiem w podróży między Warszawą a Cieszynem była Jasna Góra. Uczestnicy konferencji mieli okazję zwiedzić m.in. Bibliotekę Jasnogórską, a dokładnie jej część zwaną Starą Biblioteką. Gromadzi ona około 10 tysięcy inkunabułów i starodruków. Obejrzeć można było także bogato zdobione rękopisy. Zbiory Starej Biblioteki nie są udostępniane wszystkim zwiedzającym, na wejście do tej części biblioteki trzeba uzyskać specjalną zgodę.

Wznowienie obrad, zapoczątkowanych w Warszawie, miało miejsce w Sali Sesyjnej Ratusza Miejskiego w Cieszynie. Konferencję otworzyli gospodarze: burmistrz miasta Cieszyna mgr inż. Mieczysław Szczurek, dr hab. Zenon Gajdzica, prof. UŚ – dziekan cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, dr hab. Urszula Szuścik, prof. UŚ – dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji oraz prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki – przewodniczący Komitetu Naukowego Konferencji. Zainaugurowana sesja naukowa przyjęła formę dyskusji skoncentrowanej wokół tematu: „Konteksty historyczne i współczesne uwarunkowania edukacji wielo- i międzykulturowej. Dyskusję moderowali prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki oraz prof. zw. dr hab. Stefan Mieszalski. W panelu dyskusyjnym udział wzięli: prof. dr hab. Włodimir Ługowij, prof. dr hab. Olga Suchomlinska, prof. dr hab. Oleksandra Sawczenko, prof. dr hab. Petro Sauch, doc. Irina Sauch, prof. dr hab. Ludmiła Choruża, prof. dr hab. Swietłana Sysojewa, doc. Konstantin Liniow, dr Ganna Beleńka, prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, prof. zw. dr hab. Stefan Mieszalski, prof. zw. dr hab. Janusz Gajda, dr Maria Szybisz, dr Natalia Bednarska, mgr Bogusław Lewandowski, dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ, dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ, dr Barbara Chojnacka-Synaszko, mgr Aleksandra Gancarz, dr Anna Gajdzica, dr hab. Barbara Grabowska, dr Urszula Klajmon-Lech, dr Łukasz Kwadrans, dr Aleksandra Minczanowska, dr Gabriela Piechaczek-Ogierman, dr Natalia M. Ruman, mgr Sylwia Ryszawy, dr Małgorzata Stokłosa, dr Anna Studenska, dr Jolanta Suchodolska, dr Janina Urban.

Warto przybliżyć niektóre z głosów w dyskusji. Wiceprezydent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy prof. dr hab. Wołodymyr Łukowij przedstawił w swoim wystąpieniu związki pomiędzy złożonością a samodzielnością w edukacji. Wzrastająca złożoność programów kształcenia zmusza uczniów do podejmowania w coraz szerszym zakresie samodzielności w kształceniu. Łukowij podał przykład zmian programowych, które prowadzą do obniżenia wieku decyzji edukacyjnych.

O nasilających się zagrożeniach w wielokulturowym świecie jako trudnym wyzwaniu dla edukacji mówił w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Janusz Gajda (WSP ZNP). Czynniki będące źródłem głównych konfliktogennych zagrożeń zostały przedstawione w podziale na dwie grupy. Uwarunkowania społeczno-polityczne, zagrożenia w sferze bytowej, odmienności kulturowe (związane ze zróżnicowaniem narodowym i religijnym), uwarunkowania doktrynalne (fanatyzm ideologiczny i religijny) to czynniki zewnętrzno-obiektywne. Czynniki subiektywne zostały opisane jako zaburzone relacje

pomiędzy świadomością obywatelską a postawami manifestowanymi przez niektóre grupy społeczności wielokulturowych. Profesor zaprezentował autorskie propozycje na temat charakteru i głównych obszarów edukacji.

Prof. dr hab. Sysoyewa przedstawiła, jak badania ukraińskich i polskich uczonych odnoszą się do kulturologicznych problemów edukacji. Duże zasługi w tej dziedzinie przypisuje oświatologii, czyli nowemu nurtowi dociekań naukowych na Ukrainie. Badania wielokulturowości w Polsce mają dłuższą tradycję, w ich ramach najczęściej podejmowane były następujące zagadnienia: kształcenie wielowymiarowej tożsamości oraz teoria i metodyka edukacji wielokulturowej i międzykulturowej i edukacji na pograniczach.

Profesor Ludmyła Choruża podzieliła się swoimi wynikami badań na temat wartości, jakie powinien posiadać współczesny pedagog. Pani Profesor zakończyła swoje wystąpienie następującą myślą: „Jeśli chcemy być tym, kim chcemy być, to musimy przestać być tym, kim jesteśmy”.

Przywoływana niejednokrotnie w czasie dyskusji wartość tolerancji pojawiła się w wystąpieniu prof. dr hab. Oleksandry Sawchenko jako ważny element treści i metod kształcenia wczesnoszkolnego. Na Ukrainie modernizacja tych treści zaczęła się w 2010 roku. Proponowane przedmioty kształcenia wczesnoszkolnego stwarzają szansę do promowania wartości tolerancji wśród dzieci.

