

# EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2019, nr 1 (10)

### Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Ludmiła L. Choruzha (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** (przewodniczący Rady), Włodimir I. Ługowij (Національна академія педагогічних наук України, Ukraina), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), 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), Graciela Slesaransky-Poe (Arcadia University, USA), Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Ukraina), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Marta M. Urlińska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Christoph Wulf (Freie Universität Berlin, Niemcy)

### Zespół Redakcyjny:

Ewa Ogrodzka-Mazur (redaktor naczelny), Alina Szczurek-Boruta (zastępca redaktora naczelnego, redaktor tematyczny), Barbara Grabowska, Aniela Różańska, Jolanta Suchodolska, Anna Szafrąńska (redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cieniałą (redaktor językowy – język angielski), Anton Dradomiletskii (sekretarz redakcji)

### Adres Redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn  
tel. 33 854 62 02; <http://weinoe.us.edu.pl/content/weinoe/edukacja-miedzykulturowa>

---

**Recenzenci:** Laura de la Trinidad Alonso Díaz, Tomasz Bajkowski, Jaroslav Balvín, Krystyna Bleszyńska, Hana Červinková, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Przemysław Paweł Grzybowski, Halina Grzymała-Moszczyńska, Andrej Harbatski, Soňa Kariková, Eleftherios Klerides, Leszek Korporowicz, Mariusz Korczyński, Kazimierz Kossak-Główniczewski, Josef Malach, Hanna Mamzer, Stefan Mieszalski, Jolanta Miluska, Tadeusz Miluski, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Petro Sauch, Tadeusz Siwek, Swietłana Sosyjewa, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski

**Redaktorzy naukowemu:** Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Szafrąńska

**Redaktor prowadzący:** Paweł Jaroniak

**Redaktor techniczny:** Ryszard Kurasz

**Korekta:** Sylwia Sass

**Projekt logo:** Tadeusz Lewowicki

**Projekt okładki:** Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek  
Toruń 2019

ISSN 2299-4106

Publikacja współfinansowana przez Uniwersytet Śląski w Katowicach



Wersją pierwotną tekstu jest jego wersja drukowana

Wersja elektroniczna jest publikowana na licencji Open Access CC BY-NC-ND

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:

tel./fax 56 648 50 70; e-mail: [marketing@marszalek.com.pl](mailto:marketing@marszalek.com.pl)

---

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

tel. 56 664 22 35, 56 660 81 60, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl), [www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)

**Drukarnia**, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

---

## **Spis treści**

---

<b>Wprowadzenie</b> .....	11
---------------------------	----

### **ARTYKUŁY**

JANUSZ MARIAŃSKI Religijność młodzieży szkolnej w procesie przemian (1988–2017) .....	19
--	----

ANIELA RÓŻAŃSKA (A)religijność po czesku – ateizm, analfabetyzm religijny czy coś więcej? .....	38
---	----

JAREMA DROZDOWICZ Kategoria różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym. Konteksty i kontrowersje .....	55
--	----

### **EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W POLSCE I NA ŚWIECIE**

PAULINA PUKIN Edukacja międzykulturowa jako element strategii Rady Europy i Unii Europejskiej .....	69
---	----

HRISTO KYUCHUKOV, WILLIAM NEW Roma school mediators and the bilingualism of Roma students .....	81
--	----

ŁUKASZ KWADRANS

- Analiza sytuacji edukacyjnej Romów we Wrocławiu w kontekście rekomendacji wynikającej z piątego raportu monitoringowego Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) ..... 101

PAVLÍNA KOBZOVÁ

- The Czech Republic through the eyes of Ukrainians ..... 114

### **KOMUNIKATY Z BADAŃ**

MARIUSZ KORCZYŃSKI, BARBARA GRABOWSKA

- Międzykulturowa kompetencja komunikowania się polskich emigrantów w Anglii ..... 129

GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN

- Uwarunkowania tożsamości lokalnej w środowisku miejskim ..... 157

ADELA KOŻYCKOWSKA

- (Re)tradycjonalizm kaszubski: w stronę nowej ludowości ..... 173

### **FORUM PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH**

URSZULA KLAJMON-LECH

- Wybrane koncepcje socjologii medycyny w badaniach międzykulturowych oraz badaniu osób z niepełnosprawnością i ich rodzin ..... 199

AGATA WENTZ

- Children with autism spectrum disorders in the Arab Gulf countries – the Others? ..... 213

JOANNA KAPIAS

- Niepełnosprawność jako Inność – postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością ..... 225

**PRAKTYKA EDUKACYJNA**

- URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, DOMINIKA ZAKRZEWSKA-OLĘDZKA  
Korczakowskie metody partycypacyjnej pracy z dziećmi  
i aktualność ich zastosowania w edukacji międzykulturowej ..... 241
- KARINA SABINA GNAT  
Upodmiotowienie ucznia w kontekście ewangelickiej edukacji  
religijnej ..... 254

**ARTYKUŁY RECENZYJNE**

- ANNA SZAFRAŃSKA  
Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski:  
*Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej  
i wspólnocie w szkole integracyjnej* ..... 269
- BARBARA GRABOWSKA  
Zenon Jasiński, Bogdan Cimała (red.):  
*Leksykon Polaków w Republice Czeskiej  
i Republice Słowackiej. T. 1–5* ..... 274

**ROZPRAWY HABILITACYJNE I DOKTORSKIE**

- Prace habilitacyjne i doktorskie z zakresu edukacji wielo-  
i międzykulturowej obronione w 2018 roku w dyscyplinie  
pedagogika ..... 285

**KRONIKA**

- ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA  
*Razem na rzecz społeczności lokalnej.  
Jak kreować postawy lokalnego patriotyzmu i obywatelskiego  
zaangażowania wśród młodzieży?*  
Białystok, 24 października 2018 roku ..... 289

ŁUKASZ KWADRANS

*Academic teacher's competence in change*

Kijów, 28–30 listopada 2018 roku ..... 293

## **BIBLIOGRAFIA**

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane

w roku 2018 ..... 303

**Nota o autorach** ..... 307

## Contents

---

<b>Introduction</b> .....	11
---------------------------	----

### ARTICLES

JANUSZ MARIAŃSKI Religiousness of school youth in the process of changes (1988–2017) .....	19
ANIELA RÓŻAŃSKA (A)religiousness in the Czech way – atheism, religious illiteracy or something more? .....	38
JAREMA DROZDOWICZ The category of cultural difference in the open society. Contexts and controversies .....	55

### INTERCULTURAL EDUCATION IN POLAND AND WORLDWIDE

PAULINA PUKIN Intercultural education as an element of the strategy of the Council of Europe and the European Union .....	69
HRISTO KYUCHUKOV, WILLIAM NEW Roma school mediators and the bilingualism of Roma students .....	81

ŁUKASZ KWADRANS

- An analysis of the educational situation of Roma in Wrocław  
in the context of the recommendation comprised  
in the 5<sup>th</sup> monitored report of the European Commission  
against Racism and Intolerance (ECRI) ..... 101

PAVLÍNA KOBZOVÁ

- The Czech Republic through the eyes of Ukrainians ..... 114

## **RESEARCH REPORTS**

MARIUSZ KORCZYŃSKI, BARBARA GRABOWSKA

- Intercultural competence in the communication of Polish  
immigrants in England ..... 129

GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN

- Determinants of the local identity in the urban environment ..... 157

ADELA KOŻYCKOWSKA

- Kashubian (re)traditionalism: towards new folklore ..... 173

## **FORUM OF INTERCULTURAL EDUCATORS**

URSZULA KLAJMON-LECH

- Selected concepts of sociology of medicine in intercultural studies  
and in the research into the disabled and their families ..... 199

AGATA WENTZ

- Children with autism spectrum disorders in the Arab Gulf  
countries – the Others? ..... 213

JOANNA KAPIAS

- Disability as Otherness – the attitudes of students without  
disability to disabled students ..... 225



## EDUCATIONAL PRACTICE

- URSZULA MARKOWSKA-MANISTA, DOMINIKA ZAKRZEWSKA-OLĘDZKA  
 Korczak methods of participatory work with children  
 and the topicality of their use in intercultural education ..... 241
- KARINA SABINA GNAT  
 The empowerment of a learner  
 in the context of Evangelical religious education ..... 254

## REVIEWING ARTICLES

- ANNA SZAFRAŃSKA  
 Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski:  
*Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej  
 i wspólnoty w szkole integracyjnej*  
 [Others, Aliens – but the Own. On intercultural education  
 and the community in integrated school] ..... 269
- BARBARA GRABOWSKA  
 Zenon Jasiński, Bogdan Cimała (red.):  
*Leksykon Polaków w Republice Czeskiej  
 i Republice Słowackiej. T. 1–5*  
 [A Lexicon of Poles in the Czech Republic  
 and Slovak Republic. Vol. 1–5] ..... 274

## HABILITATION AND DOCTORAL THESES

- Habilitation and doctoral theses on multi- and intercultural  
 education defended in 2018 in the discipline pedagogy ..... 285

**CHRONICLE**

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA

*Together for the local community. How to create the attitudes  
of local patriotism and civil engagement among youth?*Białystok, 24<sup>th</sup> October, 2018 ..... 289

ŁUKASZ KWADRANS

*Academic teacher's competence in change*Kiev, 28<sup>th</sup>–30<sup>th</sup> November, 2018 ..... 293**BIBLIOGRAPHY**Works on multi- and intercultural education published  
in 2018 ..... 303**Biographical notes** ..... 307

## Wprowadzenie

---

Dziesiąty tom „Edukacji Międzykulturowej”, czasopisma redagowanego od 2012 roku przez pracowników Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, tradycyjnie już zawiera zarówno teoretyczne ujęcia, jak i praktyczne odniesienia do działań realizowanych w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami.

Prezentowany tom otwiera tekst Janusza Mariańskiego, pt. *Religijność młodzieży szkolnej w procesie przemian (1988–2017)*. W artykule przedstawione są wyniki badań realizowanych na próbach ogólnopolskich młodzieży uczęszczającej do szkół średnich. Autor zakładał, że młodzież szkolna – w sytuacji radykalnych zmian społecznych – w sposób szczególny przeżywa kryzys tożsamości, a co za tym idzie, również kryzys tożsamości religijnej i moralnej. Przeprowadzone analizy miały na celu określić w przybliżeniu tempo dokonujących się przemian w religijności i moralności młodych Polaków. W tekście prezentowane są analizy danych dotyczących autoidentyfikacji wyznaniowej i religijnej, postaw młodzieży wobec dogmatów wiary, opisane zostały praktyki religijne młodzieży oraz dynamika przemian religijności badanej grupy. Kolejny tekst – również odnoszący się do wartości religijnych – został przygotowany przez Anielę Różańską. Kontrowersyjny, skłaniający do stawiania kolejnych pytań, tytuł: *(A)religijność po czesku – ateizm, analfabetyzm religijny czy coś więcej?* to efekt próby weryfikacji postawionej przez Autorkę tezy, zgodnie z którą: „współczesne społeczeństwo czeskie nie jest ateistyczne, nie jest też modelowym przykładem gwałtownej sekularyzacji. Przemiany zachodzące w społeczeństwie czeskim mają postać wielokierunkowych przemian religijności (transformacji), choć z silnymi tendencjami sekularyzacyjnymi. Świadczą o miękkiej, ale długotrwałej sekularyzacji, wyrażającej się w pluralizacji form religijnych, która utworzyła specyficzną i złożoną postawę współczesnego społeczeństwa czeskiego wobec religii”. W tekście zawarte zostały opisy historycznych i społeczno-politycznych czynników warunkujących przemiany religijności czeskiej, a także próba kategoryzacji współczesnej religijności Czechów. Dział *Artykuły* zamyka tekst Jaremy

Drozdowicza: *Kategoria różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym. Konteksty i kontrowersje*. Autor wychodzi z założenia, że kulturowa odmienność stanowi społeczną konstrukcję zbudowaną ze specyficznych reprezentacji Inności w danych dyskursach narodowych.

Tradycyjnie drugi dział został poświęcony zagadnieniom edukacji międzykulturowej w Polsce i na świecie. Tekst Pauliny Pukin ma charakter wprowadzający i dotyczy *Edukacji międzykulturowej jako elementu strategii Rady Europy i Unii Europejskiej*. Cele artykułu to określenie z jednej strony – działań podjętych przez Radę Europy oraz Unię Europejską ze względu na potrzebę zwiększenia integracji i tolerancji na kontynencie, z drugiej – strumieni napływu imigrantów do Europy oraz spostrzeganie imigrantów w Europie. Kolejny artykuł został przygotowany przez dwóch autorów – Hristo Kyuchukova i Williama New, którzy podjęli w swych rozważaniach problematykę dotyczącą edukacji dzieci romskich w szkołach specjalnych i ich dwujęzyczności na przykładzie wybranych krajów Europy Wschodniej. W opracowaniu przedstawiono również takie kwestie, jak segregacja i dyskryminacja poprzez edukację, rola rozwoju języka ojczystego oraz program ROMED Rady Europy dla mediatorów szkolnych. Problematyka edukacji romskiej jest kontynuowana w artykule Łukasza Kwadransa, który poświęcił swój tekst analizie sytuacji społeczności romskiej we Wrocławiu oraz realizowanym na terenie miasta formom wsparcia środowisk romskich. Autor opisuje wdrażane formy pomocy społeczności romskiej oraz poddaje dyskusji oddziaływanie wsparcia instytucjonalnego na poprawę jakości życia tej grupy. Dokonuje również diagnozy problemów środowisk polskich i rumuńskich Romów i na tej podstawie przedstawia propozycje dobrych praktyk i rozwiązań problemów, z którymi współcześnie borykają się grupy Romów mieszkających nie tylko we Wrocławiu. Dział zamyka tekst Pavliny Kobzovej *The Czech Republic through the eyes of Ukrainians*. Autorka dostrzega korzyści, jakie niesie z sobą napływ imigrantów z Ukrainy do Republiki Czeskiej – wskazuje tu między innymi na takie wartości, jak poszanowanie pracy, nacisk na edukację ich dzieci, tendencję do integracji z Czechami, ale jednocześnie wskazuje na różnice kulturowe, które są efektem funkcjonowania na Ukrainie w odmiennych warunkach politycznych i społeczno-ekonomicznych.

Dział *Komunikaty z badań* otwiera tekst Mariusza Korczyńskiego i Barbary Grabowskiej, pt. *Międzykulturowa kompetencja komunikowania się polskich emigrantów w Anglii*. Autorzy, na podstawie badań realizowanych z zastosowaniem ankiety przeprowadzonej w południowo-zachodniej części Anglii, od czerwca do listopada 2017 roku na grupie 154 osób, dokonują

próby ustalenia poziomu wrażliwości międzykulturowej, która w przyjętej koncepcji badań jest podstawowym wymiarem międzykulturowej kompetencji komunikowania się. Z kolei Gabriela Piechaczek-Ogierman prezentuje badania, przeprowadzone w Jastrzębiu-Zdroju, dotyczące uwarunkowań tożsamości lokalnej w środowisku miejskim. Za istotną zmienną podjętych badań przyjęła region pochodzenia przodków respondentów. Autorka wskazuje na dwie grupy czynników determinujących wybory tożsamościowe uczniów. Pierwsza z nich to czynniki bezpośrednie związane z międzypokoleniową transmisją kulturową, polegającą na utrzymywaniu lub zanikaniu związków z kulturą macierzystą regionu pochodzenia przodków (dziadków badanych uczniów). Druga – czynniki pośrednie związane z uwarunkowaniami historyczno-politycznymi. W tekście (*Re*)*tradycjonalizm kaszubski: w stronę ludowości* Adela Kożyczkowska dokonuje analizy podręczników do edukacji kaszubskiej pod kątem rozpoznania podręcznikowych wzorów kaszubskości; na tej podstawie rekonstruuje wzory ludowości kaszubskiej, której jednym z wyznaczników jest „kaszubski strój ludowy”, a następnie rekonstruuje jego „dzieje”. Jako kontekst interpretacyjny autorka przyjęła koncepcję karnawału Michaiła Bachtina.

Kolejny dział *Forum pedagogów międzykulturowych* zawiera trzy teksty poświęcone zagadnieniom wchodzącym w skład pedagogiki specjalnej. Urszula Klajmon-Lech prezentuje w artykule wybrane koncepcje z zakresu socjologii medycyny przydatne w pedagogicznej refleksji nad osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami. Autorka postawiła sobie za cel ukazanie relacji między lekarzem a pacjentem w tradycyjnych koncepcjach socjologicznych, przedstawienie psychospołecznych konsekwencji niepełnosprawności, koncepcji życia z chorobą w ujęciu interakcjonizmu symbolicznego oraz ich przydatności w badaniu osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. W kolejnym tekście – przygotowanym przez Agatę Wentz – przedstawione zostało zagadnienie autyzmu i spostrzegania go na Półwyspie Arabskim, gdzie tradycyjne wierzenia i przekonania pozostają nadal istotnymi czynnikami, które kształtują zachowania związane z profilaktyką prozdrowotną i nastawieniem do kwestii związanych z szeroko pojętym zdrowiem psychicznym. Autorka omawia w tekście znaczenie tych czynników, a także wpływ religii na percepcję zaburzeń ze spektrum autyzmu w regionie państw GCC (Rady Współpracy Zatoki). W trzecim, zamykającym cykl, artykule Joanna Kapias opisuje postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością. Autorka przeprowadziła badania wśród 116 studentów pełnosprawnych i 108 z niepełnosprawnością przy zastosowaniu metody

sondażu diagnostycznego – przy czym w tekście zostały zaprezentowane tylko dane odnoszące się do studentów pełnosprawnych.

W dziale *Praktyka edukacyjna* znalazły się dwa teksty. Pierwszy z nich, opracowany przez Urszulę Markowską-Manistę oraz Dominikę Zakrzewską-Ołędzką, odnosi się do metody pracy partycypacyjnej z dziećmi w Domu Sierot, wykorzystywanej przez Janusza Korczaka. Autorki zwracają uwagę na możliwości adaptacji opisywanych metod również we współczesnym świecie – do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, z dziećmi w trudnych warunkach ich funkcjonowania, w sytuacji wzmożonych ruchów migracyjnych, a także pogłębiających się nierówności społecznych. Jak słusznie podkreślają autorki w podsumowaniu (s. 247), „Korczakowska filozofia pracy partycypacyjnej z dziećmi i podejście nastawione na słuchanie, rozmowę, dialog, odpowiedzialność za działania, świadomość własnych praw i obowiązków oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań, odzwierciedlają pryncypia edukacji międzykulturowej odnoszące się do porozumiewania się, poszukiwania dróg wzajemnego poznania, współpracy i rozwoju uczniów przynależących do różnych kultur”. Z kolei Karina Sabina Gnat podjęła w tekście problematykę sfery upodmiotowienia ucznia w ewangelickiej edukacji religijnej w szkołach ponadpodstawowych na terenie Śląska Cieszyńskiego.

W tomie znalazły się również dwa artykuły recenzyjne. Pierwszy z nich odnosi się do monografii przygotowanej przez Przemysława Pawła Grzybowskiego i Grzegorza Idzikowskiego: *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Opracowania ważnego szczególnie z względu na możliwość wykorzystywania publikacji w praktyce edukacyjnej. Jak sugeruje autorka artykułu (Anna Szafrąńska): „Takie tematy jak sygnalizowane jako podrozdział *Swoi, Inni, Obcy*, czy też *Indywidualizm czy wspólnota w szkole* mogą być kanwą do realizowania całych cykli zajęć budujących poczucie własnej wartości, tożsamości, okrywania różnic, budowania postaw tolerancji i akceptacji”. Kolejny artykuł recenzyjny, przygotowany przez Barbarę Grabowską dotyczy pięciotomowego *Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej* – publikacji zredagowanej przez Zenona Jasińskiego i Bogdana Cimałę. Prace nad leksykonem zostały zapoczątkowane przez Zenona Jasińskiego już ponad 30 lat temu, ale ostatecznie realizację tego ważnego projektu rozpoczęto w roku 2012 dzięki pozyskanemu grantowi w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki. *Leksykon* – jako dzieło zbiorowe – powstało wysiłkiem 105 autorów: polskich, czeskich, a także słowackich.

Tom zawiera również spis rozpraw habilitacyjnych i doktorskich z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej obronionych w 2018 roku w dyscyplinie pedagogika, kronikę z konferencji z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowych oraz bibliografię prac z tego zakresu wydanych w roku 2018.

\* \* \*

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

Redaktorzy

Ewa Ogrodzka-Mazur i Anna Szafrąńska





# ARTYKUŁY



JANUSZ MARIĄŃSKI

## **Religijność młodzieży szkolnej w procesie przemian (1988–2017)**

**Streszczenie:** W niniejszym artykule zostały przedstawione wyniki badań socjologicznych zrealizowanych w latach 1988–2017, na próbach ogólnopolskich młodzieży uczęszczającej do szkół średnich. W hipotezie głównej założono, że młodzież wykazuje skłonność do negowania tradycyjnych wartości (religijnych i moralnych) obowiązujących w Kościele katolickim oraz ulega wartościom lansowanym przez nowe nurty ideowe charakterystyczne dla społeczeństw ponowoczesnych i pluralistycznych. Badania empiryczne z lat 1988–2017 wykazały ponadto przyspieszenie zmian w kondycji religijnej i moralnej młodzieży szkolnej. W 2017 roku wskaźnik przeciętny odnoszący się do wybranych przejawów religijności wynosił 47%, a spadek aprobaty tych elementów kształtował się na poziomie 15,7%. „Pełzająca” sekularyzacja w środowiskach młodzieżowych, wyraźnie przyspieszająca, wydaje się już faktem społecznym.

**Słowa kluczowe:** religijność, wiara i wierzenia religijne, praktyki religijne, moralność katolicka, młodzież szkolna

W warunkach radykalnych zmian społecznych pojawiają się różnego rodzaju kryzysy tożsamości osobowej: indywidualnej i społecznej (grupowej). W odniesieniu do kryzysu tożsamości indywidualnej wskazuje się na deficyt tożsamości wyrażający się w nieadekwatnej definicji siebie i w braku przywiązania do określonych wartości i celów. Deficyt tożsamości jest typowym zjawiskiem charakterystycznym dla młodzieży, która wchodzi w dorosłe życie. Z jednej strony kwestionuje ona swoją dotychczasową tożsamość (pożegnanie z dzieciństwem), z drugiej zaś kwestionuje zastany świat ludzi dorosłych. Niekiedy towarzyszy temu zjawisko anomii. Konflikt tożsamości oznacza współistnienie wielości definicji własnego Ja, wewnątrznie niespójnych, a nawet wzajemnie sprzecznych.

W kontekście tej ogólnej tezy można założyć, że młodzież szkolna szczególnie przeżywa kryzys tożsamości, w tym także kryzys tożsamości religijnej i moralnej. Wartości religijne i moralne stają się kwestią wyboru i wykazują

się brakiem stabilizacji w czasie oraz swoistą ambiwalencją. Jest to „cena”, jaką płać jednostki w warunkach radykalnych zmian społecznych. Nowoczesne społeczeństwa zindywidualizowane i spluralizowane charakteryzują się różnorodnością celów życiowych, akceptowanych norm, światopoglądów i stylów życia. Brakuje konsensu w odniesieniu do wspólnie uznawanych wartości i ich hierarchii. Zdaniem Ireny Borowik orientacje religijne młodzieży polskiej zmieniają się powoli, nie jest widoczny jakiś wyrazisty i jednokierunkowy trend, ale pewne elementy zmian układają się w określone tendencje. W tym kontekście wymienia ona zmiany w obyczajowości przedmałżeńskiej, spadek regularnego uczestnictwa we mszy św., przesunięcie od deklarowanej wiary do niezdecydowania, obojętności religijnej, a nawet niewiary, krytyczny stosunek do katechezy szkolnej (Borowik, 2012, ss. 339–342).

W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione wyniki badań socjologicznych zrealizowanych w 1988/1989 roku, w 1998 roku, w 2005 roku i w 2017 roku, na próbach ogólnopolskich młodzieży uczęszczającej do szkół średnich. Badania te zrealizowano w konsorcjum badawczym Katedry Socjologii Religii w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie wraz z Instytutem Statystyki Kościoła Katolickiego SAC na przełomie kwietnia i maja 2017 roku. Pierwszą wersję ogólnopolskiej próby młodzieży kształcącej się opracowano w roku 1988. W 1998 roku próbę zaktualizowano. W roku 2005, ze względu na dokonaną w międzyczasie reformę szkolnictwa średniego, przesunięto badania w szkołach średnich (tj. obecnie w szkołach ponadgimnazjalnych) z klas drugich liceów ogólnokształcących i techników do klas pierwszych w celu zachowania jednolitego wieku młodzieży ze szkół średnich. Badania socjologiczne przeprowadzono za pomocą ankiety rozdawanej, czyli poprzez przekazanie kwestionariuszy uczniom obecnym w danym dniu na lekcjach w szkole (Mariański, 2018).

Badane osoby są w takim okresie swojego życia, w którym kształtują się ich zainteresowania, światopogląd oraz hierarchia wartości, stanowiące podstawy organizacji życia osobistego i społecznego. Dokonywanie wyborów zgodnie z własnymi potrzebami jest traktowane jako coś naturalnego i do pewnego stopnia jako niezbywalne prawo jednostki. Uzyskane wyniki empiryczne stanowią poniekąd fotograficzny dokument z drugiej dekady XXI wieku w odniesieniu do młodzieży uczącej się w szkołach średnich, w perspektywie jej religijności i moralności oraz uznawanych wartości. Rozważając religijność i moralność z socjologicznego punktu widzenia, uwzględniamy jedynie aspekty społeczne, nie pretendując do całościowego ujęcia tego feno-

menu. Religijność i moralność badana przez socjologa nie jest wielkością statyczną, lecz ustawicznie zmieniającą się w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego. Zresztą socjologia, jako nauka empiryczna, nie daje nigdy pewności, lecz tylko prawdopodobieństwo, z możliwością, że jej twierdzenia będą podlegać modyfikacjom, a nawet fałsyfikacjom. Rejestrujemy, opisujemy i interpretujemy mnóstwo faktów społecznych, ale zmierzamy też do całościowego ujęcia religijności, moralności i uznawanych wartości zarówno na poziomie świadomości, jak i zachowań religijno-moralnych.

W opracowaniu socjologicznym nawiązujemy do alarmistycznych ostrzeżeń, że w XXI wieku młodzież polska opuszcza masowo Kościół, zwłaszcza Kościół katolicki („emigracja młodzieży z Kościoła”, „Kościół bez młodych”, „młodzież poza Kościołem”, „młodzież bez Kościoła”, „Kościół zagubiony od wewnątrz przez młodzież”, „Kościół traci u młodych na znaczeniu”, „Kościół traci bezpowrotnie młodzież”, „klęska moralna Kościoła w pracy z młodzieżą”, „Kościół młodych rozpada się”, „młodzież i zagubiony Kościół”) i że Kościół katolicki w przyspieszonym tempie traci młode pokolenie Polaków. Przeprowadzone analizy pozwolą w przybliżeniu określić tempo dokonujących się przemian w religijności i moralności. Jeżeli młodzież jest szczególną kategorią społeczną, w której najwyraźniej dokonują się przemiany w religijności i moralności, to niewątpliwie pociągnie to za sobą pogłębiający się dystans między młodszym a starszym pokoleniem Polaków w zakresie postaw i zachowań religijno-moralnych. Z tego nie wynika bynajmniej, że religijność i moralność będzie spadać w następnych kohortach wiekowych w tym samym tempie i w sposób nieodwracalny.

W warunkach radykalnych przemian społeczno-politycznych i społeczno-kulturowych młodzież polska stoi na swoistym rozdrożu religijnym i moralnym. „Wyjątkowość” polskiej religijności, zwłaszcza w kontekście zsekularyzowanej Europy, należy do bardzo interesujących tematów w ramach współczesnych studiów nad religijnością. Religijność i moralność w wymiarach społecznych zmienia się według logiki „długiego trwania”, a zmiany o charakterze fundamentalnym dokonują się powoli. Warto nie tylko diagnozować postawy i zachowania młodzieży, ale także postawić pytanie, co w okresie 30 lat zmieniło się i w jakim kierunku dokonują się zmiany w religijności i moralności? Czy zmiany w religijności i moralności oraz w uznawanych wartościach mają tylko charakter ilościowy, czy też i jakościowy, co jest inne, a co jest elementem kontynuacji?

## 1. Autoidentyfikacje wyznaniowe i religijne

Przynależność wyznaniowa i religijna dotyczy tzw. globalnych postaw wobec religii. Wyraża się w nich identyfikacja wyznaniowa, ogólny stosunek do religii (pozytywny, obojętny, negatywny), stopień własnej wiary (głęboko wierzący, wierzący, niezdecydowany, obojętny, poszukujący), dynamika ogólnych postaw wobec religii w porównaniu z okresem dzieciństwa lub młodości, czy w porównaniu z rodzicami, uzasadnienie własnej wiary lub niewiary (np. przekaz wartości religijnych w rodzinie, własne przemyślenia, lektury itp.) oraz wpływ wiary na inne wymiary życia religijnego. Deklaracja przynależności do grupy wyznaniowej, deklaracja stosunku do instytucji religijno-kościelnej, czy też deklaracja typu „wierzę” są zewnętrznym wskaźnikiem religijności. Pozwala na socjologicznie wymierne ujęcie orientacji postaw i zachowań wobec religii (najbardziej generalne opcje światopoglądowe).

Polscy socjologowie religii wskazują na wyjątkową trwałość religijności w naszym kraju w jej najogólniejszych wymiarach, tj. autodeklaracji wyznaniowych i autoidentyfikacji religijnych. Przemiany społeczno-polityczne i gospodarcze nie doprowadziły do spadku religijności na płaszczyźnie tzw. religijności ogólnonarodowej („wiara narodu”), na której religijność funkcjonuje bardziej jako wartość wspólna niż osobowa. W środowiskach młodzieżowych będą już zaznaczać się pierwsze symptomy zmian w podstawowych (ogólnych) parametrach życia religijnego, jak przynależność do określonego wyznania czy globalne postawy wiary, chociaż i w tych środowiskach zmiany będą mieć bardziej ewolucyjny niż rewolucyjny charakter.

W społeczeństwie polskim powoli kształtuje się pluralizm na płaszczyźnie przynależności wyznaniowej i religijnej, w dalszym ciągu utrzymuje się jednak wskaźnik katolickiej przynależności wyznaniowej w całym społeczeństwie polskim w granicach około 90% (z nieznaczną tendencją spadkową) i około 85% w środowiskach młodzieżowych, a więc jeszcze w granicach tzw. oczywistości kulturowej. Polacy – także polska młodzież – niechętnie przyznają się do „bezdomności” wyznaniowej, nawet jeżeli ich więzi z określonym wyznaniem czy religią są bardzo osłabione, a katolicyść bardzo niejasna i nieokreślona. Badania ogólnopolskie obejmujące ludność dorosłą ukazują nieznaczną ewolucję przynależności wyznaniowej.

W latach 1988–2017 zaznaczył się wyraźny spadek przynależności wyznaniowej w środowiskach młodzieży szkół średnich. Do wyznania rzymskokatolickiego w 1988 roku przyznawało się 95,2% badanych, w 2017 roku

– 84,6% (spadek o 10,6%). Przynależność do innych wyznań chrześcijańskich i do innych religii utrzymywała się na względnie stabilnym poziomie i obejmowała nieznaczne kręgi młodzieży polskiej, natomiast wyraźnie wzrosła kategoria osób nieprzyznających się do jakiegokolwiek wyznania czy religii (wzrost o 8,7%). Dane empiryczne wskazują, że nawet w tym najbardziej podstawowym parametrze religijności następowała powolna ewolucja (w latach 1988–2005 spadek o 1,8%) i wyraźnie przyspieszona w latach 2005–2017. Powoli zbliżamy się do dolnej granicy tzw. oczywistości kulturowej odnoszącej się do uznawanych wartości i norm (80%) (Štefaňak, 2018).

W całej zbiorowości młodzieży szkół średnich w 2017 roku 7,5% badanych uznawało siebie za głęboko wierzących, 46,4% – za wierzących, 23,3% – za niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnej, 13,2% – za obojętnych religijnie i 8,8% – za niewierzących (0,7% – brak odpowiedzi). Wskaźnik głęboko wierzących i wierzących kształtował się w całej zbadanej zbiorowości na poziomie 53,9% i zmniejszył się w latach 1998–2017 o 28,4%. Różnica między formalną przynależnością wyznaniową a deklarowaną identyfikacją wierzeniową wynosiła 34,8%. Wskaźnik przynależności religijnej (tzw. globalne wyznania wiary) utrzymywał się już wyraźnie poniżej granicy oczywistości kulturowej. Oznacza to, że znaczna część młodzieży szkolnej, identyfikująca się z jakimś wyznaniem religijnym lub religią, nie określa siebie jako osoby wierzące, lecz jako niezdecydowane, obojętne lub niewierzące.

Stosunkowo niski wskaźnik pozytywnych autodeklaracji religijnych wśród młodzieży jest – być może – częściowo spowodowany samą konstrukcją pytania, w którym umieszczono odpowiedź „niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji religijnych”. Młodzież szkolna, która jest w fazie kształtowania swojego indywidualnego światopoglądu religijnego lub laickiego, w fazie usensownienia życia i odnajdywania dla siebie miejsca w otaczającym ją świecie, stosunkowo często określała swój „stan ducha” jako niezdecydowanie, nawet wtedy, gdy *de facto* uznawała istnienie Boga i niektóre wierzenia religijne (niechęć do informowania o swojej przynależności religijnej). Jest to jednak wiara dwuznaczna, niekonsekwentna, niejasna, pomieszana z podejrzeniami i powątpiewaniem, oscylująca między wiarą i niewiarą (chwiejnie wierzący). Dość upowszechnione w środowiskach młodzieżowych postawy zwątpienia i niezdecydowania oraz pozostawanie w sytuacji nieokreśloności, płynności i niejednoznaczności religijnej, pewnej fasadowości i powierzchowności mogą być wyraźnym sygnałem osłabienia procesów ożywienia religijnego z lat osiemdziesiątych XX wieku oraz zacierania się konturów wiary i niewiary. Fakt, że około dwóch piątych młodzieży szkolnej nie zdo-

łało określić siebie jako osobę wierzącą, jest znamienny. Może on świadczyć o powolnej sekularyzacji środowisk młodzieżowych w Polsce (scenariusz sekularyzacji) (Świątkiewicz, 2007, ss. 414–418).

Dane empiryczne dotyczące autoidentyfikacji religijnej wskazują, że w środowiskach młodzieżowych ateści, agnostycy i indyferenci nie wymarli, ale też za wcześnie uderzać w żałobne dzwony dla katolicyzmu. Religijna obojętność (ateizm obojętności) lub niewiara stanowią podstawę wyjścia z Kościoła. Określający siebie jako „niezdecydowani w sprawach wiary” oscylują między wiarą a niewiarą. Swoją postawę wobec religii formułują często w słowach: „Być może wierzę”; „Czemu nie”; „Przy okazji”; „Coś jest, ale nie wiem co”; „Wierzę w Boga, a nie w księdza”; „Wierzę w samego siebie”, „Być może, ale nie jestem pewien”; „Mam wątpliwości”; „Nie wiem”; „Wierzę w coś mistycznego”. Taka religijność jest z pewnością religijnością osobistą, ale niekoniecznie osobową. Nie zawsze wyraża się ona wiarą w Boga osobowego i nie oznacza uznania wszystkich podstawowych dogmatów chrześcijaństwa.