Kolejny dzień konferencji rozpoczął się doniosłym wydarzeniem. Uczestnicy konferencji byli świadkami uroczystego podpisania przez JM Rektora Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr hab. Wiesława Banysia oraz JM Rektora Państwowego Uniwersytetu im. I. Franki w Żytomierzu prof. dr hab. Petro Saucha Umowy o Współpracy pomiędzy Uniwersytetem Państwowym im. Iwana Franki w Żytomierzu a Uniwersytetem Śląskim w Katowicach. W spotkaniu oprócz uczestników konferencji wzięli udział pracownicy Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji: dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – dr hab. prof. UŚ Zenon Gajdzica, dziekan Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Śląskiego – prof. zw. Małgorzata Łuszczak, prodziekan ds. naukowych i współpracy z zagranicą WEiNoE w Cieszynie – dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ, dyrektor Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej WEiNoE w Cieszynie – prof. zw. dr hab. Halina Rusek, dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji WEiNoE w Cieszynie – dr hab. prof. UŚ Urszula Szuścik, kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej WEiNoE w Cieszynie – dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta. Spotkaniu towarzyszyła wystawa książek pracowników

Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej.

Wizyta na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszylinie była też okazją do zwiedzania kampusu UŚ. Uczestnicy konferencji przyglądali się m.in. zajęciom prowadzonym przez pracowników naukowo-dydaktycznych WEiNoE w Cieszylinie.

W gościnnych progach Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszylinie odbyła się sesja posterowa zatytułowana: „Szkoła i szkolnictwo w środowiskach wielokulturowych, mniejszości narodowe, etniczne oraz ich funkcjonowanie”. W czasie jej trwania można było obejrzeć postery, prezentujące następujące zagadnienia: „Przysposabianie młodych ludzi do partycypacji w życiu społecznym – działania na terenie szkoły i w środowisku pozaszkolnym” (dr Barbara Chojnacka-Synaszkó), „Możliwości i ograniczenia – środowisko lokalne w opinii nauczycieli pracujących w polskich szkołach poza granicami kraju” (dr Anna Gajdzica), „Zadania pedagogiki międzykulturowej a postawy Polaków wobec współczesnych repatriantów z Kazachstanu” (mgr Aleksandra Gancarz), „Odradzanie się polskiej mniejszości narodowej w niepodległej Ukrainie” (dr hab. Barbara Grabowska), „Kościół Rzymskokatolicki jako organizator i animator życia szkolnego na ziemi cieszyńskiej w XVIII i XIX wieku” (dr Urszula Klajmon-Lech), „Jedni z Wielu i RomarisingV4 – prezentacja projektu o Romach” (dr Łukasz Kwadrans), „Szkolnictwo polonijne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku – wybrane zagadnienia” (mgr Alicja Hruzd-Matuszczyk), „Podmiotowość jednostkowa i społeczna wyzwaniem edukacji międzykulturowej – zarys wybranych zagadnień” (dr Aleksandra Minczanowska), „Edukacja dzieci w szkołach z polskim językiem nauczania – doświadczenia i problemy” (dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ), „Uczeń w środowisku wielokulturowym – wybrane kompetencje społeczne” (dr Gabriela Piechaczek-Ogierman), „Tydzień Kultury Beskidzkiej jako forma prezentowania i popularyzowania ludowej kultury wielu narodowości” (mgr Sylwia Ryszawy), „Rzeczywistość szkolna – perspektywa uczniów, na przykładzie wypowiedzi gimnazjalistów” (dr Małgorzata Stokłosa), „Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – prezentacja wyników realizacji projektu badawczego NCN *Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*” (dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ), „Młodzież autochtonicznych mniejszości narodowych krajów Grupy Wyszehradzkiej i jej szkoła w proce-

sach integracyjnych Europy – prezentacja wyników realizacji projektu badawczego MNiSW (dr Janina Urban).

W drugiej części dnia uczestnicy konferencji mogli zobaczyć, jak idee edukacji wielo- i międzykulturowej realizowane są w Republice Czeskiej (sesja wyjazdowa: „Szkola i szkolnictwo narodowościowe w Republice Czeskiej”). Goszcząc w Gimnazjum z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie, naukowcy słuchali wystąpień: dr. Józefa Szymeczka, prezesa Kongresu Polaków w Republice Czeskiej, mgr Marty Kmet, dyrektor Centrum Pedagogicznego dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego, oraz mgr. Andrzeja Bizonia, dyrektora Gimnazjum z Polskim Językiem Nauczania w Czeskim Cieszynie.

Międzynarodowa Naukowa Konferencja: „Edukacja w wielokulturowym świecie – doświadczenia i propozycje” służyła wymianie poglądów i doświadczeń polskiej i ukraińskiej społeczności naukowej, która będzie inspiracją do inicjonowania i kontynuowania wspólnych refleksji teoretycznych i zamierzeń badawczych.

DOROTA MISIEJUK

„Społeczeństwa wielokulturowe – dynamika, zmienność i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?”