## 2. Postawy młodzieży wobec dogmatów wiary

W świadomości wielu Polaków funkcjonuje nie tylko doktrynalne *Credo* Kościoła, ale i własne, prywatne *credo* poszczególnych osób wierzących. Mnożą się wątpliwości i negacje w odniesieniu do niektórych dogmatów wiary. Proces ten nawet wydaje się pogłębiać i obejmować coraz szersze kręgi osób przyznających się do katolicyzmu. Sprzeczności pomiędzy oficjalnym modelem religijności a efektywnymi priorytetami indywidualnymi mogą się nasilać i doprowadzić do tego, że oficjalny model religii nie jest traktowany dosłownie, raczej jako pewna forma retoryki. Podstawowe prawdy wiary chrześcijańskiej powinny być akceptowane przez wszystkich przyznających się do wspólnoty Kościoła Chrystusowego. W praktyce także i te elementy *Credo* chrześcijańskiego są niekiedy kwestionowane, podawane w wątpliwość lub są dla wiernych niezrozumiałe, a stąd wyraża się wobec nich postawę niezdecydowania.

Postawy ludzi wobec dogmatów wiary są zróżnicowane: od wiary pogłębionej i umocnionej, poprzez wiarę częściową (postawy selektywne wobec wiary), aż do indyferentyzmu religijnego i niewiary. Kształtują się one w procesie socjalizacji, w kulturowym kontekście określonego społeczeństwa. Wiara Kościoła i wierzenia religijne jego członków nie zawsze pokrywają się ze sobą. W sytuacji, w której jeszcze większość młodzieży polskiej uznaje siebie za wierzącą, nie jest ważne pytanie, ilu wierzy w Boga, lecz pytanie, jak wierzą. Kwalifikacja teologiczna poszczególnych dogmatów wiary jest



zróznicowana, ale osoby, które akceptują podstawowe treści wiary (np. wiara w Bóstwo i człowieczeństwo Chrystusa), są z pewnością bardziej religijne w sensie chrześcijańskim niż te, które powątpiewają w nie albo odnoszą się do nich z obojętnością. Wierzenia religijne stanowią subiektywny system znaczeń wiary Kościoła.

W zbiorowości młodzieży szkół średnich w 1988 roku 80% badanych wierzyło w to, że istnieje Siła Wyższa od człowieka, która rządzi światem, 3,3% – nie wierzyło, 15,7% – nie miało zdania i 0,9% – nie udzieliło odpowiedzi. Na znacznie niższym poziomie kształtowała się wiara w Boga osobowego: wierzy – 59,7%, nie wierzy – 10,3%, trudno powiedzieć – 27,1% i brak odpowiedzi – 2,9%. Część młodych Polaków aprobujących istnienie Siły Wyższej, Ducha czy Absolutu nie przypisuje mu cech osobowych (np. deizm, panteizm), kwestionując istnienie uosobionej Istoty Najwyższej. W 1998 roku badanej młodzieży szkolnej postawiono także pytanie o to, czy wierzy ona w Boga osobowego. Uzyskano następujące odpowiedzi: wierzy – 53,3%, nie wierzy – 14,5%, trudno powiedzieć – 30,7%, brak odpowiedzi – 1,5%. W 2005 roku respondenci odpowiadali na ogólnie postawione pytanie, czy wierzą w istnienie Boga. W całej zbiorowości młodzieży szkolnej 86,8% badanych potwierdziło wiarę w istnienie Boga, 3,7% – zaprzeczyło, 9,3% – trudno powiedzieć, 0,3% – brak odpowiedzi; w 2017 roku (odpowiednio) – 68,8%, 8,5%, 21,1%, 1,6%.

Spadek wiary w Boga jest znaczący w środowiskach młodzieżowych, w mniejszym stopniu zaznacza się przyrost postaw wyraźnie ateistycznych (w latach 2005–2017 wzrost o 4,8%). Dotychczasowy trend rozwojowy nie upoważnia jeszcze do przyjęcia hipotezy, że w następnych pokoleniach ateizm stanie się sprawą znacznej części młodzieży polskiej. Można natomiast przyjąć, że będą narastać postawy niezdecydowania, sceptycyzmu czy nawet agnostycyzmu, w których obraz Boga będzie nacechowany bardziej ogólnoreligijnymi przedstawieniami niż treściami typowo chrześcijańskimi.

Coraz więcej młodych ludzi chce we własnym zakresie określać swój stosunek do Boga, a ich decyzje często nie zgadzają się z oficjalnym programem wiary proponowanym przez Kościół. Wiara w Boga osobowego słabnie, powoli ustępuje miejsca niejasnej wierze w Siłę Wyższą czy jakąś bliżej nieokreśloną Moc, Nadprzyrodzoną Siłę itp. (przejście od transcendentnego do immanentnego rozumienia Boga). Znamienne jest to, że wskaźnik deklarujących się jako wierzący jest niższy od tego, który odnosi się do wiary w istnienie Boga.

Zróznicowany jest poziom aprobaty dogmatów wiary. W 2017 roku 53,7% badanych ze szkół średnich wyrażało wiarę w istnienie Boga w Trzech Oso-

bach, 15,2 % – negowało, 27,4% – trudno powiedzieć i 3,7% – brak odpowiedzi; Bóg jest Stwórcą świata (odpowiednio) – 57,4%, 17%, 23,5%, 2,2%; Bóg jest Stwórcą człowieka – 56,6%, 18,5%, 22,3%, 2,6%; Bóg stał się człowiekiem i umarł na krzyżu za wszystkich ludzi – 65%, 12,5%, 20,2%, 2,4%; istnienie piekła – 54,3%, 20,2%, 23,2%, 2,4%; nagroda lub kara po śmierci człowieka – 47,6%, 18,5%, 30,8%, 3%.

W całej zbiorowości młodzieży szkolnej w 2017 roku 23,9% badanych zaakceptowało tezę, że po śmierci ludzie zmartwychwstaną z duszą i ciałem, 36,9% – że po śmierci żyć będą tylko dusze ludzkie, 9,6% – że po śmierci nie będzie żyć ani dusza, ani ciało, 7,8% – że nie będzie Sądu Ostatecznego, 21,4% – to niezdecydowani w swoich opiniach i 0,4% – nieudzielający odpowiedzi. Gdybyśmy połączyli dwie pierwsze odpowiedzi, wówczas można by powiedzieć, że 60,8% badanych akceptuje prawdę wiary o nieśmiertelności duszy (w 1988 roku – 77,3%, w 1998 roku – 68,6%, w 2005 roku – 73,4%). W latach 1988–2017 zmniejszył się wskaźnik aprobujących dogmat o zmartwychwstaniu z duszą i ciałem o 6,9% i aprobujących tezę, że po śmierci będą żyć tylko dusze ludzkie o 9,6%. Zwiększył się natomiast wskaźnik kwestionujących całkowicie życie po śmierci (od 4,7% do 17,4%) oraz niezdecydowanych (od 16,4% do 21,4%).

Wśród młodzieży szkolnej w 2017 roku 59,2% badanych zadeklarowało, że dla nich Jezus Chrystus jest przede wszystkim Bogiem (Synem Bożym), 13,9% – Bogiem i człowiekiem, 5,9% – wybitną postacią historyczną, 8,2% – postacią legendarną, mitem, 11,8% – trudno powiedzieć, 1% – brak odpowiedzi. Jeśli uznać dwie pierwsze odpowiedzi za właściwe, wówczas 73,1% ankietowanej młodzieży szkolnej uznaje Bóstwo Jezusa Chrystusa (w 1988 roku – 86,7%, w 1998 roku – 85,2%, w 2005 roku – 90,2%). Znamienne jest jednak to, że znacznie częściej określa się Jezusa jako Syna Bożego niż jako Boga człowieka (różnica 45,3%). W całej zbiorowości młodzieży szkolnej 14,1% ankietowanych nie uznaje Bóstwa Chrystusa, a co dziesiąty badany ma co najmniej trudności z uznaniem Chrystusa jako Boga, co oznacza poważne zachwianie podstaw wiary chrześcijańskiej.

Młodzież szkół średnich coraz częściej kwestionuje podstawowe prawdy wiary, jak: istnienie Boga, stworzenie świata i człowieka, istnienie Trójcy Świętej, objawiony charakter Biblii, zbawczą misję Chrystusa, życie pozagrobowe, niebo i piekło, zmartwychwstanie ciała. Wskaźnik badanych, którzy nie wierzyli w te dogmaty wiary, nie przekraczał z reguły 15%, częściej natomiast nie potrafili oni udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Wybór odpowiedzi „trudno powiedzieć” był zapewne motywowany różnymi względami,

jak brak zainteresowania religią, agnostycyzm, niepewność co do tego, w co się wierzy, asekuranctwo lub bezrefleksyjna akceptacja wiary. Selektowność postaw wobec dogmatów wiary uwidoczniła się w sposób szczególnie wyraźny w odniesieniu do zagadnień eschatologicznych i miała bardziej charakter swoistego „deficytu” religijności kościelnej niż autonomicznej i zindywidualizowanej religijności. Zebrane dane empiryczne świadczą bez wątpienia o słabnięciu wiary religijnej w środowiskach młodzieżowych w Polsce.

Proces selektywizacji postaw młodzieży szkolnej wobec dogmatów wiary ma swoje odniesienia do relatywizacji samej religii. Wielu Polaków, nawet określających się jako wierzący, nie uznaje wyłącznej prawdziwości własnej religii, doszukuje się prawdy także w innych religiach, prawdy chrześcijańskiej ujmuje kontekstualnie. Bóg, w którego się wierzy, niekiedy ma niewiele wspólnego z Bogiem chrześcijańskim. Nie jest to Bóg, któremu należy podporządkować swoje życie i potrzeby z nim związane, lecz Ten, który powinien usprawiedliwiać ludzkie potrzeby i projekty życia. Niektórzy wierni „fastrygują” sobie swoje religijne „układanki” z różnych skrawków i strzępów ideowych. Zjawisko swoistego relatywizmu religijnego potwierdzają wyniki sondaży opinii publicznej i badań socjologicznych (Baniak, 2015).

Wielu młodych ludzi próbuje kształtować swoją wiarę na własny sposób, według własnej reżyserii, a nie według oczekiwań i nakazów Kościoła („Kościół majsterkowiczów”, „mentalność majsterkowicza”, „biografia majsterkowicza”, „ja jestem papieżem”). W każdym razie nie przyjmują oni w sposób bezdyskusyjny i bezwzględny dziedzictwa wiary Kościoła. Zmiany w świadomości religijnej (dogmatycznej) dokonują się w mało spektakularny sposób, niemniej rzeczywiście i – być może – w sposób nieodwracalny, przynajmniej w najbliższej przyszłości. Konstatujemy w badaniach socjologicznych powolną erozję tradycyjnych przekonań religijnych. „Religijne oblicza” młodzieży są coraz bardziej zróżnicowane, ambiwalentne, selektywne, u mniejszości – wyraźnie nieortodoksyjne. Niekiedy ważniejsze jest to, że w ogóle się wierzy, niż to, w co się wierzy.

### **3. Praktyki religijne młodzieży**

Ważnym przejawem religijności młodzieży jest jej udział w praktykach religijnych. Udział we mszy św. niedzielnej należy do ściśle wymaganych wzorów życia religijnego i jest mocno akcentowany w duszpasterstwie parafialnym. Wierni są zobowiązani do uczestniczenia w liturgii mszalnej w niedzielę i święta nakazane. Stopień religijności młodzieży i dorosłych można do pewnego

stopnia określić na podstawie ich udziału w praktykach kultowych i uczestnictwie w życiu liturgicznym Kościoła. O ile na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku socjologowie nie dostrzegali większych różnic w poziomie praktyk religijnych młodzieży i pokolenia dorosłych, o tyle na przełomie wieków i później różnice te zaczynały się coraz wyraźniej zaznaczać. Przynależność do określonej kohorty wiekowej jest ważnym czynnikiem różniącym praktyki religijne. Można założyć, że różnice w praktykach religijnych pomiędzy młodzieżą szkolną i dorosłymi będą się powiększać.

W całej zbiorowości młodzieży szkolnej w 2017 roku 19,0% badanych informowało, że uczestniczy we mszy św. w każdą niedzielę, 22,1% – prawie w każdą niedzielę, 14,0% – około jeden lub dwa razy w miesiącu, 19,9% – tylko w wielkie święta, 12,5% – tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp., 9,2% – wcale nie uczestniczy. W latach 1988–2017, po nieznacznym wzroście w 2005 roku regularnych praktyk niedzielnych, zaznaczył się wyraźny ich spadek (różnica 15,3%), a także praktyk odbywanych prawie w każdą niedzielę (różnica 14,3%). Znaczny był wzrost praktyk niedzielnych realizowanych tylko przy okazjach lub ich całkowity zanik: od 11,8% do 41,6% (różnica 29,8%). Łącząc dwie pierwsze odpowiedzi, otrzymujemy wskaźnik praktykujących w każdą lub prawie w każdą niedzielę wynoszący: w 1988 roku – 70,7%, w 1998 roku – 53,5%, w 2005 roku – 61,1% i w 2017 roku – 41,1% (różnica 29,6%). Spadek praktyk niedzielnych w środowiskach młodzieżowych jest więc wyraźny, chociaż nie dramatyczny (Sroczyńska, 2013).

Drugą ważną praktyką religijną jest przystępowanie do spowiedzi i komunii św., zwłaszcza w okresie wielkanocnym. Socjologowie w opisie praktyki odbywania spowiedzi stosują termin *paschantes*. W sensie ścisłym słowo *paschantes* oznacza proporcję między liczbą przystępujących do spowiedzi i komunii wielkanocnej a liczbą zobowiązanych do tej praktyki na określonym terytorium kościelnym (np. parafia, dekanat, diecezja) lub cywilnym (np. wieś, miasto, cały kraj). W świetle dotychczasowych badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej wskaźnik *paschantes* można by szacunkowo określić na poziomie 75%. Trzeba jednak pamiętać, że dane socjologiczne, oparte na deklaracjach badanych osób na temat ich uczestnictwa w praktykach religijnych, są zawyżone w stosunku do zachowań rzeczywistych od 10% do 15%. Być może wskaźnik *paschantes* w Polsce nie przekracza 60%.

W 2017 roku 2,2% badanych informowało, że przystępuje do spowiedzi kilka razy w miesiącu, 32,4% – raz w miesiącu, 0,4% – kilka razy w roku, 33,8% – raz w roku, 10,2% – raz na kilka lat, 5,2% – ani razu od kilku lat, 9,6% – wcale nie przystępuje i 6,3% – brak odpowiedzi. Ścisłe porównanie danych

z lat 1988–2017 jest nieco utrudnione ze względu na odmienną kafeiterię odpowiedzi w poszczególnych badaniach. Łącząc cztery pierwsze odpowiedzi, otrzymujemy wskaźnik *paschantes* wynoszący w 1988 roku – 76,8%, w 1998 roku – 79,8%, w 2005 roku – 83,8% i w 2017 roku – 68,8% (różnica 8%).

W latach 1988–2017 wskaźnik *paschantes* zmniejszył się od 76,8% do 68,8%, po lekkim wzroście w latach 1998–2005. Odchodzenie od realizacji praktyk wielkanocnych (*paschantes*) jest bardziej wyraźne niż zaniedbywanie praktyk niedzielnych (*dominicantes*). Zmniejszanie się frekwencji niedzielnej i wielkanocnej nie jest procesem ciągłym, w pewnych kręgach społecznych następuje spadek, w innych zaznacza się wzrost, dzięki czemu ostateczny bilans praktyk religijnych nie wskazuje na dramatyczne zmiany negatywne. W społeczeństwie polskim rosnące siły sekularyzacyjne i indywidualizacyjne oraz pogłębiający się sceptycyzm wobec religii są jeszcze częściowo neutralizowane przez trendy przeciwne w postaci sił ewangelizacyjnych Kościoła katolickiego i innych wspólnot religijnych, zmierzające do instytucjonalizacji religijności.

W całej zbiorowości młodzieży szkolnej co piąty badany informował, że modli się w domu codziennie (20%), 11,6% – co kilka dni, 1,9% – tylko w niedzielę i święta, 15,3% – od czasu do czasu, 10,2% – tylko w ważniejszych sytuacjach życiowych, 12,3% – bardzo rzadko, 24,8% – wcale nie modli się i 3,8% – to nieudzielający odpowiedzi. W latach 1988–2017 zmniejszał się systematycznie wskaźnik modlących się codziennie (spadek o 31,3%). Łącząc odpowiedzi „bardzo rzadko” i „wcale”, otrzymujemy wskaźniki praktycznie niemodlących się: w 1988 roku – 13,9%, w 1998 roku – 21,3%, w 2005 roku – 24,4% i w 2017 roku – 37,1%. Bardzo wyraźnie zmniejszał się potencjał modlitwy codziennej w środowiskach młodzieżowych (Koseła, 2004, ss. 123–153).

Ostatnią kwestią omawianą w ramach praktyk religijnych są lekcje religii w szkole. Edukacja religijna w szkołach państwowych była od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku tematem kontrowersyjnym zarówno przed powrotem religii do szkół, jak i po ogłoszeniu instrukcji o wprowadzeniu nauki religii do szkół w połowie września 1990 roku. Dla jednych było to aktem dziejowej sprawiedliwości po tym, jak usunięto religię ze szkół w latach pięćdziesiątych XX wieku, dla innych oznaczało to zamach na świeckość i niezależność szkoły. Nawet część osób duchownych i katolików świeckich wyrażała obawy, czy katechizacja w szkole przyniesie więcej strat dla wychowania religijnego niż zysków, czy nauczanie religii przy kościele nie zapewnia lepszej atmosfery religijnej i więzi z parafią. Zwolennicy lekcji religii w szkole



byli przekonani, że szkoła jest właściwym miejscem dla katechetycznego oddziaływania i ewangelizacji. Działania podejmowane przez szkołę i katechezę nie tylko nie wykluczają się, ale wręcz uzupełniają, bowiem wspólnym celem szkoły i Kościoła jest wyprowadzenie wychowanka do pełnej dojrzałości.

W sondażu ogólnopolskim z 2017 roku 76,3% badanej młodzieży szkół średnich oświadczyło, że regularnie bierze udział w lekcjach religii, 9,3% – nie-regularnie, 11,9% – w ogóle nie uczestniczy, 2,4% – brak odpowiedzi. W całej zbiorowości młodzieży szkolnej 47,1% ankietowanych wolałoby, aby lekcje religii odbywały się w szkole, 9,7% – w kościele, 25,5% – jest to respondentowi obojętne, 5,1% – trudno powiedzieć, 12,6% – brak odpowiedzi. Dla porównania warto dodać, że według ogólnopolskiego sondażu CBOS z 2016 roku 75% badanej młodzieży szkół średnich uczęszczało na lekcje religii (od 85% w miastach poniżej 20 tys. mieszkańców, do 49% w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców). W całej zbiorowości 40% ankietowanych oceniło lekcje religii jako ciekawe, 38% – jak każde inne lekcje niczym szczególnym niewyróżniające się, 22% – są nudne, nic ważnego się na nich nie dzieje. Badana młodzież w 50% opowiadała się za nieobowiązkową formą nauczania religii w szkołach, w 14% – za nieobowiązkową w punktach katechetycznych przy parafiach, w 17% – za obowiązkową w szkołach, w 2% – za obowiązkową w punktach katechetycznych i w 17% – trudno powiedzieć (Gwiazda, 2016b, ss. 141–148).

Można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że w bliższej lub dalszej przyszłości katecheza szkolna nie będzie tak masowym zjawiskiem jak obecnie. Z jednej strony będą oddziaływać procesy sekularyzacyjne w społeczeństwie polskim, z drugiej zaś strony pojawią się nowe oferty konkurencyjne wobec nauki religii w szkole (np. etyka, religioznawstwo). Wiele zależeć też będzie od katechetów duchownych i świeckich, którzy edukację religijną w szkole będą udoskonalać i czynić atrakcyjną. Na dzisiaj istotnym pozostaje pytanie, co należy robić, by masowo katechizowana młodzież przejawiała większe zainteresowanie problematyką religijną, by katecheza szkolna była bardziej skuteczna i przyczyniała się do kształtowania postaw moralnych opartych na wartościach uniwersalnych.

Raporty z badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej pozwalają konstatować, że wzrasta wśród młodzieży odsetek osób absentujących się od praktyk religijnych oraz wzrasta odsetek wyrażających swoje wątpliwości co do wiary, a zwłaszcza w odniesieniu do Kościoła instytucjonalnego. Być może pewien typ religijności tradycyjnej przestaje być atrakcyjny dla części młodego pokolenia Polaków, które albo skłania się do indyferentyzmu religijnego, albo poszukuje własnych form wyrazu dla swoich transcendentnych

tęsknot i poszukiwań. Jeżeli ten dwukierunkowy trend utrzyma się, a nawet pogłębi, wówczas można by prognozować polaryzację postaw i zachowań wobec religii w środowiskach młodzieżowych, a w dalszej przyszłości i w całym społeczeństwie. Teza o postępującym zróżnicowaniu czy pluralizacji polskiej religijności, ale i o sekularyzowaniu się świadomości religijnej młodych Polaków znajduje już – przynajmniej częściowe – uprawomocnienie.

Badana młodzież szkół średnich charakteryzuje się zmniejszającym się poziomem pozytywnych autodeklaracji religijnych i autoidentyfikacji praktyk religijnych. Wyniki przeprowadzonych badań socjologicznych wydają się sugerować myśl o zarysowującej się zmianie w globalnych postawach młodego pokolenia Polaków wobec religii, czyli na płaszczyźnie tzw. religijności ogólnonarodowej. Zachwianie się ciągłości wiary i wyraźne zmiany dyskontynuacji wskazują na nurt indywidualnego wyboru wiary religijnej kosztem jej „dziedziczenia” (wiera nawykowa). Jeżeli nawet indywidualizacja religijności młodzieży polskiej nie jest zjawiskiem powszechnym, przeważa w Polsce jeszcze religijność kościelna, to problemy te powoli nasilają się. O emigrowaniu młodzieży z Kościoła katolickiego można mówić jako o fakcie dokonującym się, jako o zjawisku społecznym. Dokonuje się ta emigracja stopniowo i niekoniecznie bez powrotu tych, którzy będą emigrować z Kościoła.

Dwa ogólne wnioski wydają się szczególnie ważne. Pierwszy dotyczy „natury”, drugi zaś „jakości” religijności młodzieży polskiej. Co do „natury”, to nie jest łatwo stwierdzić, co przeważająca część młodzieży rozumie przez religię. Wydaje się, że dla około połowy badanych Bóg jawi się jako byt osobowy, czuwający nad światem, troszczący się o człowieka, a także jako nagradzający i karzący. Dla pewnej części młodych ludzi wiara kojarzy się z niejasnym poczuciem „Kogoś” istniejącego poza światem, z Duchem, Siłą Wyższą czy jakąś Rzeczywistością bliżej nieokreśloną. Gdy bowiem przechodzimy od pytania: „czy jesteś wierzący?”, do pytania: „czy wierzysz w Boga osobowego?”, okazuje się, że więcej określa się jako wierzących w istnienie Boga, niż wierzących w Boga osobowego. W odniesieniu do około 30% badanych młodych ludzi można by powiedzieć, że są raczej deistami niż teistami (nie wierzą w Boga osobowego, chociaż przyznają się do jakichś wierzeń religijnych).

Jeśli chodzi o „jakość” religijności młodych Polaków, to możemy przede wszystkim stwierdzić, że jest to w znacznej mierze religijność o charakterze selektywnym, w jakimś stopniu niekonsekwentna i niedokończona, o silnych tendencjach indywidualistycznych. Młodzież szkół średnich coraz częściej kwestionuje podstawowe prawdy wiary (istnienie Boga, stworzenie świata, istnienie Trójcy Świętej, objawiony charakter Biblii, zbawczą misję Chrystu-

sa). Wskaźnik badanych, którzy nie wierzyli w dogmaty wiary, nie przekraczał z reguły 15%, częściej natomiast nie potrafili oni udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Selektywność postaw wobec dogmatów wiary uwidoczniła się w sposób szczególnie wyraźny w odniesieniu do zagadnień eschatologicznych i miała bardziej charakter swoistego „deficytu” religijności kościelnej niż autonomicznej i zindywidualizowanej religijności.

#### **4. Dynamika przemian religijności młodzieży szkolnej**

Pomimo niewątpliwych zmian w religijności i moralności młodych Polaków po 1989 roku i pojawienia się nowych ruchów religijnych o charakterze pozakatolickim, a nawet pozachrześcijańskim, a także silnych nurtów ateistycznych i indyferentnych, teza o „pożegnaniu się z katolickim krajem” jest co najmniej przedwczesna, podobnie jak i traktowanie Polski jako enklawy czy rezerwatu w postchrześcijańskiej Europie. Niemniej należy się liczyć z powolnym zróżnicowaniem tradycyjnej religijności i kościelności zarówno w kierunku jej modelowania w sensie negatywnym (nie przyjmuje się jej w całości, lecz tylko częściowo – katolicyzm selektywny), jak i pozytywnym (utrwalanie się tradycyjnych treści w perspektywie fundamentalistycznej lub niefundamentalistycznej), synkretycznym (religijne pojęcia są wyrwane z ich pierwotnego kontekstu i wypełniane nową treścią), a nawet „slabego” ateizmu (brak zainteresowania sprawami religii, bądź w perspektywie agnoscycyzmu lub indyferentyzmu religijnego). W każdym razie osłabienie więzi kościelnych w Polsce będzie dokonywać się szybciej niż utrata religijnej „substancji”. Tożsamość religijna młodzieży szkół średnich ma coraz bardziej charakter zmienny, elastyczny, do pewnego stopnia procesualny, daleki od jakiegoś ostatecznego projektu tożsamości osobowej.

W podsumowaniu syntetyzującym bierzemy pod uwagę wybrane wskaźniki religijności, by ukazać jej stan i dynamikę zmian w latach 1988–2017. W 2017 roku 88,7% badanej młodzieży szkolnej deklaroowało przynależność do Kościoła rzymskokatolickiego lub do innych wyznań chrześcijańskich i innych religii (spadek w porównaniu z 1988 rokiem o 9,3%); głęboko wierzący i wierzący – 53,9% (spadek o 28,4%); religijność młodzieży taka sama jak ojców – 32,3% (spadek o 4,3%); religijność młodzieży taka sama jak matek – 30,4% (wzrost o 2,9%); religijność własna bez zmian – 24,6% (spadek o 9,1%); wiara jako źródło sensu życia – 32,5% (spadek o 33,8%); wiara religijna wpływa na życie codzienne – 58,1% (spadek o 20,2%); doświadczenie bliskości Boga – 23,2% (spadek o 4,9%); wiara w istnienie Boga (w latach 2005–2017)



– 68,8% (spadek o 18%); wiara w istnienie Trójcy Świętej – 53,7% (spadek o 22%); wiara w Boga jako Stwórcę świata – 57,4% (spadek o 22,2%); wiara w Boga jako Stwórcę człowieka – 56,6% (spadek o 15,9%); wiara w Opatrzność Bożą – 65% (spadek o 16,1%); wiara w Bóstwo Chrystusa – 73,1% (spadek o 13,6%); wiara w to, że Bóg stał się człowiekiem i umarł na krzyżu za wszystkich ludzi – 65% (spadek o 22,1%); wiara w zmartwychwstanie z duszą i ciałem – 23,9% (spadek o 6,9%); wiara w nagrodę lub karę po śmierci – 47,6% (spadek o 23,2%); wiara w istnienie piekła – 54,3% (stabilność, bez zmian); istnieje jedna prawdziwa religia – 26,7% (spadek o 11%); wiara religijna może dać człowiekowi oparcie i poczucie bezpieczeństwa (w latach 1998–2017) – 60% (spadek o 16%); praktykujący systematycznie – 25,3% (spadek o 22,7%); uczestniczący we mszy św. w każdą niedzielę – 19,0% (spadek o 15,3%); spowiedź przynajmniej raz w roku – 68,8% (spadek o 8%); modlitwa codzienna – 20,0% (spadek o 31,3%).

Wskaźnik przeciętny odnoszący się do wybranych przejawów religijności w 2017 roku wynosił 47%, spadek aprobaty wybranych elementów religijności kształtował się na poziomie 15,7%. Dane te dowodzą, że procesy sekularyzowania się świadomości religijnej młodzieży szkolnej w Polsce, zwłaszcza po 2005 roku, uległy znacznemu przyspieszeniu. Warto jednak podkreślić, że w latach 1998–2005 procesy sekularyzacyjne uległy pewnemu wyhamowaniu, co oznaczało nawet wzrost aprobaty pewnych elementów religijności w granicach kilku punktów procentowych. Po 2005 roku procesy sekularyzacyjne zaczęły na nowo zyskiwać na sile i – być może – będą w dalszej ofensywie, obejmując coraz większe kręgi młodzieży polskiej. Według wskaźnika zbiorczego w 2017 roku stan kondycji religijnej (47%) był wyższy o 15,3% niż stan kondycji moralnej (31,7%), ale w latach 1988–2017 zmiany w kondycji religijnej następowały szybciej (spadek o 15,7%) niż w kondycji moralnej (spadek o 10,4%). Dane te mają tylko szacunkowy i uproszczony charakter oraz wskazują na pewne tendencje i kierunki przemian w religijności i moralności młodzieży polskiej.

## 5. Uwagi końcowe

Gdybyśmy wyróżnili trzy scenariusze przyszłości religii i Kościoła: scenariusz spadku znaczenia (regres, postępująca sekularyzacja), scenariusz wzrostu (ożywienie religijne, „wiosna” chrześcijaństwa) i scenariusz stabilizacji (utrzymanie *status quo*), to w świetle przewidywań Polaków i danych z sondaży opinii publicznej oraz badań socjologicznych najbardziej prawdopodobny

byłby scenariusz pierwszy, później trzeci i najmniej prawdopodobny – wariant drugi. Mimo pesymistycznej wymowy – z kościelnego punktu widzenia – wyników badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej nie można wykluczyć odmiennych kierunków procesów przemian. Procesy społeczne, zwłaszcza natury religijnej, są trudno przewidywalne, i to, co w obecnym momencie wydaje się mało realne, w innych zmieniających się okolicznościach staje się prawdopodobne. Obok narastającego trendu sekularyzacyjnego mogą kształtować się modele pogłębionej religijności kształtującej się w ruchach i wspólnotach religijnych oraz stowarzyszeniach katolickich.

Po prawie trzech dekadach transformacji społeczno-politycznej i kulturowej religijność w społeczeństwie polskim pozostaje na względnie wysokim, ale zmieniającym się poziomie. Zmiany w strukturach społecznych są znacznie szybsze niż w sferze aksjologicznej. Jeżeli mówimy o nowych różnicowaniach w religijności społeczeństwa polskiego, to są one nie tyle czymś radykalnie nowym i nieznanym dotąd, ile raczej nasileniem się pewnych procesów, które mają swój rodowód wcześniejszy zarówno w procesach modernizacji społecznej, jak i w kontekście globalizującego się świata. W przyszłości bardziej prawdopodobne jest nasilenie procesów „odkościelnienia” (osłabienie więzi z Kościołem) niż sekularyzacja rozumiana jako rozstanie się z Transcendencją.

Wszystkie te zjawiska trzeba badać nie tyle jako pewne „stany rzeczy”, ile raczej szybko zmieniające się „procesy”, w dość sennym w swojej masie polskim katolicyzmie. Religijność nie jest jednak swoistą enklawą, w której nie dokonują się żadne zmiany, pomimo znaczących przekształceń w innych dziedzinach życia społecznego. Masowa migracja młodych Polaków na Zachód w ostatnich kilkunastu latach i nasilająca się – być może – w przyszłości zmieni znacząco różnicowania religijne i przyczyni się do sekularyzacji świadomości religijnej ludzi młodych w Polsce i poza krajem. Religijne konsekwencje masowej mobilności geograficznej i społecznej młodych Polaków nie są jeszcze dokładnie zbadane, są one dopiero *in statui fieri*. Przeprowadzone w latach 1988–2017 ogólnopolskie badania socjologiczne ukazują rozmiary dokonujących się przekształceń w religijności młodzieży.

Jesteśmy pośrodku wielkich procesów przemian, stąd niełatwo sformułować ostateczną opinię na temat przyszłych przejawów kryzysu czy odrodzenia religijnego. Wydaje się, że wariant przystosowania się do europejskiej „normy” jest bardziej prawdopodobny niż wariant misji Polaków wobec sekularyzowanej Europy Zachodniej. Sekularyzacja w środowiskach młodzieżowych jest procesem nasilającym się, dostrzeganym przez samą młodzież. Gdy chodzi o religijność młodzieży polskiej, wiele zmieniło się w latach

2005–2017. Napięcie między tradycją i ponowoczesnością – czy wyłaniającą się ponowoczesnością – trwa, kierunek zmian w religijności jest trudny do przewidzenia. Jedno jest natomiast pewne, nie ma już możliwości pozyskania całej młodzieży polskiej dla Kościoła czy religii chrześcijańskiej.

Przeprowadzone powyżej opisy i analizy socjologiczne objęły tylko wybrane kwestie związane z przynależnością wyznaniową i religijną młodzieży. Nie można na ich podstawie wyciągać wniosków dotyczących całokształtu życia religijnego w warunkach radykalnych zmian społeczno-kulturowych w naszym kraju. Niemniej badania socjologiczne mają doniosłe znaczenie dla zrozumienia siły i charakteru polskiej religijności, nawet jeżeli nie dają one ostatecznych odpowiedzi na wszystkie wyłaniające się pytania i wątpliwości. Jeżeli nawet prognozy z początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, dotyczące nietrwałości religijności w jej kształtach sprzed 1989 roku, o spadku znaczenia religijności ludowej, manifestowanej, patriotycznej i „procesyjnej”, pociągające za sobą wzrost obojętności religijnej, a nawet ateizmu i nihilizmu praktycznego, nie pełni się zweryfikowały, to w latach 2005–2017 zaznaczyły się znaczne przesunięcia, nawet w najbardziej podstawowych komponentach religijności.

W przyszłości – być może – wzrośnie liczba jednostek przyjmujących postawy wobec religii mieszczące się w granicach zakreślonych przez indywidualistyczny czy nawet postmodernistyczny sposób myślenia; jednostek, które będą rozumieć swoją wiarę na własny sposób, niemieszczący się do końca w ramach katolickiej ortodoksji. Zjawisko to będzie się nasilać niezależnie od tego, czy w Polsce nastąpi gwałtowny proces laicyzacji (mało prawdopodobne), czy też będziemy obserwować raczej procesy pełzającej, ale przyspieszającej sekularyzacji (najbardziej prawdopodobny scenariusz rozwoju religijności). Można przypuszczać, że Polska pozostanie w sekularyzowanej Europie „przypadkiem szczególnym”, ze znaczącą rolą religii i Kościoła w życiu społecznym. Teza o „pożegnaniu z katolickim krajem” w odniesieniu do Polski jest co najmniej przedwczesna, także w odniesieniu do środowisk młodzieżowych. Polska jest zaliczana do krajów o wysokiej religijności i o kulturze kościelnej.

Wyniki badań socjologicznych mogą stać się dobrą wskazówką dla pracy duszpasterskiej Kościoła. Socjologowie religii, podobnie jak socjologowie w ogóle, nie są wolni od pokusy ulepszania społeczeństwa, w tym przypadku ulepszania Kościoła jako instytucji i Kościoła jako wspólnoty wierzących. Unikając pokus nadmiernego optymizmu wynikającego z masowego charakteru religijności polskiej, ale i odrzucając pesymizm sugerujący mało „chrześcijański” charakter tej religijności, trzeba wciąż na nowo podejmować

intensywną ewangelizację, Jest rzeczą oczywistą, że właśnie obecna młodzież zadecyduje o religijnym obliczu społeczeństwa polskiego w XXI wieku („młodzież przyszłością Kościoła”; „młodzież jutrem Kościoła”). Nic nie jest jeszcze przesądzone, możliwe są różne scenariusze przemian religijności młodzieży w przyszłości (Zareba, 2012).

W kontekście przeprowadzonych rozważań socjologicznych nasuwa się pytanie o przyszłość religijności (także Kościoła katolickiego) w naszym społeczeństwie, czy oprze się ona różnorodnym tendencjom sekularyzacyjnym, jaka będzie przeważać w przyszłości religijność? Czy odrębności pokoleniowe w religijności zmniejszą się, gdy młodzież osiągnie w pełni dojrzały wiek i założy własne rodziny, czy też będzie reprezentować także w przyszłości poziom religijności niższy niż jej rodzice? Czy ekspansja liberalnego sekularyzmu nie pociągnie za sobą zmniejszenia znaczenia i roli Kościoła w społeczeństwie? Jak będzie on funkcjonował w warunkach społecznego pluralizmu i pragmatycznej demokracji? Czy utrzyma się chrześcijańskie zabarwienie naszej kultury?