Białystok–Lipowy Most, 25–28 maja 2014 roku

Katedra Edukacji Międzykulturowej, działająca na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, we współpracy ze Stowarzyszeniem Wspierania Edukacji Międzykulturowej, po raz kolejny podjęła trud zorganizowania debaty o wielokulturowości. Konferencja została objęta Honorowym Patronatem J.M. Rektora Uniwersytetu w Białymstoku oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a także Wojewody Podlaskiego. Tegoroczna konferencja, która odbyła się w dniach 25–28 maja 2014 roku, miała hasło: *Społeczeństwa wielokulturowe – dynamika, zmienność i nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej?*

Tradycyjnie organizatorzy założyli wielodyscyplinarność jako fundament oglądu problematyki, oraz problemowość jako strategię debaty. Formuła konferencji umożliwiała zarówno prezentacje koncepcji i wyników badań oraz prezentacje rozwiązań diagnostycznych i metodycznych odnoszących się do dynamiki społeczeństw wielokulturowych.

Problematyczność spotkania opierała się na osiowych pytaniach dotyczących dylematów współczesnych społeczeństw z ambicją konstruowania wielokulturowości jako standardu stosunków międzygrupowych i międzyosobowych. Zastanawiano się nad konsekwencjami polityki asymilacji i akulturacji, debatując o normach społecznych, relacjach społecznych grup mniejszościowych i większościowych oraz kategorii obywatelstwa. Podjęto także rozważania o wspólnotach, zarówno tych tradycyjnych dla określonych obszarów geograficznych, wspólnotach z biografia imigrancką, jak i tych tworzonych obecnie o ambicjach wspólnoty cywilizacyjnej: Europejczyków.

W trakcie prezentacji można było usłyszeć, jak również zobaczyć, gdyż wykładom zasadniczo towarzyszyły prezentacje multimedialne przykłady dobrych praktyk w szkole i różnorodnych instytucjach edukacji nieformalnej,

które realizowały założenia i cele edukacji międzykulturowej. Obraz owych dobrych praktyk i następujące po nich debaty pozwoliły uczestnikom konferencji na określanie strategii edukacyjnych w tym zakresie. Pozwoliły też na debatę o powinnościach szkoły i podmiotów edukacji nieformalnej w społeczeństwach wielokulturowych. Wytworzyło się swoiste środowisko dyskusji myślenia krytycznego wobec funkcjonujących mitów edukacyjnych.

Specjalne miejsce w dyskusjach i debatach oddano kategorii pogranicza. Rozumiano ją przede wszystkim jako przestrzeń wielu tradycji kulturowych współgzystujących w przestrzeni socjalizacji jednostek. W perspektywie wielokulturowości, rozumianej jako wartość i zasada współżycia społecznego, wymaga od pedagogów przemyśleń na temat kształtowania standardu społecznych relacji oraz przemyślenia prezentacji treści edukacyjnych. Odwołując się do teoretycznych uwarunkowań komunikacji, wskazywano na potrzebę zmian w zakresie założeń komunikacyjnych i form komunikowania (się), aby poszukiwać systemu czy modelu, który określi pole zaangażowania systemu edukacji i wychowania w ramach kultury współczesnej.

Tak nakreślony obszar rozważań zgromadził grono badaczy, jak i praktyków. Obecność, poprzez wystąpienia swoich pracowników, zaznaczyły takie ośrodki uniwersyteckie w Polsce jak Cieszyński Ośrodek Uniwersytetu Śląskiego, Ośrodek warszawski, reprezentowany zarówno przez Akademię Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Warszawski oraz Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Uniwersytet w Toruniu, Krakowie, Uniwersytet w Olsztynie, Uniwersytet Wrocławski. Obecni byli także goście zagraniczni z Białorusi, Niemiec, Rosji.

XII Międzynarodowa Konferencja była też okazją odznaczenia historii Katedry Edukacji Międzykulturowej, która na Wydziale Pedagogiki i Psychologii istnieje od 20 lat. Od samego początku jej istnienia kierownikiem jest prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, który wraz z Zespołem analizuje teorie, rozwija idee, diagnozuje i poszukuje rozwiązań problemów kulturowej tożsamości zbiorowych i indywidualnych w warunkach współczesnej kultury. Edukacja międzykulturowa i jej pole problematyki definiowane jest w polskiej pedagogice od lat 90. XX wieku. Niewątpliwie do rozwoju dyscypliny przyczyniło się wiele inicjatyw wspólnych, jak utworzony przez prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego wspólnie z prof. dr. hab. Jerzym Nikitorowiczem, Społeczny Zespół Badań nad Pograniczem, czy współpraca z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu, firmowana osobą prof. dr. hab. Piotra Petrykowskiego, oraz Uniwersytetem M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, gdzie pracuje prof. dr

hab. Dariusz Kubinowski. Katedra ma też bliskie związki z ośrodkiem warszawskim, przede wszystkim poprzez kontakty z prof. dr. hab. Tadeuszem Pilchem, prof. dr. hab. Markiem Konopczyńskim czy prof. dr. hab. Krystyną Błęszyńską. 20 lat aktywności badawczej, dydaktycznej i inicjatyw społecznych, podejmowanych w imię idei wielokulturowości i rozwijania edukacji międzykulturowej, dało efekty w postaci indywidualnych osiągnięć badaczy. Swoisty status liderów w kształtowaniu obrazu problematyki edukacji międzykulturowej osiągnęli badacze ośrodka białostockiego dr hab. Mirosław Sobecki prof. UwB, dr hab. Dorota Misiejuk; ośrodka cieszyńskiego dr hab. Ewa Ogródzka-Mazur, prof. UŚ, dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ, dr hab. Barbara Grabowska.