Nie jest łatwo na te pytania odpowiedzieć. Należy jednak liczyć się ze zróżnicowaniem odmian i wariantów życia religijnego i to w rozmaitych wymiarach. W warunkach rodzenia się nowych zainteresowań i potrzeb o charakterze pluralistycznym poszerzać się będzie działanie „ryнку ideologicznego”, na którym oferta religijna będzie jedną z wielu. Coraz wyraźniej i jawniej będą się artykułować różnorodne interesy grupowe, także o charakterze antykościelnym i antyreligijnym. Aktualny kształt religijności młodzieży szkolnej i jej przemiany w latach 1988–2017 wskazują na przyspieszone procesy sekularyzacyjne w naszym kraju (Mariański, 2017, ss. 225–251).

## **Bibliografia**

- Baniak, J. 2015. *Religia katolicka i Kościół rzymskokatolicki w opiniach młodzieży polskiej. Od akceptacji do kontestacji*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Borowik, I. 2012. Religijność w Polsce okresu transformacji – na tropach zmian. W: Frysztacki, K. i Sztompka, P. red. *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*. Warszawa: Komitet Socjologii PAN, ss. 339–342.
- Gwiazda, M. 2016. Religia w szkole – uczestnictwo i ocena. W: *Młodzież 2016. Raport z badania sfinansowanego przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii*. Warszawa: CBOS, ss. 141–148.

- Koseła, K. 2004. Religijność młodych Niemców i Polaków. W: Baniak, J. red. *Katolicyzm polski w warunkach Unii Europejskiej. Szanse i zagrożenia, obawy i nadzieje*. Poznań: UAM, ss. 123–153.
- Mariański, J. 2017. Religijność maturzystów puławskich w procesie przemian. *Zeszyty Naukowe KUL*. 2, ss. 225–251.
- Mariański, J. 2018. *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988–1998–2005–2017 (raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sroczyńska, A. M. 2013. *Rytuály w młodzieżowym świecie. Studium socjologiczne*. Kraków: Wydawnictwo FALL.
- Štefaňak, O. 2018. *Globalny stosunek do wiary młodzieży słowackiej w procesie przemian*. Katowice: Studio NOA.
- Świątkiewicz, W. 2007. Młodzież i religia. W: Rogowski, C. red. *Leksykon pedagogiki religii*. Warszawa: VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbiistów, ss. 414–418.
- Zaręba, S. H. 2012. *Religijność młodzieży w środowisku zurbanizowanym. Socjologiczne studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa – Rzeszów: Wydawca POBITNO OFICYNA.

### **Religiousness of school youth in the process of changes (1988–2017)**

**Abstract:** This article presents the results of sociological research carried out in the years 1988–2017 on some samples of Polish youth attending secondary schools. The main hypothesis assumes that young people show a tendency to negate traditional values (religious and moral) in the Catholic Church and succumb to the values promoted by new ideological trends characteristic of postmodern and pluralistic societies. The empirical research from the years 1988–2017 showed an acceleration of changes in the religious and moral condition of schoolchildren. In 2017, the average rate pertaining to selected religious features was 47.0%, and the decrease in the approval of these elements was 15.7%. The “creeping” secularization in youth circles, which is clearly accelerating, already seems to be a social fact.

**Keywords:** religiousness, faith and religious beliefs, religious practices, Catholic morality, schoolchildren

Translated by Janusz Mariański

ANIELA RÓŻAŃSKA

## **(A)religijność po czesku – ateizm, analfabetyzm religijny czy coś więcej?**

**Streszczenie:** Artykuł podejmuje próbę weryfikacji tezy: Współczesne społeczeństwo czeskie nie jest ateistyczne, nie jest też modelowym przykładem gwałtownej sekularyzacji. Przemiany zachodzące w społeczeństwie czeskim mają postać wielokierunkowych przemian religijności (transformacji), choć z silnymi tendencjami sekularyzacyjnymi. Świadczą o miękkiej, ale długotrwałej sekularyzacji, wyrażającej się w pluralizacji form religijnych, która utworzyła specyficzną i złożoną postawę współczesnego społeczeństwa czeskiego wobec religii.

**Słowa kluczowe:** współczesna religia, postsekularyzm, Republika Czeska, analfabetyzm religijny, pluralizm religijny

*Kiedy mówimy o czeskim ateizmie,  
proponuję raczej pojęcie „cosizm”.  
To jest najbardziej rozpowszechniona wiara Czechów –  
„W Boga wprawdzie nie wierzę, ale coś nad nami musi być”.  
„Cosizm” ma wiele postaci.*

Tomáš Halík (2005)<sup>1</sup>

### **Wprowadzenie**

W naukowej dyskusji prowadzonej w drugiej połowie XX wieku nad współczesną religijnością i jej trendami rozwojowymi w nowoczesnych społeczeństwach dominującą narracją była teza sekularyzacyjna zakładająca upadek religijności, zwłaszcza jej publicznych przejawów i przestrzeni wpływów w społeczeństwach, będący skutkiem modernizacji. Zakładano, że nieuchronną konsekwencją modernizacyjnych zmian społecznych – wzrostu dobrobytu, industrializacji, urbanizacji, technicyzacji, mobilności społecznej, wzrostu wykształcenia etc. – jest sekularyzacja, zmiana religijna przejawiająca się w obniżaniu się pozycji religii w społeczeństwie, coraz mniejszej jej obecności

---

<sup>1</sup> Wszystkie przytoczone cytaty z publikacji w języku czeskim są tłumaczeniami autorki tekstu.



w sferze publicznej, uniezależnianiu się pewnych dziedzin życia społecznego od wpływu instytucji religijnych, co w konsekwencji prowadzić miało w przyszłości do całkowitego zaniku religii (Wallace, 1966). Peter L. Berger przez proces sekularyzacji rozumiał „proces, dzięki któremu sektory społeczeństwa i kultury wyzwala się spod dominacji instytucji i symboli religijnych” (2005, s. 150). Tezę tę zdawały się potwierdzać dane empiryczne, a nawet potoczna obserwacja przemian społecznych w większości krajów powojennej Europy: wzrastała liczba niewierzących lub obojętnych wobec religii, coraz mniej osób uczestniczyło w nabożeństwach niedzielnych, kościoły pustoszały, podobnie religijność skupiała się na starszej, wiejskiej i mniej wykształconej części populacji z dominacją kobiet. Tej charakterystyce nie odpowiadała sytuacja w Stanach Zjednoczonych, gdzie żadna masowa sekularyzacja rozumiana jak wyżej nie miała miejsca. Niemniej specyfika społeczeństwa amerykańskiego nie przeszkodziła uważać kraje europejskie za wzorzec, który naśladować będą inne społeczeństwa, również amerykańskie.

Globalna teoria sekularyzacji nie wytrzymała jednak próby czasu. W latach 70.–80. XX wieku została obalona. Jeden z autorów teorii, Peter L. Berger, wycofał się z tej opcji, pisząc w późniejszych pracach (1999, s. 2), że „współczesny świat wcale nie jest mniej religijny niż kiedykolwiek wcześniej, a w niektórych obszarach nawet bardziej” (dosłownie: *furiously religious*), co oznacza, że modernizacji społeczeństwa nie zawsze towarzyszy sekularyzacja, ale coraz większe zróżnicowanie religijne – pluralizm. Nowoczesność, zdaniem Bergera, jest nie tylko dość zróżnicowana, lecz – „w większości miejsc – także łatwa do pogodzenia z taką lub inną religią” (2007, s. 6). Dziś wiemy, że w społeczeństwach zachodnich coraz wyraźniej zachodzą zmiany społeczno-religijne, których nie można zrozumieć w obrębie teorii sekularyzacji, stała się ona nieadekwatna wobec współczesnej rzeczywistości. Jednym z pierwszych socjologów, który dostrzegł mankamenty teorii sekularyzacji i poddał ją krytyce, był Thomas Luckmann. W swojej koncepcji prywatyzacji i „niewidzialnej religii” (1967; 2006) zwrócił uwagę na głęboką metamorfozę religijności – wzrost indywidualnej duchowości kosztem (kościelnej) religijności, czyli zmiany plasujące się bardziej w świadomości jednostki niż w obszarach społecznych. W tym kontekście należy rozumieć przemiany religijności zachodzące w społeczeństwach europejskich, w których większość ludzi przestaje identyfikować się z tradycyjnymi Kościołami, co nie znaczy, że różne formy religijności nie odgrywają w ich życiu roli co więcej, wraz ze strachem przed „zderzeniem cywilizacji”, zwłaszcza zagrożeniem ze strony islamu, ich rola rośnie (Davie, 2000).

## Postsekularyzm

Badacze religii współczesną sytuację religii i świadomości religijnej Europy określają – za Jürgenem Habermasem – postsekularyzmem (Habermas, 2006). Koncepcja społeczeństwa postsekularnego Habermasa wskazuje na powrót religii do sfery publicznej, religii uczestniczącej w dyskursie publicznym, jednak pod warunkiem paralelnego występowania więcej rodzajów religijności, nie tylko tradycyjnych, reprezentowanych przez Kościoły (Habermas, 2009; Nešpor, 2018). Społeczeństwa demokracji liberalnej nie są zupełnie świeckie, lecz są postsekularnymi, czyli takimi, „gdzie w otoczeniu wciąż podlegającym sekularyzacji nadal istnieją wspólnoty religijne” (Habermas, 2002, s. 17), jednak życie bez wymiaru religijnego staje się powszechne, a wiara w Boga jest tylko jedną z opcji, bynajmniej nie najważniejszą (Taylor, 2007). Janusz Mariański przypomina, że rozpatrując zmiany religijności zachodzące w społeczeństwie postsekularnym, należy uwzględnić wiele uwarunkowań kontekstualnych o charakterze historycznym, w odwołaniu się do relacji Kościoł – państwo, do tożsamości narodowych (2016, s. 11). Podkreśla też (2009), że niełatwa koegzystencja między religią a sekularyzmem jest możliwa wówczas, kiedy każda religia zaakceptuje pluralizm religijny, autorytet nauki i demokratyczny, konstytucyjny porządek państwa.

Przywołując znane zjawisko postsekularyzmu, obejmujące wiele procesów i symptomów wskazujących na powrót czynnika religijnego do życia społecznego, chcę zwrócić uwagę na przydatność postsekularyzmu w rozważaniach na temat współczesnej religijności społeczeństwa czeskiego, które należy prowadzić w szerszej niż sekularyzacyjnej perspektywie – w perspektywie postsekularyzmu europejskiego.

## Czesi – przykładem ateistycznego narodu?

Jakkolwiek zjawisko sekularyzacji w Republice Czeskiej jest od kilku dekad najbardziej zauważalne spośród państw środkowoeuropejskich, a według najnowszych badań przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu badawczego *European Values Study* w 2017 roku w europejskich krajach i regionach<sup>2</sup> Czechy uzyskały najwyższy odsetek osób nieprzynależących do

---

<sup>2</sup> Badania *European Values Study* [*Europejskie Studia Wartości*] to międzynarodowy projekt badań longitudinalnych prowadzonych od 1981 roku w ponad 40 eu-



żadnych organizacji religijnych (75%), osób uważających siebie za niewierzących (50%) bądź ateistów (14%), (Rabušić i Chromková-Manea, 2018, s. 87), to w perspektywie postsekularnej Europy należy inaczej postrzegać (a)religijność społeczeństwa czeskiego. Zazwyczaj wnioskuje się o niej stereotypowo, głównie na podstawie instytucjonalnych aspektów sekularyzacji, takich jak wskaźnik przynależności do grupy wyznaniowej czy przejawy praktyk religijnych. Teza mówiąca o Czechach jako najbardziej zateizowanym narodzie jest daleko idącym uproszczeniem bazującym na stereotypowym postrzeganiu zjawiska religijności i braku znajomości specyfiki religijności współczesnych społeczeństw europejskich, zwłaszcza społeczeństwa czeskiego. Z uwagi na wysoki poziom prywatyzacji i indywidualizacji, jak też brak zaufania wobec tradycyjnych instytucji religijnych, religijność czeska jest fenomenem dużo bardziej skomplikowanym i niepodlegającym jednoznacznej kategoryzacji, co potwierdzają najnowsze badania świadomości religijnej i postaw społeczeństwa czeskiego wobec religii (por. Václavík i in., 2018; Nešpor, 2018).

W artykule próbuję zweryfikować i wykazać prawdziwość następującej tezy: Współczesne społeczeństwo czeskie nie jest modelowym przykładem gwałtownej sekularyzacji. Przemiany zachodzące w społeczeństwie czeskim mają raczej postać wielokierunkowych zmian religijności (transformacji), choć z silnymi tendencjami sekularyzacyjnymi. Świadczą o miękkiej, ale długotrwałej sekularyzacji, wyrażającej się w pluralizacji form religijnych, która utworzyła specyficzną i złożoną postawę współczesnego społeczeństwa czeskiego wobec religii. Celem artykułu jest też próba znalezienia odpowiedzi na pytania: jakie są przyczyny zlaicyzowania i specyficznej religijności społeczeństwa czeskiego? na czym polega specyfika (a)religijności czeskiego społeczeństwa?

### **Historyczne i społeczno-polityczne czynniki warunkujące przemiany religijności czeskiej**

Zasadnym jest spojrzeć na religijność społeczeństwa czeskiego przez pryzmat jej różnorodnych uwarunkowań, co pozwoli nie tylko tę specyficzną religijność lepiej zrozumieć, ale również wyznaczyć związek pomiędzy nią i poziomem społecznej akceptacji religii. James Beckford uważa (2006), że społeczeństwa różnią się nie tylko poziomem zróżnicowania religijnego, lecz także pozio-

---

ropejskich krajach. Czeska Republika uczestniczyła w tych badaniach od roku 1990, następne fale badań miały miejsce w latach 1999, 2008, 2017.

mem akceptacji różnych religii oraz religii jako takiej, co wynika z różnych uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i ideologicznych. Założenia konstruktywistycznej koncepcji religii Jamesa Beckforda – wskazujące na konieczność poddania analizie złożonego kontekstu różnorodnych uwarunkowań, wpływających na znaczenie religii i jej akceptację w konkretnej sytuacji społecznej – są szczególnie przydatne w przypadku religijności społeczeństwa czeskiego, zjawiska niełatwego do jednoznacznej oceny, bo uwikłanego w relacje Czesi – Kościół, zmieniające się pod wpływem historycznych, społecznych i politycznych uwarunkowań. Właściwe podejście do kwestii niezwykle skomplikowanej postawy współczesnego postsekularnego społeczeństwa czeskiego wobec religii wymaga analizy przemian religii i religijności w Czechach w kontekście historycznym, społeczno-politycznym i kulturowym (kształtowania tożsamości narodowej) oraz określenia czynników warunkujących te przemiany. Należy poszukać odpowiedzi na pytanie: jakie są i na czym polegają przyczyny zlaicyzowania i areligijności czeskiego społeczeństwa?

Niejednokrotnie jako główną przyczynę aktualnej sytuacji religijności i Kościołów w Czechach podaje się okres rządów komunistycznych i głębokich, traumatycznych ingerencji władzy totalitarnej w życie jednostek i społeczeństwa. Wprawdzie doświadczenia i przeżycia ludzi wyniesione z tego okresu niewątpliwie ukierunkowały (niekoniecznie negatywnie) rozwój religijności wielu osób, to jednak rozważanie jedynie tego czynnika jako głównej determinanty przemian religijności całego społeczeństwa czeskiego byłoby podejściem stereotypowym, schematycznym. Historycznych, społeczno-politycznych i kulturowych czynników, które kolejno powodowały zmiany religijności i postaw wobec Kościoła i doprowadziły do stanu dzisiejszego, było więcej i większość z nich miało miejsce przed okresem panowania rządów totalitarnych. Z drugiej strony należy przyznać rację założeniom, że skryty potencjał sekularyzacyjny, który formowany był i wyrastał z doświadczeń wcześniejszych generacji, w pełni ujawnił się w drugiej połowie XX wieku w atmosferze państwowego ateizmu i ułatwił reżimowi marginalizację religii w Czechach (Lužný i Navrátilová, 2001). Proces sekularyzacji jednak zaczął się dużo wcześniej niż w drugiej połowie XX wieku, jego przebieg należy prześledzić w kilku poprzednich stuleciach, zwłaszcza silnie zaznaczył się w wieku XIX – okresie kształtowania się czeskiej tożsamości narodowej.

Symboliczny początek czeskiej państwowości, jak też rozwoju czeskiej religijności ma miejsce na Morawach, kolebce czeskiego chrystianizmu. W latach 830–895 książęta wielkomorawscy kilkakrotnie przyjmowali chrzest

– bądź to z rąk Niemców, w obrządku łacińskim, bądź od misjonarzy słuńskich, Cyryla i Metodego, w obrządku słowiańskim. Takie rozchwianie i oscylacje pomiędzy różnymi opcjami religijnymi towarzyszyły rozwojowi religijności czeskiej od jej początków w czasach wielkomorawskich poprzez wieki aż do czasów współczesnych. Ten brak stabilności między innymi odróżnia religijność Czechów od religijności Polaków (por. Małysz, 2010).