Hasłem przewodnim prac konferencji była współpraca, współdziałanie teorii z praktyką, a swoistym efektem tych założeń – otwieranie nowych pograniczy w debacie o kondycji edukacji międzykulturowej. Obrady otworzyli kierownik Katedry Edukacji Międzykulturowej prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz i dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii dr hab. Mirosław Sobecki prof. UwB. Słowo wstępu miał także prorektor Uniwersytetu w Białymstoku dr hab. Jerzy Halicki. Potem rozpoczęły się obrady w sesji plenarnej. Drugiego dnia debaty odbywały się zarówno w formie obrad planarnych, jak i sekcjach tematycznych. Przewidziane tematyczne sekcje to: tożsamość kulturowa, diagnoza środowisk wychowawczych, komunikacja międzykulturowa oraz transmisja kultury.

W sekcji poświęconej problematyce tożsamości kulturowej ujmowano ją w perspektywie zmiany kulturowej, zmiany społecznej, a także rozwoju jednostki – w perspektywie zakotwiczenia w tradycji. W sekcji poświęconej problematyce diagnozowania obrady skoncentrowały się wokół wyzwań diagnozy pedagogicznej w kontekście różnorodności standardów kulturowo-społecznych, kontekstów lokalnego standardu społecznego oraz zmienności i płynności kategorii oceny. Sekcja o komunikacji międzykulturowej podjęła zagadnienie kontaktu międzygrupowego w perspektywie różnicy kulturowej, pytano o kompetencje potrzebne jednostce w nowoczesnym świecie i nowe wyzwania w zakresie konstruujących się tożsamości zbiorowych. Wreszcie sekcja transmisja kultury pracowała nad problemem międzygeneracyjnego przekazu kultury, zmiany tradycji i efektów społecznych tych procesów.

W konsekwencji szerokich i burzliwych dyskusji dorobek konferencji będzie prezentowany w trzech tematycznie opracowanych tomach.

ŁUKASZ KWADRANS
ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

„Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo”

Cieszyn–Ustroń, 22–24 września 2014

W dniach 22–24 września 2014 roku w Cieszynie i w Ustroniu odbyła się XX konferencja naukowa organizowana przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Współorganizatorami międzynarodowej konferencji były Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej oraz Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego w Czeskim Cieszynie.

Trzydniowe spotkanie rozpoczęło uroczyste w Ratuszu Miejskim w Cieszynie, gdzie zebranych powitał burmistrz Cieszyna mgr inż. Mieczysław Szczurek, w imieniu Komitetu Naukowego Konferencji głos zabrał prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, a władze uczelni reprezentowali dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie dr hab. prof. UŚ Zenon Gajdzica oraz dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji WEiNoE w Cieszynie dr hab. prof. UŚ Urszula Szuścik. Po uroczystym otwarciu konferencji rozpoczęło merytoryczną część obrad naukowych.

To szczególne wydarzenie naukowe stanowiło kontynuację rozważań podjętych na poprzednich konferencjach. Tym razem głównym obszarem dyskusji uczyniono zagadnienia życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych funkcjonujących w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, jak również konteksty teoretyczne pedagogiki międzykulturowej i problemy praktyki oświatowej. Skoncentrowano się na kilku obszarach tematycznych – sferach kluczowych dla życia duchowego jednostek, grup i społeczności funkcjonujących w warunkach wielokulturowości, a mianowicie: wartościach i aspiracjach; religii i tolerancji religijnej; kontaktach z Innym i innością; szansach

i barierach pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości oraz na teoretycznym i metodologicznym podejściu do kwestii edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Merytoryczny program konferencji obejmował trzy dni i cztery sesje naukowe w formie wymiany poglądów, dyskusji, wspólnie formułowanych wniosków, tez i sugestii badawczych. Taka forma spotkań sprawia, że korzyści poznawcze i rekomendacje badawcze w dużej mierze zależą od udziału uczestników w kolejnych częściach całej konferencji. W drugim dniu wydarzenia temu towarzyszyła również wystawa posterów. Natomiast wyjątkowe w tegorocznej konferencji było nie tylko tradycyjne już uczestnictwo przedstawicieli wiodących ośrodków naukowych z Polski, ale również gości zagranicznych z Czech (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně), Niemiec (Freie Universität Berlin), Słowacji (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre) i Ukrainy (Київський університет імені Бориса Грінченка). Dodatkowo zapewniono także oprawę kulturalną spotkania, koncert Orkiestry Salonowej, spektakl teatralny Těšínské divadlo – Scena Polska w Czeskim Cieszyńsku. W drugim dniu konferencji odbyła się sesja wyjazdowa „Duchowe i materialne dziedzictwo kulturowe Śląska Cieszyńskiego”.

Moderowanie pierwszej części spotkania odbywającej się w cieszyńskim Ratuszu („Wartości i aspiracje oraz religia i tolerancja religijna w środowiskach zróżnicowanych kulturowo”) powierzono prof. zw. dr. hab. Zenonowi Jasińskiemu, doc. PhD., PhD Jarosławowi Balwinowi, dr. hab. prof. UMCS Dariuszowi Kubinowskiemu oraz dr. hab. prof. UMK Marcie M. Urlińskiej. Podczas tej części spotkania naukowego wysłuchać można było wystąpienia prof. zw. dr. hab. Katarzyny Olbrycht (Uniwersytet Śląski) dotyczącego miejsca wychowania w rozwoju duchowości współczesnego człowieka. Następnie dr. hab. Marek Rembierz (Uniwersytet Śląski) podjął problematykę wartości ponadkulturowych (prawdy, dobra i piękna) w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego, wskazując na edukację międzykulturową jako ćwiczenie duchowe. W tej części obrad można było również wysłuchać wystąpienia prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza (Uniwersytet w Białymstoku) dotyczącego sztuki duchowości na przykładzie Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Cerkiewnej w Białymstoku (Festiwalu Śpiewającej Duszy). W kolejnym referacie dr. hab. Dorota Misiejuk (Uniwersytet w Białymstoku) podjęła tematykę doświadczenia kulturowego jednostki w odniesieniu do kategorii tradycji, próbując odpowiedzieć na pytanie, czy możliwy jest przekaz wielokulturowy. W dalszej części spotkania głos zabrali

kolejni uczestnicy, kontynuując rozważania na temat zaproponowanej w sesji problematyki. Jako pierwszy dr hab. prof. UwB Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku) przedstawił dwa rodzaje zaangażowania religijnego i ich konsekwencje dla edukacji międzykulturowej, mówiąc o duchowości i kompetencjach w sferze semiotycznej. Dr Jolanta Muszyńska (Uniwersytet w Białymstoku) w swoim referacie wskazywała na znaczenie religii w relacjach społecznych mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Następnie jeden z zagranicznych gości, asoc. prof. PhD., DrSc Hristo Kyuchukov (Freie Universität Berlin, Niemcy) podjął problem kompetencji językowych dzieci romskich, prezentując badania zespołu, którym kieruje. Na zakończenie tego dnia obrad prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski) przedstawił, jakie są oczekiwania środowisk zróżnicowanych kulturowo wobec nauczycieli.

Podczas drugiej – ustroniejskiej – sesji naukowej („Kontakty z Innym i innością jako wartość w warunkach wielokulturowości”) prowadzonej przez dr hab. prof. SGGW Krystynę M. Błęszyńską, prof. zw. dr hab. Jerzego Nikitorowicza, dr hab. prof. UwB Mirosława Sobeckiego oraz prof. dr hab. Людмила Хоружа, jako pierwszy głos zabrał dr hab. prof. UMCS Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Wystąpienie dotyczyło tradycji tanecznych pogranicza wieloetnicznego Polski północno-wschodniej i ich współczesnych rekonstrukcji. Następnie mgr Urszula Namiotko (Uniwersytet w Białymstoku) mówiła o transmisji dziedzictwa kulturowego na przykładzie działań teatrów niezawodowych regionu Sejneńszczyzny. Wpisując się w problematykę tej sesji, dr Przemysław Paweł Grzybowski (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) zainteresował uczestników zagadnieniem uśmiechu na styku sfer prywatnej i publicznej w warunkach zróżnicowania kulturowego. Powrót do korzeni: rodzimowierstwo jako droga rekonstrukcji poczucia wspólnoty i tożsamości to referat zaproponowany przez dr hab. prof. SGGW Krystynę M. Błęszyńską (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie). Po tym wystąpieniu dr hab. Barbara Grabowska, dr Aniela Różańska, dr Urszula Klajmon-Lech (Uniwersytet Śląski) dokonały prezentacji badań zespołowych na temat znaczenia wspólnoty, postrzegania inności i tolerancji religijnej na pograniczu. Po podsumowaniu dotychczasowych wystąpień i dyskusji kontynuowano obrady w sekcji, rozpoczynając od wystąpienia dr hab. prof. SWPS Jacka Kurzępy (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej we Wrocławiu) na temat młodzieży pogranicza w kontekście Przystanku Woodstock i Przystanku Je-