Czynnikiem przywoływanym zwykle w pierwszej kolejności w związku z sekularyzacją narodu czeskiego jest husytyzm. Zapoczątkowany przez Jana Husa na praskim uniwersytecie konflikt między rodzimą myślą czeską a niemiecką myślą katolicką rozwinięty został w rewolucyjne działania ruchu husytów. Działania te przeciwstawiały się ideologicznym i politycznym wpływom Kościoła katolickiego, utożsamianego z panowaniem Niemców oraz ich kulturą i językiem. W ruch husycki i reformację szczególnie silnie zaangażowane były górne warstwy narodu. Wówczas na ziemiach czeskich doszło do podziału ludności pod względem religijnym, osłabienia środowiska katolickiego i stopniowej eliminacji katolicyzmu z życia publicznego, jako symbolu niemieckiej dominacji Habsburgów, na korzyść wyznań niekatolickich. Na początku XVII wieku czescy protestanci stanowili ponad 80% społeczeństwa (Kadlec, 1991). Niemniej jednak nie można przypisywać czeskiemu narodowi charakteru „husyckiego” i w nim upatrywać głównej przyczyny wysokiej sekularyzacji czeskiego społeczeństwa. Husytyzm był ruchem religijnym, jednak z czasem zatracił swój religijny charakter i postrzegany był raczej jako ruch narodowy o silnym antyfeudalnym, antypapieskim i antyniemieckim rysie (Zenderowski, 2011). Religijne dziedzictwo „bożych bojowników” nie było tak żywotne, jak przypuszczano, zacierало się ono stopniowo w świadomości narodu czeskiego, który pod koniec XVII wieku w większości był z powrotem katolickim. Ówczesna Europa ciągle postrzegała Czechów jako naród husycki, zewnątrzni obserwatorzy nadal przypisywali Czechom husyckie usposobienie, choć oni sami je utracili. Obecnie wnikliwy ogląd problemu sprawił, że religioznawcy (por. Nešpor, 2010) za ważne źródło przemian sekularyzacyjnych i czeskiej niechęci do religii instytucjonalnej uważają nie sam husytyzm, lecz jego późniejszą, dziewiętnastowieczną recepcję i nacjonalistyczną reinterpretację podkreślającą w husytyzmie walkę społeczną i narodowościową, a jednocześnie ostro krytykującą Kościół rzymskokatolicki jako antyczeski i antynowoczesny. Niemniej konflikty i walki międzywyznaniowe mające miejsce tak w okresie ruchu husyckiego i reformacji, jak i podczas wojny trzydziestoletniej spowodowały zmiany w obszarze religii w Czechach – osłabienie pozycji Kościołów, co więcej, poprzez połączenie religii z poli-

tyką i umocnienie politycznych funkcji religii, osłabienie jej podstawowych funkcji.

Kolejnym ważnym czynnikiem w zrozumieniu stosunku Czechów wobec religii, zwłaszcza wobec Kościoła katolickiego, był okres panowania Habsburgów i przymusowa, choć często powierzchowna, rekatolizacja narodu czeskiego. Habsburgowie byli katolikami i wykorzystywali religię do umacniania swego panowania. Dynastia ta w świadomości zbiorowej Czechów mocno kojarzyła się z katolicyzmem, stąd Kościół katolicki utożsamiany był z religią państwową zaborcy. Szczególnie dwa historyczne wydarzenia nie przyniosły Kościołowi katolickiemu chluby, a wręcz w świadomości Czechów zostały odebrane jako największe upokorzenia narodu czeskiego: ekskomunika i spalanie na stosie Jana Husa (1415) za to, że nawoływał hierarchię do powrotu do ewangelicznych źródeł wiary, oraz – po przegranej przez stany czeskie bitwie z wojskami habsburskimi pod Białą Górą (1620) – brutalna egzekucja „kwiatu narodu czeskiego” na Rynku Staromiejskim w Pradze, 27 wybitnych przywódców szlachty czeskiej, w większości protestantów. Wydarzenia te urosły do rangi symboli narodowych. Po Białej Górze Czechy utraciły niezależność i zostały wcielone do imperium habsburskiego. Rekatolizacja kraju prowadzona w ramach kontrreformacji szczególnie silnie dotknęła czeskie elity intelektualne środowisk niekatolickich, zwłaszcza duchownych i nauczycieli. Osoby, które odmówiły przejścia na katolicyzm, zmuszane były do emigracji (Kadlec, 1991). Taki los spotkał m.in. wybitnego myśliciela i pedagoga, prekursora nowoczesnej pedagogiki, Jana Amosa Komeńskiego. Trudne wydarzenia związane z przymusową rekatolizacją kraju spowodowały, że Kościół został przez Czechów zapamiętany i zaczął funkcjonować w zbiorowej świadomości jako narzędzie zniewolenia przez obcą władzę, okupującą kraj. Jakkolwiek w późniejszym okresie władza ta nie była już tak opresyjna, należy przyznać, że postępowanie Habsburgów przyniosło zarówno narodowi czeskiemu, jak i Kościołowi więcej szkody niż pożytku. Uważane jest za jedno z ważnych źródeł antyklerykalnych i antykatolickich postaw społeczeństwa czeskiego.

Przypuszczalnie kluczowym w zrozumieniu współczesnej czeskiej religijności był wiek XIX i mające wówczas miejsce czeskie odrodzenia narodowe (*národní obrození*). Okres ten stworzył podwaliny czeskiej nieufności wobec instytucjonalnych form religijności. Zasadnicze jego znaczenie dla kształtowania czeskiej mentalności religijnej polega na recepcji, a przede wszystkim na nacjonalistycznej reinterpretacji ruchu husyckiego. Przywódcy czeskiego odrodzenia narodowego, w większości wyznania ewangelickiego, m.in. „oj-

ciec narodu” František Palacký, Pavel Josef Šafařík oraz poeta i ksiądz Jan Kollár, nadali mu antykatolicki charakter, co prowadziło do coraz mniejszego społecznego zaufania do Kościoła katolickiego, a w konsekwencji generalnie do wszystkich instytucji religijnych. Wobec antykatolickiego ruchu odrodzeniowego czeska świadomość oraz tożsamość narodowa od początku kształtowały się w opozycji do katolicyzmu, w wyniku czego udział treści religijnych (chrześcijańskich) w formowaniu tożsamości narodowej jest w Czechach jednym z najniższych w Europie (Vlachová-Řeháková, 2004).

Innym ważnym czynnikiem przemian religijności czeskiego społeczeństwa było, według Davida Václavíka (2010), przyjęcie na przełomie XIX i XX wieku narodowo-liberalnych idei formowania nowoczesnej czeskiej tożsamości narodowej. Poglądy narodowych liberałów były silnie antyklerykalne i antykatolickie. Propagowali antykatolicką interpretację historii czeskiej, podkreślając antyczny charakter katolicyzmu i postrzegając działania Kościoła katolickiego jako negatywne dla narodu czeskiego. Prowadziło to do kształtowania negatywnych postaw społeczeństwa czeskiego wobec Kościoła katolickiego, a szerzej – wobec jakiegokolwiek instytucjonalnej formy religijności, którą Czesi odczuwali jako ograniczającą ich wolność. Dlatego w sytuacji odzyskania niepodległości, po rozpadzie monarchii austro-węgierskiej w roku 1918, ludzie manifestowali swoją wolność, odchodząc od Kościoła katolickiego. W 1920 roku tzw. ruch reformatorski założył własny narodowy Kościół o nazwie Czechosłowacki Kościół Husycki, do którego odeszło z Kościoła katolickiego około miliona wiernych. Władze polityczne nowej Republiki, na czele z pierwszym prezydentem Czechosłowacji Tomášem Garrigue Masarykiem, zaczęły budować państwowość opartą na demokratycznych ideałach i wartościach, w tym wartościach religijnych. Masaryk jednak powiązał czeską ideę narodową z tradycją husycką, gdyż uważał, że w husytyzmie i reformacji idea czeska stała się ideą uniwersalną, a religia zyskała bardziej autentyczny charakter. Odcięcie się od Kościoła katolickiego usankcjonowało antyklerykalizm, który stał się znaczącym elementem systemu politycznego państwa czechosłowackiego oraz podstawowym kluczem interpretacyjnym czeskiej tożsamości narodowej. Stąd wywodzą się źródła niemalże powszechnego antyklerykalizmu we współczesnym społeczeństwie czeskim. Wysoki stopień sekularyzacji Czechów ewidentnie połączony jest z brakiem zaufania wobec instytucji religijnych, zwłaszcza wobec Kościoła rzymskokatolickiego.

Refleksja poszukująca wyjaśnienia przemian religijności prowadzących do sekularyzacji czeskiego społeczeństwa byłaby niepełna, gdyby poza wyżej wymienionymi – jakkolwiek niezwykle istotnymi w świetle koncepcji społe-

czeństwa postsekularnego – czynnikami warunkującymi przemianę religijności czeskiej nie uwzględniono procesu modernizacji i jego konsekwencji w obszarze religii. W Czechach proces modernizacji przebiegał w sposób niezwykle szybki i głęboki, co w połączeniu z religijną jednorodnością społeczeństwa wyznaczyło kierunek zmian zachodzących od drugiej połowy XIX wieku w tradycyjnym społeczeństwie czeskim, w tym negatywnych zmian w obszarze religijności, zwłaszcza instytucjonalnej (Václavík, 2010). Kiedy znaczenie i zaufanie do instytucji religijnych spadały, a wzrastał antyklerykalizm, społeczeństwo nie szukało alternatywnych rozwiązań w innych nurtach i grupach religijnych, lecz tradycyjną religijność i religijny obraz świata stopniowo zastąpiło religijnością formalną, prywatną, indyferentną, wreszcie powszechnym sceptycyzmem i obojętnością wobec religii. Jak podkreśla D. Václavík (2010), żadne inne społeczeństwo środkowoeuropejskie nie znalazło się w podobnej sytuacji, ponieważ albo było religijnie bardziej zróżnicowane (np. społeczeństwo niemieckie), albo proces modernizacji przebiegał dużo łagodniej (m.in. w Polsce).

Potwierdzeniem wcześniejszych, długofalowych tendencji sekularyzacyjnych i niebagatelnym, niejako „wieńczącym dzieło” czynnikiem warunkującym współczesną (a)religijność Czechów były działania podjęte wobec Kościołów i wspólnot religijnych w powojennej Czechosłowacji. Władze komunistyczne, wykorzystując panujący w społeczeństwie czeskim antyklerykalizm, zaczęły przekonywać ludzi, że antyklerykalizm jest postawą obywatelską i że należy odrzucić religię jako fałszywą ideologię, służącą legitymizacji ucisku klasowego. W stosunku do Kościoła i kleru podjęto szereg działań represyjnych – kontrole poczynań biskupów i księży, zastraszanie, szantażowanie, odbieranie nieposłusznym i zaangażowanym w pracę z młodzieżą duchownym zgody państwowej na wykonywanie posługi duszpasterskiej, usuwanie ich z parafii, w końcu skazywanie na więzienie. Wierzący publicznie przyznający się do wiary i niekryjący się z praktykowaniem byli szykanowani i zastraszani. Szczególnie dotyczyło to urzędników państwowych i nauczycieli. W wyniku takich prosekularyzacyjnych działań poziom religijności społeczeństwa zaczął spadać, a życie religijne zostało wyrugowane ze sfery publicznej do prywatnej (szerzej zob. Różańska, 2015). Represyjne działania władz komunistycznych, ograniczające wolność religijną znacznej części społeczności czeskiej, miały miejsce – z różną intensywnością – w całym okresie powojennym, w latach 1948–1989, za wyjątkiem krótkiego „okresu wolności” w latach 1967–1968. Niemniej pod koniec swego istnienia komunistyczny reżim doszedł do przekonania, że jego usiłowania mimo wszystko poniosły



klęskę (Jandourek, 2010). Udało mu się zniszczyć organizacyjną strukturę Kościoła, ale nie zdołał go całkowicie zlikwidować. Nie zdołał zniszczyć małych wspólnot Kościoła podziemnego, które stały się nowym zaczynem odbudowy Kościoła po zmianach polityczno-ustrojowych i uzyskaniu wolności, w nowych, demokratycznych warunkach życia społecznego w latach 90. XX wieku.

Sedno sekularyzacji czy wręcz ateizacji czeskiego społeczeństwa nie tkwi jedynie w drugiej połowie XX wieku i represjach, których ono boleśnie doświadczyło ze strony władz komunistycznych<sup>3</sup>. Dla współczesnych czeskich postaw wobec religii decydujące znaczenie miało więcej czynników, jak wcześniej pokazano: dziewiętnastowieczne odrodzenie narodowe z reinterpretacją tradycji husyckiej; przywrócenie pamięci o działaniach kontrreformacyjnych oznaczających *de facto* zniszczenie narodu w XVII wieku<sup>4</sup>; poglądy intelektualistów, na czele z T. G. Masarykiem, tworzących na początku XX wieku podstawy niepodległej państwowości i czeskiej tożsamości narodowej opartej na idei husyckiej; odgórna ateizacja okresu komunistycznego, niezwykle skuteczna, trafiwszy na podatny grunt, dokonała dzieła.

### **Religijność Czechów współcześnie – próba kategoryzacji**

Aktualna sytuacja religijności w Czechach, ze względu na specyficzne rysy, trudno poddaje się jednoznacznej opinii. Można nazwać ją „areligijnością”, terminem, który do opisu religijności we wschodnich landach niemieckich przyjął niemiecki teolog Eberhard Tiefensee (za: Mariański, 2010), niemniej wydaje się równie dobrze pasować do społeczno-religijnej kondycji społeczeństwa czeskiego. Areligijność opisuje sytuację, w której temat religii i wiary właściwie dla społeczeństwa nie istnieje. Człowiek areligijny, jeżeli mimo woli zetknie się z problematyką religijną, z trudem ją zrozumie, ponieważ jest mu całkowicie obca. Co więcej, utrudniony, a wręcz niemożliwy jest

---

<sup>3</sup> Należy podkreślić, że konsekwencje ingerencji władzy totalitarnej w religijne życie społeczeństwa nie były u wszystkich osób negatywne. W różny sposób warunkowały rozwój religijności: u jednych traumatyczne doświadczenia i lęk przed szykanami prowadziły do zubożenia religijnego, innym trudne przeżycia, a nawet prześladowania, ukierunkowały i pogłębiły religijność.

<sup>4</sup> Zakres działań kontrreformacji w Czechach był tak wielki, że oznaczał zniszczenie narodu, totalne zwłaszcza w przypadku wyższych warstw społecznych, ale też w aspekcie ogólnej populacji kraju, która w XVII wieku spadła z 4 do 1,5 miliona mieszkańców.

u niego sam odbiór i odczuwanie sacrum, gdyż pozbawiony jest wrażliwości na transcendencję, podobnie jak człowiek niemający słuchu muzycznego ma trudności z odbiorem utworu muzycznego. Tak kategoryczną tezę na temat stanu religijności społeczeństwa czeskiego można sformułować na przykład po pobieżnej analizie danych statystycznych ze spisów ludności i tworzonej na ich podstawie struktury wyznaniowej, w której faktycznie większość społeczeństwa nie przynależy do żadnej instytucji wyznaniowej. Taki obraz czeskiej religijności kreują również niektóre media – jak czeskie, dla których niereligijność narodu jest powodem do dumy, tak i zagraniczne. Jest to jednak zbyt ogólnikowa, powierzchowna i raczej stereotypowa ocena czeskiej religijności.

Czeski filozof Jan Patočka w znanym eseju *Kim są Czesi* nazwał specyficzną religijność czeską „chrześcijaństwem laickim” (1997, s. 16). Kategoria ta znacznie lepiej niż areligijność przystaje do typu religijności, który reprezentują Czesi: odrzucając instytucjonalne, kościelne formy religii, zachowują zsekularyzowane wartości religijne, które nadal stanowią istotny element ich tożsamości narodowej (por. Zenderowski, 2011). W podobny sposób opisał czeską religijność Tomáš Halík, filozof, teolog i socjolog, nazywając ją „płochliwą, dyskretną pobożnością” („plachá zbožnost”) (Halík i Dostatni, 2011, ss. 52–55). Określił tak specyficzny sposób poszukiwań duchowych istniejący w kulturze czeskiej od czasów oświecenia. Religijność czeska nie manifestuje się poprzez wielkie słowa i gesty, ponieważ Czesi nie lubią patosu, kojarząc go z nieszczerością, hipokryzją i napuszeniem się. Nikt spośród wielkich osobistości czeskiej kultury XIX i XX wieku, przedstawicieli inteligencji, artystów, pisarzy, naukowców – można na przykład wymienić takie nazwiska, jak František Palacký, Karel Havlíček Borovský, Tomáš G. Masaryk, Karel Čapek, Jan Patočka, Václav Havel – nie był typowym ateistą, a raczej wszystkich charakteryzował głęboki stosunek do „tego, co nas przerasta”, chociaż każdy utrzymywał dystans wobec tradycyjnej terminologii religijnej. Religijność Czecha, daleka od patetyczności, jest raczej dyskretna, „jak gdyby stale czuł on na sobie ironiczne spojrzenie niewierzącego” (Halík, Dostatni, 2011, s. 52). I ten typ religijności dyskretny i kruchej, ale jednak religijności, a nie ateizmu, wydaje się najbardziej charakterystyczny dla współczesnego społeczeństwa czeskiego. Potrzebę rozróżnienia specyficznej czeskiej religijności od ateizmu podkreśla m.in. religioznawca D. Václavík, tłumacząc, że nie można postrzegać jako ateistów ludzi, którzy wprawdzie nie chcą być kojarzeni z żadną instytucją religijną lub nie przykładają do religii zbyt dużej wagi, równocześnie jednak identyfikują się z religijną interpretacją świata



oraz biorą udział w określonych praktykach religijnych czy duchowych. Autor pisze: „Spotykamy się tutaj z istotnym problemem natury metodologicznej – dla adekwatnego zrozumienia religijności czeskiego społeczeństwa jest wprost kluczowym rozróżnienie ateizmu od »nieinstytucjonalnej religijności« i religijnego indyferentyzmu” (2010, s. 82).