zus i ewentualnej konfrontacji czy dialogu tych obu społeczności. Następnie swoimi zainteresowaniami badawczymi dzielili się z uczestnikami dr Barbara Chojnacka-Synaszkó, dr Jolanta Suchodolska, dr Łukasz Kwadrans (Uniwersytet Śląski), prezentując badania zespołowe na temat kontaktów z Innym i innością w środowisku zróżnicowanym kulturowo (studium z pogranicza polsko-czeskiego). Swoje doniesienie z badań na temat świata wartości dzieci cudzoziemskich przedstawiła dr Agata Świdzińska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Referat na temat wiedzy i stosunku do mniejszości narodowych i etnicznych jako elementu kompetencji interkulturowej studentów zaprezentowały dr Ilona Nowakowska-Buryła, dr Marzena Okrasa (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Mgr Emilia Żyłkiewicz-Płońska (Uniwersytet w Białymstoku), prowadząc badania opinii wśród mobilnych studentów, zwróciła uwagę na kwestię szacunku wobec osób odmiennych kulturowo. Zespół gości ze Słowacji w składzie: doc. PhDr. Michal Kozubík, PhD., Mgr Lenka Michelčíková, PhD., PhDr. Ivan Rác, PhD. (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja) prezentował referat będący raportem z badań na temat życia duchowego Romów w regionie „Podtatrzanskim” i wschodniej Słowacji. Kolejny referat to wystąpienie dr. hab. prof. WSB Marka Walancika (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej) dotyczący praktycznego wymiaru edukacji dzieci romskich w Polsce na przykładzie województwa śląskiego. Po tej części nastąpiły podsumowanie sesji i wnioski.

Obradom towarzyszyła sesja posterowa przedstawicieli Uniwersytetu Śląskiego, w której wyniki swoich badań i refleksji naukowych prezentowały: dr Janina Urban („Tożsamość młodzieży autochtonicznych mniejszości narodowych krajów Grupy Wyszehradzkiej i ich szkoła w procesach integracyjnych Europy – nastawienia i brak obaw”), dr Natalia Ruman („Obraz śmierci w oczach pszczyńskiej młodzieży ponadgimnazjalnej”), mgr Aleksandra Gancarz („Przejawy religijności Sybiraków w Związku Radzieckim – zbiorowości hetero- i homogeniczne wyznaniowo”), mgr Katarzyna Jas („Pogranicze polsko-czeskie jako miejsce aktywności osób starszych”), mgr Alicja Hruzd-Matuszczyk („Życie kulturalne rodzin poza granicami kraju”) oraz lic. Karolina Czech („Wspólnoty ewangelikalne na Śląsku Cieszyńskim”).

W poszukiwaniu „Duchowego i materialnego dziedzictwa kulturowego Śląska Cieszyńskiego” uczestnicy konferencji udali się na sesję wyjazdową, podczas której mieli możliwość spotkania się z prof. zw. dr. hab. Danielem Kadłubcem i zwiedzania Muzeum regionalnego „Na Grapie” w Jaworzynce, które zostało otwarte 19 czerwca 1993 roku z inicjatywy wielkiego miłośni-

ka cieszyńskiej ziemi, poety i pisarza Jerzego Ruckiego. Rucki urodził się w Jaworzynce w 1919 roku, lecz losy wojenne rzuciły go do Szwajcarii, gdzie zamieszkiwał aż do śmierci. Przez całe życie na obczyźnie czuł jednak więź z miejscem swojego dorostania. Pisał wiersze oraz opowieści związane z Jaworzynką, posługując się archaiczną gwarą zakątka istebniańskiego. Śladem pozostawionym po nim stały się tomiki wierszy, zbiory wspomnień, a przede wszystkim zorganizowane przez niego muzeum, pokazujące skrawek dawnego życia miejscowych górali.

Konferencję kończyła IV sesja poświęcona „Teoretycznym i metodologicznym aspektom edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo”. Tę część prowadzili prof. dr hab. Анна Григорьевна Кондратенко, doc. PhD. Michał Kozubík, PhD., dr hab. prof. SWPS Jacek Kurzępa, dr hab. Dorota Misiejuk. Prezentacji swoich referatów, doniesień z badań, refleksji nad problematyką podnoszoną w sekcji dokonał na początku zespół w składzie: dr hab. prof. UŚ Ewa Ogrodzka-Mazur, dr Aleksandra Minczanowska, dr Gabriela Piechaczek-Ogierman (Uniwersytet Śląski) na temat badań własnych dotyczących wartości, aspiracji i planów życiowych dzieci z Zaolzia – ciągłość i zmiana transmisji kulturowej w środowisku pogranicza. Następnie dr hab. Anna Gajdzica (Uniwersytet Śląski) przedstawiła rozważania na temat szans i zagrożeń pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości – doświadczeń i praktyki. Zespół dr hab. prof. UMK Marta M. Urlińskiej, wraz z dr Katarzyną Jurzystą oraz lic. Sylwią Szulc (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) przedstawił prezentację dotyczącą nauczyciela polskiego na obczyźnie jako partnera lub intruza, wskazując na trzy perspektywy – łotewską, polską, europejską. Prof. dr hab. Людмила Леонідівна Хоружа (*Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina*) przedstawiła referat pt. „Етика педагогического взаимодействия преподавателя и студента как основа личностного и профессионального совершенствования”. Natomiast kolejna z uczestniczek zagranicznych, prof. dr hab. Анна Григорьевна Кондратенко (*Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina*), prezentowała wystąpienie na temat „Ценности студентов-музыкантов на этапе адаптации к обучению в университете”. Referaty gości z Ukrainy dopełniły obrady tej części sesji naukowej. W dalszej części spotkania uczestnicy mieli możliwość wysłuchania wystąpień prof. zw. dr hab. Iwony Nowakowskiej-Kempnej (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie) na temat duchowości franciszkańskiej – ekologii i harmonii wewnętrznej jako postawy dzieci na ziemi cieszyńskiej w Polsce i Republice Czeskiej. Magister

Agnieszka Niewiara (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej) zajęła się zagadnieniem bibliodramy w edukacji międzykulturowej. Kolejny referat PhD. Jakuba Hladíka (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Republika Czeska) dotyczył znaczenia wielokulturowych kompetencji dla nauczycieli i uczniów szkół podstawowych w Czechach. Natomiast doc. PhDr., PhD Jaroslav Balvin (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Republika Czeska) podjął temat wielokulturowości i andragogiki. „Pamiętaniem” – jako „kłopotem metodologicznym” w badaniach biograficznych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo zajęła się dr Adela Kožyczkowska (Uniwersytet Gdański). Na koniec tej sesji dr Natalia Bednarska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie) wskazała na możliwość wykorzystania netnografii jako metody badania społeczności wielokulturowych. Konferencję naukową zakończyła dyskusja uczestników, w której wielokrotnie powracano do wątków podejmowanych podczas całego spotkania. O tym, że stanowiły one inspirację oraz budziły ciekawość poznawczą uczestników, świadczy fakt, że wielokrotnie prowadzone dyskusje przenosiły się w kuluary.

Po końcowej dyskusji podsumowania trzydniowych obrad dokonał przewodniczący Komitetu Naukowego prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki. W swojej wypowiedzi wskazał na dotychczasowy dorobek współpracujących ośrodków naukowych i zasygnalizował potrzebę prowadzenia dalszych badań oraz wymiany doświadczeń w obszarze edukacji międzykulturowej.

Pragniemy dodać, iż wyjątkowy charakter tegorocznej konferencji wyznaczał jubileusz 25-lecia Zakładu Pedagogiki Ogólnej, którego wieloletnim kierownikiem i przewodnikiem naukowym był i pozostaje prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki. Rocznicza działalności zakładu sprawiła, że spotkanie naukowe było czasem szczególnej refleksji, analizy dotychczasowych dokonań naukowych oraz wyznaczenia nowych obszarów poszukiwań badawczych realizowanych przez zebranych gości indywidualnie oraz zespołowo. Cieszyńsko-ustrońskie spotkanie było również przyczynkiem do przemyśleń o zakończonych, realizowanych bądź planowanych projektach badawczych, które zostały zainspirowane przez prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego.

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2014

- Adamski J.: *Ku odrodzeniu języka polskiego na Wschodzie: wspomnienia o Fundacji Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza*. Lublin 2014, Wydawnictwo Polihymnia.
- Bajkowski T., Sawicki K., Namiotko U. (red.): *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*. Warszawa 2014, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Chmielecki M. (red.): *Studia z zarządzania międzykulturowego*. Łódź 2014, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.
- Danilewicz W., Theiss W. (red.): *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej: V Zjazd Pedagogów Społecznych*. T. 2, Warszawa – Toruń 2014, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dębowska N., Walachowska M., Starik N. (red.): *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej: od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 2. Poznań 2014, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Dudziak A., Żejmo A. (red.): *Jan Paweł II w komunikowaniu międzykulturowym: o sztuce dialogu z Innym*. Olsztyn 2014, Vertum Wydawnictwo Naukowe i Specjalistyczne.
- „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3.
- Fałtynowicz Z. (red.): *Patrz – człowiek!: w stronę edukacji międzykulturowej*. Białystok 2014, Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Departament Kultury i Dziedzictwa Narodowego.
- Gajdzica A., Piechaczek-Ogierman G., Hruzd-Matuszczyk A.: *Edukacja postrzegana z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grabowska B. (red.): *Dobre praktyki szansą nowoczesnej edukacji*. Sosnowiec 2014, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

- Humeniuk-Walczak M.: *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej*. Toruń – Łysomice 2014, Europejskie Centrum Edukacyjne.
- Janus-Sitarz A. (red.): *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. „Edukacja Nauczycielska Polonisty” 2014, T. 17.
- Kawczyńska-Butrym Zofia (red.): *Migracje edukacyjne. Studenci zagraniczni – dwie strony księżyca*. Lublin 2014, UMCS.
- Kozłowska-Piasta A.: *Mały obywatel świata*. Kielce 2014, Muzeum Narodowe.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., Basińska A. (ed.) *Children in the postmodern world: culture, media, social inequality*. Poznań 2014, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kwadrans Ł., Balkowski J.: *Romarising V4*. Wrocław – Bratislava 2014, Fundacja Integracji Społecznej PROM.
- Kwadrans Ł., Gierliński K.: *ROMARISING. Bohaterowie kampanii społecznej Jedni z wielu w obiektywie Chada Evansa Wyatta*. Wrocław 2014, Fundacja Integracji Społecznej PROM.
- Lachiewicz S., Matejun M. (red.): *Zarządzanie rozwojem organizacji w otoczeniu wielokulturowym*. Łódź 2014, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Ogniewjuk W., Sysojewa S. (red.): *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa – Cieszyn – Kijów 2014, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki.
- Lewowicki T., Chojnacka-Synaszko B., Piechaczek-Ogierman G. (red.): *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. Toruń – Katowice – Warszawa 2014, Wydawnictwo Adam Marszałek, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Mizgalski J., Małgorzata Soja M. (red.): *Tożsamość a stereotypy: Żydzi i Polacy*. Częstochowa 2014, Fundacja Instytut Samorządowy.
- Muszyńska J.: *Miejsce i wspólnota: poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski: studium pedagogiczne*. Warszawa – Białystok 2014, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ney-Krwawicz M.: *Na pięciu kontynentach: polskie dzieci, młodzież i szkoły na tułacznych szlakach 1939–1950*. Warszawa 2014, Muzeum Wojska Polskiego.