Halík, polemizując ze stereotypowym postrzeganiem społeczeństwa czeskiego jako społeczeństwa ateistycznego, wskazuje na analfabetyzm religijny jako kategorię, której przywołanie jest niezbędne dla zrozumienia czeskiej religijności. Analfabetyzm religijny polega na braku podstawowej wiedzy religijnej (bądź posiadaniu jej w ograniczonym stopniu) i niezrozumieniu głównych prawd wiary. Może przejawiać się w mechanicznym i bezrefleksyjnym wykonywaniu praktyk religijnych, bez zgłębiania treści wiary, z czym spotykamy się w społeczeństwach tradycyjnie religijnych, m.in. w społeczeństwie polskim, sprzyja też bezrefleksyjnemu przyjmowaniu idei religijnych, również tych, które mają charakter integrystyczny, fundamentalistyczny czy wręcz ksenofobiczny” (Milerski, 2009, s. 6). Analfabetyzm religijny w społeczeństwie postsekularnym może implikować ignorancję religii nie poprzez jej świadome odrzucenie, lecz dlatego, że właściwie nigdy nie była przedmiotem zainteresowania. T. Halík wskazuje, że w czeskim zsekularyzowanym społeczeństwie tacy analfabeci religijni mylnie uważani są za ateistów. Ludzie mają negatywne opinie na temat religii, ale zazwyczaj nie wynikające z głębszego osobistego doświadczenia lub solidnej wiedzy. Religia ich nie interesuje, nic nie wiedzą na jej temat (2015, s. 22). I dodaje, że w tym przypadku wskazana byłaby swoista pedagogizacja osób odpowiedzialnych za kształtowanie opinii publicznej w edukacji i mediach. Swoista alfabetyzacja wiary staje się jednym z najważniejszych zadań, i to nie tylko z perspektywy typowo religijnej, lecz również w znaczeniu społecznym (por. Milerski, 2009).

Aktualny stan liczbowy wyznawców i członków wszystkich Kościołów oraz oficjalnych wspólnot wyznaniowych jest, w porównaniu z wcześniejszymi latami, dużo niższy. Czy wobec tego zmniejszył się poziom religijności społeczeństwa czeskiego, czy tylko doszło do zmiany formy religijności? Wyniki badań socjologów religii raczej potwierdzają tę drugą opcję, zmianę religijności. Oznacza to, że w społeczeństwie czeskim, podobnie jak w społeczeństwach innych krajów środkowoeuropejskich, coraz częściej spotkać można tzw. religijność „mieszana”, powstającą poprzez hybrydyczne łączenie rodzimych (chrześcijańskich) i obcych idei religijnych (Rabušic i Chromková-Manea, 2018), ale też elementów astrologii, magii, religii neopogańskich czy nowych ruchów religijnych. W świetle wyników badań *European Valu-*

es Study w roku 2017 26% Czechów wierzyło w reinkarnację, podczas gdy w roku 2008 było to 16%, a w 1991 roku 11% (Rabušic, Chromková-Manea, 2018, s. 92). To przesunięcie religijności z obszarów religii tradycyjnej, zorganizowanej, instytucjonalnej w kierunku indywidualnych wierzeń potwierdza między innymi Dana Hamplová pisząc: „Czesi nie odrzucają nadprzyrodzoności jako całości, ale raczej tradycyjne zorganizowane systemy i religijność zorganizowaną, co prowadzi ich do wiary skierowanej na człowieka, polegającej na fatalizmie bądź okultyzmie” (2013, s. 15).

Ta prywatna religia jest często niespójna z oficjalnymi doktrynami Kościołów chrześcijańskich. Religioznawcy takie synkretyczne, rozmyte i subiektywne systemy przekonań religijnych charakterystyczne dla społeczeństwa czeskiego nazywają, parafrazując termin płynnej rzeczywistości Z. Baumana, „płynną wiarą” (Václavík, 2010, s. 159).

Jakie treści zawiera religijność Czechów, jeśli w większości odrzucają oni tradycyjny kanon wierzeń, doktryn i zasad religii chrześcijańskiej? Przywołajmy wyniki ogólnoczeskich badań przeprowadzonych w Instytucie Socjologicznym Czeskiej Akademii Nauk (Hamplová, 2008, s. 24): w osobowego Boga wierzy tylko 10% badanych, w istnienie „określonej formy ducha lub siły życiowej” – 25%, w „jakąś siłę wyższą” – 14%. Niewielka grupa badanych (15%) oświadczyła, że „nie istnieje żaden Bóg, ani duch, ani żadna siła wyższa” – tych można by określić jako ateistów, zaś pozostali to agnostycy – 22% („nie wiem, ale chciałbym wiedzieć”) i obojętni – 11% („nie wiem i nie interesuje mnie to). Podobne badania zostały przeprowadzone wśród młodzieży pogranicza polsko-czeskiego, na ich podstawie można wnioskować, że większość Czechów w „coś” wierzy: osobowego Boga, siłę wyższą, określoną formę ducha, dobro, przeznaczenie, siebie, świętość przyrody. Jedna z uczestniczek badań tak określiła swoją religijność: „nie chodzę do kościoła, nie wierzę w osobowego Boga, ale jestem religijna, bo odczuwam świętość obecną w przyrodzie” (Róžańska, 2015, s. 317). Zdaniem Halíka dominującą religią Czechów nie jest katolicyzm, nie jest też ateizm, ale tzw. „cosizm”. Tak Halík nazwał wiarę ludzi w „coś, co istnieje nad nami”, mających poczucie istnienia „jakiejs siły wyższej” i/lub umiejscawiających przedmiot swej wiary w pozareligijnych obszarach (Halík i Dostatni, 2011, s. 45; Halík, 2004, s. 14). Nieraz podkreślał też, że jest to „najbardziej rozszerzona religia” w Czechach, przedstawiając w ten sposób sytuację religijności społeczeństwa czeskiego. Taki rodzaj religijności nazywany też jest – z uwagi na jej niedookreśloność i mozaikowość co do wierzeń i zasad postępowania – „miękką duchowością” (Jandourek, 2010, s. 83).

Reasumując, należy przyjąć, że konsekwencją przemian religijności społeczeństwa czeskiego jest nie tylko sekularyzacja w rozumieniu spadku znaczenia religii towarzyszącego procesowi modernizacji, ale wielka pluralizacja religii. Współczesne społeczeństwo czeskie nie jest ateistyczne (choć większość Czechów nie należy do żadnego Kościoła czy związku wyznaniowego), ale charakteryzuje się wielką pluralizacją form religijnych. Na to spektrum różnorodności czeskich postaw wobec religii z jednej strony składają się – tradycyjne, kościelne i wyznaniowe formy religijności (zróżnicowane też wewnątrz swojej instytucji), poprzez specyficzne formy nietradycyjnej religijności/duchowości (wspólnymi wyznacznikami tutaj są: brak przynależności do instytucji religijnej, brak poczucia ważności wspólnoty religijnej, poszukiwanie sensu życia poza obszarami wyznaczonymi przez tradycyjną religię, brak odniesienia do osobowego Boga, prywatyzacja religii, nieokreśloność przedmiotu wierzeń), a drugi koniec spektrum tworzą jednostki indyferentne, agnostycy i ateści.

Na koniec przywołam zdanie Yuval Noah Harari, i nie chodzi o to, by je traktować jako smutną konstatację epilogową, lecz raczej jako przestrożę przed oceniającym porównywaniem i osądami wraz z przypisywaniem sobie wyższej oceny: „Każda religia, ideologia i każde wyznanie ma swoją mroczną stronę, więc bez względu na to, w co każdy z nas wierzy, powinien tę mroczną stronę uznać, unikać zaś naiwnych zapewnień w rodzaju: «nam się to nie może przydarzyć»“ (2018, s. 276).

## Bibliografia

- Beckford, J. 2006. *Teoria społeczna a religia*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Berger, P.L. 2005. *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Berger, P.L. 2007. Między relatywizmem a fundamentalizmem. *W drodze*. 9, ss. 4–20.
- Berger, P.L., 1999. *The desecularization of the world. Resurgent religion and world politics*. Washington: Grand Rapids.
- Davie, G. 2000. *Religion in modern Europe. A memory mutates*. Oxford: Oxford University Press.
- Foucault, M. 1993. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia-Spacja.

- Habermas, J. 2002. Wierzyć i wiedzieć. *Znak*. **3**, ss. 8–21.
- Habermas, J. 2006. Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy*. **14** (1), pp. 1–25.
- Habermas, J. 2009. *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Halík, T. 2004. Církev a „částečně identifikováni”. *Universum*. **9**, ss. 14–15.
- Halík, T. 2005. *O ateizmu, pochybnostech a víře*. – <http://halik.cz/cs/tvorba/clanky-eseje/nabozenstvi-spolecnost/clanek/45/> (20.11.2013).
- Halík, T., Dostatni, T. 2011. *Smiřená různost (rozhovor)*. Praha: Portál.
- Halík, T. 2015. Není ateista jako ateista. *Lidové Noviny 14.11.2015*, załącznik *Orientace*.
- Hamplová, D. 2013. *Náboženství v české společnosti na prahu 3. tisíciletí*. Praha: Karolinum.
- Hamplová, D., 2008. Religiozita dospělých v České republice na počátku 21. století. W: Lužný, D. i Nešpor, Z.R. red. *Náboženství v menšině. Religiozita a spiritualita v současné české společnosti*. Praha: Malvern, ss. 20–32.
- Harari, Y. N. 2018. *21 lekcji na XXI wiek*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jandourek, J. 2010. *Vzestup a pád moderního ateizmu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kadlec, J. 1991. *Přehled českých církevních dějin*. Praha: Zvon.
- Luckmann, T. 1967. *The invisible religion. The problem of religion in modern society*. New York: Macmillan.
- Luckmann, T. 2006. *Niewidzialna religia*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Lužný, D. i Navrátilová J., 2001. Náboženství a sekularizace v České republice. *Sociální studia*. T. **6**, ss. 111–125.
- Małysz, B. 2010. Porównanie Czechów i Polaków pod względem religijności. W: Szymeczek, J. red. *Náboženská otázka ve výchově a vzdělávání v Československu (ČR a SR) v letech 1918–2008*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Mariański, J. 2009. Sekularyzacja a nowe formy religijności. *Roczniki Nauk Społecznych*, t. **1** (37), ss. 33–68.
- Mariański, J. 2010. *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mariański, J. 2016. Religia i religijność w sekularyzowanych społeczeństwach. *Zeszyty Naukowe KUL*. **4** (236), ss. 3–26.
- Nešpor, Z.R. 2018. Postsekularismus po česku? Ne/religiozita současné české společnosti mezi Východem a Západem. *Střed*. **1**, ss. 101–118.

- Milerski, B. 2009. *Edukacja religijna w szkole neutralnej światopoglądowo. (Referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15–16 maja 2009r.)* – [http://ekumenia.pl/files/konferencjePRE/Edukacja religijna w szkole neutralnej światopoglądowo B.Milerski\).pdf](http://ekumenia.pl/files/konferencjePRE/Edukacja%20religijna%20w%20szkole%20neutralnej%20światopoglądowo%20B.Milerski).pdf) (12.02.2019).
- Nešpor, Z.R., 2010. *Příliš slábi ve víře. Česká ne/religiozita v evropském kontextu*. Praha: Kalich.
- Patočka, J. 1997. *Kim są Czesi?* Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Rabušic, L., i Chromková-Manea, B.E., 2018. *Hodnoty a postoje v České republice 1991–2017. Pramenná publikace European Values Study*. Brno: Masarikova univerzita.
- Różańska, A. 2010. Religijność czy duchowość młodzieży z pogranicza czesko-polskiego? W: Kardis, K. i Kardis, M. red. *Nové náboženské hnutia, sekty a alternatívna spiritualita v kontexte postmoderny*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta, ss. 351–364.
- Różańska, A. 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Cieszyn – Toruń 2015: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Taylor, Ch. 2007. Świecka epoka. Dlaczego porzucamy religię. *Dziennik*. **287**, dodatek *Europa*, 49, ss. 12–13.
- Václavík, D. 2010. *Náboženství a moderní česká společnost*. Praha: Grada Publishing.
- Václavík, D., Hamplová, D. i Nešpor, Z.R., 2018. Religious situation in contemporary Czech society. *Central European Journal of Contemporary Religion*. **2**, ss. 99–122.
- Vlachová-Řeháková, K. 2004. Národ, kulturní identita a národní hrdost v Evropě. *Czech Sociological Review*. **4**, ss. 489–508.
- Wallace, A. 1966. *Religion. An anthropological view*. New York: Random House.
- Zenderowski, R. 2011. *Religia a tożsamość narodowa i nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej. Między etnicznością religii a sakralizacją etosu (narodu)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

**(A)religiousness in the Czech way – atheism, religious illiteracy or something more?**

**Abstract:** The article is an attempt to verify the thesis that contemporary Czech society is not an atheistic one, but can be a model example of multi-directional fierce secularization. The changes which occur in the Czech society are turning towards the shape of a multi-directional change of religiosity (transformation) with strong tendencies to secularization. They provide proofs of a soft, nevertheless, continuing secularization expressed in the pluralism of forms of religion which created a specific and complicated attitude of contemporary Czech society toward religion.

**Keywords:** contemporary religion, post-secularism, Czech Republic, religious illiteracy, religious pluralism

Translated by Aniela Róžańska

JAREMA DROZDOWICZ

## **Kategoria różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym. Konteksty i kontrowersje**

**Streszczenie:** Podjęte w opracowaniu rozważania dostarczają zbornej rekonstrukcji najważniejszych właściwości kategorii różnicy kulturowej w specyficznym kontekście społecznym. Kontekst ten zostaje tu przywołany w odniesieniu do modelu społeczeństwa otwartego. Naczelna teza niniejszego tekstu zawiera się w założeniu mówiącym, że kulturowa odmienność stanowi społeczną konstrukcję zbudowaną ze specyficznych reprezentacji Inności w danych dyskursach narodowych. Narzędziem, na którym opiera się to założenie, jest ukazanie najważniejszych kwestii związanych z pojęciami kluczowymi, takimi jak wielokulturowość, migracje i rosnący poziom heterogeniczności kulturowej uwidaczniającej się w różnych sferach życia publicznego.

**Słowa kluczowe:** społeczeństwo otwarte, różnica kulturowa, wielokulturowość, migracje, odmienność

Wydawać może się, że model społeczeństwa otwartego nie cieszy się obecnie większą popularnością jako nadrzędna wykładnia życia społecznego i politycznego. Dostrzec bowiem możemy bez trudu, że porządki społeczne świata zachodniego poddane są obecnie procesom, których wspólnym mianownikiem staje się odrzucenie idei i wartości konstytuujących społeczeństwo otwarte jako wzór harmonijnego współżycia jednostek i grup cechujących się nierzadko znacznym stopniem odmienności poglądów lub stylu życia. Zakrawa na paradoks jednak fakt, że idee wolności, równości lub sprawiedliwości społecznej, leżące u fundamentów ustrojów demokratycznych i europejskiego republikanizmu, są obecnie utożsamiane nierzadko z demontażem i subwersją kultur i państw narodowych. Tym bardziej idea różnorodności kulturowej budzi dziś szereg kontrowersji natury politycznej. Polityka multikulturalizmu, jak i model społeczeństwa wielokulturowego, zostają aktualnie nierzadko odrzucone przez zdobywające coraz większą popularność ruchy konserwatywne i nacjonalistyczne. Kulturowy Inny zyskuje zaś w kontekście bieżącego neokonserwatywnego zwrotu znamion nie tylko definiujących go



w kategoriach odmienności języka, religii czy obyczaju, ale także istotnego dla wewnętrznych narodowych dyskursów czynnika destabilizującego kulturowe status quo. Celem niniejszego tekstu jest zatem dokonanie rekonstrukcji najważniejszych ze składowych formuł odmienności kulturowej w wymiarze historycznym, społecznym, ale przede wszystkim międzykulturowym, a następnie wskazanie, jak procesy konstruowania pewnych wyobrażeń na temat jednostek i grup cechujących się odmiennością kulturową wpływać mogą na pojmowanie tej kategorii współcześnie i sposoby doświadczania różnorodności kulturowej.

W sensie historycznym obcość niezmiennie nacechowana była jednak ambivalencją. Inny fascynował i dawał przyczynek do romantycznego marzenia o dawno utraconej przeszłości, z drugiej zaś strony był jedynie pierwotnym barbarzyńcą pukającym do bram cywilizacji. Adam Kuper przypomina nam, że formuła „dzikiego” na trwałe zapisała się w europejskiej kulturze wraz z epoką odkryć geograficznych (2009). Tak jak William Szekspir zarysował postać Kalibana w swej *Burzy*, tak też dziki stał się uosobieniem cech na wół ludzkich, na wół zwierzęcych. Siał on trwogę swoją domniemaną słabością do kanibalizmu, a opowieści o jeszcze bardziej szokujących zwyczajach coraz bardziej rozpały z biegiem wieków zachodnią wyobraźnię. Tym większą sensacją stały się pierwsze doniesienia o mieszkańcach Ziemi Ognistej, którzy w oczach nowoczesnych Europejczyków stanowili personifikację prymitywizmu pod każdym możliwym względem. Fuegini byli jednak też intrygujący. Stanowili żywy dowód słuszności tez ewolucjonizmu jako jaskrawa egzemplifikacja najbardziej zamierzchłej przeszłości. Pojęcie pierwotności zyskało w ten sposób nacechowanie normatywne. Inny umiejscawiany był zatem coraz częściej na mapie, w której swoistym kulturowym *axis mundi* był Zachód wraz z wszelkimi jego cywilizacyjnymi osiągnięciami.