- Nikitorowicz J., Muszyńska J., Boćwińska-Kiluk B. (red.): *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa 2014, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ogrodzka-Mazur E., Błahut G., Ruman N. M. (red.): *Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa: wspólne obszary badań. Wychowanie dziecka – między tradycją a współczesnością*. Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogrodzka-Mazur E., Klajmon-Lech U., Różańska A.: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Praszałowicz D. Kulpińska J. (red.): *Młodzież polska na obczyźnie: zadania edukacyjne*. Kraków 2014, Polska Akademia Umiejętności, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.
- Ruman N.: *O dziedzictwie kulturowym inaczej. Materiały metodyczne dla szkół ponadgimnazjalnych z edukacji regionalnej*. Pszczyna – Kraków 2014, Wydawnictwo Scriptum.
- Ruman N.: *W obliczu śmierci – czy i jak można pomóc? Wybrane obszary problematyki tanatologicznej z uwzględnieniem wielokulturowości*. Kraków 2014, Wydawnictwo Scriptum.
- Szczurek-Boruta A.: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości: konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń – Katowice 2014, Wydawnictwo Adam Marszałek, Uniwersytet Śląski.
- Szlosek F., Bednarczyk H. (red.): *Koncepcje i dokonania pedagogiczne profesora Nelli G. Nyczkało: wybór artykułów opublikowanych w Polsce*. Tł. z jęz. ukr. E. Jutrzyzna, F. Szlosek, I. Rodiuk. Warszawa – Radom 2014, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Ślachcińska E., Marek H. (red.): *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej: od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 3. Poznań 2014, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Urban J.: *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*.

- Cieszyn – Toruń 2014, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wilczyńska A. (red.): *Młodość na biegunach życia społecznego*. Warszawa – Toruń 2014, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żak M., Ostafiński W. (red.): *Dylematy i efekty edukacji wielokulturowej*. Jarosław 2014, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza.

Opracowanie
Barbara Grabowska

Nota o autorach

Areshonkov V. Yu., prof., Житомирський державний університет імені Івана Франка, Ukraina

Badowska Mariola, dr, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtusku, Wydział Pedagogiczny

Bednarska Natalia, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Pedagogiczny

Gancarz Aleksandra, mgr, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Gášparová Miroslava, PaedDr., PhD., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Republika Słowacka

Grabowska Barbara, dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Hruzd-Matuszczyk Alicja, mgr, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Huľová Zlatica, PaedDr., PhD., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Republika Słowacka

Janik Sabina, dr, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Jas Katarzyna, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Józefowicz Anna, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Kati Štefan, Mgr., Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Republika Słowacka

Kossak-Główniczewski Kazimierz, prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Kożyczkowska Adela, dr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Kwadrans Łukasz, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Kyuchukov Hristo, prof. dr., Freie Universität Berlin, Niemcy

Lugovyy Volodymyr, prof., Національна академія педагогічних наук України, Ukraina

Matyja Aleksandra, mgr, doktorantka Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego

Misiejuk Dorota, dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Moddelmog-Anweiler Emilia, mgr, doktorantka Instytutu Europeistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Nikitorowicz Jerzy, prof. zw. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Nitenko Olga, dr, Національна академія педагогічних наук України, Ukraina

Obacz Piotr, mgr, doktorant Instytutu Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Jagiellońskiego

Ogrodzka-Mazur Ewa, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Pindór Mirosława, dr hab., Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Rabczuk Wiktor, prof. zw. dr hab., PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Radzewicz-Winnicki Andrzej, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu

Różańska Aniela, dr, Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Ryszewska-Banko Justyna, mgr, doktorantka Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Slyusarenko Olena, dr, Національна академія педагогічних наук України, Ukraina

Sysoieva Svetlana, prof., Національна академія педагогічних наук України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina

Tomkuliaková Ružena, Mgr., PhD., Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Republika Słowacka

Urlińska Maria Marta, prof. UMK dr hab., Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych

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:

Barbara Grabowska ✉ basiagra@wp.pl

Anna Szafrńska-Gajdzica ✉ annagajdzica@interia.eu

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:

Barbara Grabowska ✉ basiagra@wp.pl

Anna Szafrńska-Gajdzica ✉ annagajdzica@interia.eu