Topografia obcości w kontekście doświadczenia nakreślona zostaje przez Bernharda Waldenfelsa. Niemiecki filozof wyraża przekonanie, że podejście intersubiektywne reprezentowane np. przez Julię Kristewę nie wyczerpuje w żaden sposób możliwych postaci, jakie może przybierać Inny (2002). Jeśli bowiem interesuje nas relacja łącząca Ja oraz Innego, spojrzeć musimy – jego zdaniem – w sposób fenomenologiczny nie tylko na formę różnicy, ale również na jej źródła. Te natomiast leżeć mogą w nas samych. Nie jest to jednak źródło w rozumieniu psychoanalitycznym zrównujące Ja z Innym. Błąd ten popełnia – zdaniem Waldenfelsa – Kristeva. Chodzi tu „o obcość intrasubiektywną w przeciwieństwie do obcości intersubiektywnej, czemu odpowiada obcość intrakulturowa w przeciwieństwie do obcości interkulturowej” (Wal-



denfels, 2002, s. 24). W tym świetle obcość wychodzi także poza socjologiczne jej pojmowanie jako jednej ze składowych stosunków społecznych. Sięga ona głębiej, a mianowicie do wewnętrznych mechanizmów wytwarzania obcości w procesie samopoznania. Proces ten jest strukturalnie uporządkowany i wiąże się z kategorią miejsca. Miejsce obce jest określone w sensie topograficznym, przy czym topografia jest tu metodą i sposobem opisu ukazującą punkty styczne pomiędzy Ja i Innym, jak i rozmaite trajektorie odmienności wyznaczające związki otwarte bądź zamknięte (2002). Ujawnia się dzięki temu różnica pomiędzy światem swojskości (*Heimwelt*) a światem obcości (*Fremdwelt*). Pozwala takie rozróżnienie na ustanowienie innych dychotomii, co w konsekwencji kreuje podmiotowy wymiar dyskursu różnicy. Waldenfels stara się niemniej zaznaczyć pewną drogę wyjścia z dychotomicznego rozumowania, sugerując, że pod względem semiotycznym obcość zostaje uporządkowana w trzy nadrzędne pary kategorii, którymi są: wnętrza – zewnątrz, własność – inność oraz swojskość – odmienność (2009). Przypomina to w dużym stopniu ład organizujący sferę społeczną opisywany przez klasyczny strukturalizm. Dialog pojawiający się na pograniczu *Heimwelt* i *Fremdwelt* nie może jednakże bazować na podkreśleniu kontrastu pomiędzy tymi dwoma światami, jak czyniono już niejednokrotnie. Wymagane jest natomiast rozróżnienie na etnologię mówiącą o Innym w ramach systemu swojskości oraz jej wariant zajmujący się Innym w kontekście obcego nam środowiska. Tak też czyni Marc Augé, rozdzielając drogi auto-etnologii oraz allo-etnologii (1989). Zdobywająca obecnie popularność antropologia bliskości byłaby odpowiednikiem pierwszej z wymienionych formuł. Druga zaś odwoływałaby się do obcości określonej poza znajomymi kategoriami, a więc w przestrzeni, w której nie ma też dominującego eurocentrycznego dyskursu różnicy. Taki krok pozwala na sformułowanie podejścia zajmującego się obcością we właściwych jej terminach. Naukę tę Waldenfels określa mianem ksenologii.

Ksenologia byłaby zatem usystematyzowaną refleksją nad istotą obcości we wszelkich wymiarach, w których może się ona objawiać, lecz niezmiennie odwołującą się do doświadczania różnicy w jej bezpośredniej postaci. Procesy kognitywne, w których odmienność ujawnia swą obecność, stanowią obiekt zainteresowania wielu współczesnych nauk. Jednej z bardziej sugestywnych odpowiedzi w tej materii udziela antropologia. Model antropologii doświadczenia spopularyzowany został przez Victora Turnera. Utrzymuje on, że perspektywa ta odnajduje w powtarzających się formach społecznego doświadczenia źródła pewnych form estetycznych, takich jak np. dramat (1986). Teatralna metaforyka w narracji Turnera nie jest przypadkowa. Nie tylko

mówi on o procesach zmiany społecznej w odniesieniu do ról odgrywanych przez aktorów społecznych w trakcie rytuałów i innych zjawisk performatywnych, ale sugeruje również powiązanie tych form z doświadczeniem liminalnym. Przejściowy status, w którym znajdować mogą się jednostki i grupy, generuje określone zjawiska nacechowane liminalną niejednoznacznością. Pośród nich również ujawnia się nierzadko kulturowo definiowana odmienność nie tylko w odniesieniu do przebiegu procesów transformacji społecznej, ale również znaczeń, które procesy te ze sobą niosą. Turner w innym miejscu wyraża przekonanie, że doświadczenie i performatywność pewnych fenomenów są ze sobą powiązane w kontekście diltheyowskiego pojęcia *Erlebniss* (1985). Zgodnie z tą filozofią rozumienie wypływa z przeżywanego doświadczenia, a to z kolei jest podstawową jednostką znaczeniową regulującą struktury kulturowe. Sprawia to, że rozumienie poprzez przeżywanie staje się procesem hermeneutycznym. Ten specyficzny rodzaj doświadczenia uporządkowanego w procesualne etapy zmiany prowadzi do wyjścia z kryzysu, w którym znajduje się dana wspólnota, dzięki symbolicznemu przewyciężeniu zaistniałego impasu. W odniesieniu do problemu odmienności kulturowej Inny zostaje zatem wpleciony w układ znaczeń, jako jedna z kluczowych kategorii zezwalających na dokonanie decydującego kroku w stronę reintegracji systemu społecznego.

Doświadczenie Innego zostaje również semiotycznie skondensowane w jego reprezentacjach. Niezależnie, czy będą one związane z płaszczyzną znaczeń oscylujących wokół etniczności, religii, czy rasy, obcość zostaje wyrażona w swej partykularnej formie i równocześnie dynamicznie przenika wszystkie te płaszczyzny. Jej znaczenie zostaje wzmocnione poprzez powtórzenie. Dostrzegając tę zależność, Gilles Deleuze stwierdza, że różnica sama w sobie może ujawniać się w czterech głównych formach reprezentacji, a mianowicie poprzez: tożsamość, opozycję, analogię i podobieństwo (1994). Francuski autor argumentuje dalej, że różnice ogólne i specyficzne powiązane zostają dzięki swemu współsprawstwu w reprezentacji. Problem ten pozwolę sobie rozwinąć jednak dopiero nieco dalej. Niemniej na tym etapie rozważań stwierdzić można, że wymienione przez Deleuza rodzaje reprezentacji określić możemy jedynie spojrzeniem z zewnątrz, a co za tym idzie dzięki zastosowaniu odpowiednich systemów klasyfikacji różnicy. Porządkowanie reprezentacji Innego w języku danej ontologicznej formy jest też jednym z mechanizmów jego kontroli i podporządkowania. Ten polityczny wymiar debaty filozoficznej wokół tego problemu został podkreślony względnie niedawno, wraz z postmodernistycznym zwrotem ku podmiotowości.

Antropologiczne rozumienie powyższego procesu ontologicznego umiejscowienia różnicy prowadzi nas do punktu, w którym konieczne staje się określenie związku pomiędzy doświadczeniem a reprezentacją Innego. Relacja ta jest o tyle istotna, iż nierzadko dzisiaj obie płaszczyzny omawianego problemu odmienności nie muszą iść ze sobą w parze. Obrazy odmienności konstruowane są autonomicznie, bez udziału podmiotu reprezentującego różnicę. Sięgamy zatem po wyobrażenia ogólne, w których wszelkie dystynktywne niuanse ulegają uproszczeniu i zostają sprowadzone do dwubiegunowego rozumowania o relacjach społecznych zachodzących pomiędzy elitami i grupami podporządkowanymi. Jedną z przyczyn popularności tego rozumowania jest zakorzeniony w większości społeczeństw zachodnich podział pracy, w którym nierówności społeczne wpisane są w stosunki pomiędzy pracownikami a pracodawcami, klientami a producentami, kupującymi a właścicielami itd. Jak widzimy też często, klasyfikacje społeczne bazujące na podobnych opozycjach formują ogólny obraz świata podzielany przez przedstawicieli danej grupy, której pozycja zależna jest od podtrzymania przez jej członków obrazu rzeczywistości w nich zawartych. Napędzany jest przez to zespół mechanizmów inkluzywistycznych i ekсклюzywistycznych, gdyż jak podkreśla Pierre Bourdieu: „porządek społeczny wpisuje się stopniowo w umysły za pośrednictwem odróżnionych i odróżniających uwarunkowań związanych z rozmaitymi warunkami egzystencji, za pośrednictwem wykluczeń i włączeń, związków (...) tkwiących u podstaw struktury społecznej i strukturyzującej skuteczności, jaką ona zapewnia, a także za pośrednictwem wszelkich hierarchii i klasyfikacji, wpisanych w przedmioty (zwłaszcza w wytwory kulturowe), instytucje (na przykład system oświaty) lub po prostu język, wreszcie za pośrednictwem wszelkich sądów, werdyktów, klasyfikacji, przywołań do porządku, narzuconych przez instytucje powołane specjalnie po to, jak rodzina lub system oświaty, czy też nieustannie wyłaniające się ze spotkań i interakcji życia codziennego” (Bourdieu, 2005, s. 578).

Wplecenie kategorii różnicy kulturowej w rozmaite systemy klasyfikacji sugeruje konieczność określenia jej stopnia nasilenia, jak i przybieranej przez nią społecznie formy. Ujawnia ona swoje natężenie w takich obszarach odniesienia przedmiotowego, jak: obyczaj, religia, kultura materialna i inne empirycznie namacalne wymiary ludzkiego trwania. Mogą to być również domeny bardziej o charakterze symbolicznym, jak: wartości, normy, znaczenia, język, poczucie jednostkowej wolności itp. W przypadku podejścia uniwersalistycznego uwzględnić należy, że nie mówimy jedynie o pewnych wspólnych wszystkim ludziom właściwościach, jak np.: potrzeby fizjologicz-

ne, twórczość lub samoświadomość, lecz o zestawie określonych praw, które pozwalają np. jednostkom na artykulację swoich potrzeb. Stopień, w którym kultura zezwala na wyrażanie przez jednostki swoich przekonań, jest rzeczą jasną odmienną w różnych systemach; jedne z nich nastawione są na indywidualne cele, inne natomiast narzucają restrykcyjnie kolektywną realizację ponadjednostkowych dążeń. Jak pokazuje Geert Hofstede, przykładem może być tu zakres jednostkowej wolności ze względu na kryterium płci, przy czym rola, dajmy na to, kobiet w społeczeństwach kolektywistycznych kształtować będzie się w ścisłym związku z polem władzy, pojęciem tradycji i męską dominacją, a w społeczeństwach indywidualistycznych ze względny egalitaryzmem względem ról społecznych, pojęciem równości i nastawieniem na zmianę (1983). Z kolei w przypadku, gdy mamy do czynienia z podniesieniem i swoistą celebracją różnicy w sferze polityki, wybrane cechy kulturowe przynależne danej grupie zostają uwypuklone, a publicznie podkreśleniu podlega ich wartość wynikająca bezpośrednio z faktu, iż są one różne od innych cech przynależnych odrębnym grupom. Ujawniające się tu podejście multikulturalistyczne wypływa z dostrzeganego przez Matthieu Bock-Côté'a i popularnego w zachodniej polityce twierdzenia mówiącego, że różnorodność kulturowa może być zarzewiem nowej formuły ideologicznej i zarazem też tożsamościowej zmiany (2017).

Jest to oczywiście duże uproszczenie tej zależności, ale związek idei równości i różnicy widoczny staje się, jak zauważa Alain Touraine, w momencie, w którym stykają się jednostkowa swoboda działania i interes grupowy, generując specyficzną nostalgię za światem zjednoczonym poprzez wspólne wartości i zasady (2000). Utrata wspólnotowej jedności wynikać ma tu jakoby z dezintegracyjnej inercji indywidualistycznych dążeń. W warunkach późnej nowoczesności ich olbrzymie zróżnicowanie, wynikające dziś głównie z przyczyn kulturowych, ale niekoniecznie tylko w sensie etnicznym, podlega przyspieszeniu i przestrzennemu rozproszeniu. Jednakże nowoczesne zachodnie społeczeństwa dążą także na poziomie ideowym, zdaniem Touraine'a, do zespolenia przeciwstawnych tendencji wolności indywidualnej i pojawiającej się wraz z nią heterogeniczności z unifikacyjnymi tendencjami kapitalizmu i konsumpcji. Stąd również kategoria różnicy zostaje wprzęgnięta na poziomie debat publicznych nierzadko w dychotomię liberalizmu i komunitaryzmu. W jej ramach liberalizm ujmuje różnicę jako formułę przynależną pozytywnej wolności podmiotowej, a stanowiska komunitarystyczne jako uniwersalne dążenie do zachowania podzielanych zbiorowo wartości fundujących wszelkie kolektywne formy życia (2000). Prowadzi ten dialek-

tyczny w swym wyjściowym charakterze rozdziwiek pomiędzy podmiotem a wspólnotą do ukonstytuowania się formuły różnicy typowej dla kontekstu ponowoczesności, tj. różnicy pozornej i zanurzonej w konsumpcyjnych wyborach pomiędzy rozmaitymi ofertami własnej identyfikacji, tak na poziomie ego, jak i samej zbiorowości.

Właściwy ciężar gatunkowy różnicy leży jednak gdzie indziej. Zawiera się on w sferze relacyjnej. Sfera ta może być rozpatrywana na dwóch podstawowych płaszczyznach. Po pierwsze mogą być to relacje bezpośrednie, a więc innymi słowy stosunki społeczne zachodzące na osi międzygrupowego kontaktu. W tym względzie różnice kulturowe ujawniają się w odniesieniu do takich problemów, jak: władza, własność lub role społeczne. Po drugie, różnice formować mogą się także w obszarze relacji symbolicznych w związku z takimi problemami, jak: wartości, normy oraz język. Komunikacyjne związki interkulturowe są polem, w którym konstruowane są nie tylko określone formy różnicy, lecz również dane zależności bazujące na pewnym wyobrażeniu kulturowego Innego formowanym w sferze semantyki, a jednocześnie produkujące realne nierówności społeczne i pewne bariery na drodze integracji grup odmiennych kulturowo w szerszym projekcie społecznym. Słowa nie pozostają zatem, jak twierdzi Peter Berger, niewinne w ich społecznym użyciu, a język staje się kluczowym czynnikiem dyfuzji kulturowej (2002). Znaczenia niesione przez język przenikają warstwę społeczną i warunkują działania, koordynując ich kierunek poprzez zorientowanie na retoryczną figurę Innego.

Wracamy zatem niezmiennie do problemu reprezentacji odmienności, lecz tym razem zanurzonej w sferze dyskursywnej. Dyskurs różnicy w społeczeństwie otwartym pozostaje określony przez przewodnią ideę wskazującą na konieczność zapewnienia możliwości mobilności społecznej. Myśl ta odnosi się współcześnie często do ruchliwości zachodzącej nie tylko w obrębie danego systemu społecznego, lecz na skutek zmian natury organizacyjnej i legislacyjnej prowadzących także do mobilności transgranicznej i ponadnarodowej. Takie założenie stoi w sprzeczności z postulatami nacjonalistycznie zabarwionego izolacjonizmu odrzucającego nie tylko fakt zwiększonego stopnia i zasięgu współczesnej mobilności, ale też niedopuszczającego myśli, iż obecność podmiotów nacechowanych różnicą może nie tyle destabilizować system, ile przyczyniać się do jego rozwoju. W tym drugim przypadku, jak nietrudno dostrzec, znacznie wyraźniej dzisiaj zarysowanym niż wzór społeczeństwa otwartego, reprezentacje odmienności utożsamione są ze zjawiskiem migracji oraz symbolizowanym przez migrację dynamiką i zmianą.

Obraz Innego rekonstruuje m.in. Thomas Nail, formułując przy tym polityczną teorię migracji (2015). Sugeruje on bowiem, że migranci postrzegani byli dotąd w kategoriach statycznych jako podmioty niższego rzędu z perspektywy lokalności. Ich pozycja społeczna wynikająca z powszechnie podzielanego obrazu nieustannie mobilnego Innego podważała bowiem ważność tożsamości powiązanych z terytorium, a skoro znajdowali się oni w peryferyjnym ruchu, poddani byli siłom leżącym poza kontrolą centrum. W tym ujęciu imigranci postrzegani są – zdaniem Naila – jako specyficzny rodzaj „niepełnego” obywatela (2015). Prowadzi to nas do obserwacji, iż zjawisko migracji i obraz migrantów zarysowywane były dotąd z perspektywy instytucji państwa, które określało zazwyczaj natężenie i skalę przepływu ludzi przez swoje granice. Jest to ważne spostrzeżenie, gdyż ponownie odnosi nas do kwestii czasu. Narracje historyczne zwykle określane są bowiem poprzez państwo. Migranci, jako podmioty pozbawione w domyśle państwowej przynależności, wyłączeni zostają zatem z praw dziejowych, a ich status grupy znajdującej się w niedookreślonym temporalnie statusie zostaje wzmocniony. Jak zauważa Nail, siły, wpływają na ich ruch, które zawierają się w czterech rodzajach kinetyki: siły odśrodkowej, dośrodkowej, napięcia i siły elastycznej. Odpowiadają one czterem najczęściej przywoływanym w kulturze figurom migranta: nomada, barbarzyńcy, wagabundy i proletariusza. Zestawienie to zezwala na wypracowanie teorii migracji, która rekonstruuje historyczne konteksty wytwarzające dane warunki procesów migracyjnych. Teoria kulturowa podejmująca ten krok uwypukla nie tylko deterministyczne czynniki, jakie widoczne stają się dzięki analizie semiotycznej zjawiska migracji, ale również nadaje dyskusji antropologicznej o tym zjawisku wymiar znacznie przekraczający granicę pojęcia kultury. Jest to możliwe dzięki połączeniu różnych perspektyw konceptualnych w zborne pole dyskusji przedmiotowej, której przewodnim problemem analitycznym staje się temat migracji oraz zmiany niesione przez procesy migracyjne i zróżnicowanie kulturowe. Nail sugeruje, że procesy te nigdy nie zachodziły w gruncie rzeczy linearnie, jak jest to przedstawiane w narracjach historycznych, lecz tworzyły skomplikowane układy zachodzących na siebie czynników i sił społecznych (2015).

Rodzi się zatem pytanie, jak konstruowany jest dziś społecznie podmiot fundujący pojawienie się specyficznej dla współczesności kategorii różnicy? Decydującym elementem tych konstrukcji wydaje się obecnie ruch i wszelkie elementy z nim związane. W związku z tym założeniem migranci jako przedmiot analizy kulturowej rozpatrywani są przeze mnie w kontekście



wszystkich etapów i osi mobilności, tj. zarówno jako imigranci przybywający spoza danego systemu społecznego, jak i emigranci opuszczający ów system na rzecz innego. W tym względzie to jednak imigranci i ich integracja społeczna w Polsce i innych państwach europejskich budzą obecnie największe kontrowersje na płaszczyźnie dyskursu publicznego, stąd też na szczególną uwagę zasługują także te podmioty migracyjne, których umiejscowienie w kontekście pojęcia granicy sprawia, iż ich własny status jest wysoce niejednoznaczny. Nie są oni już częścią wyjściowego porządku społecznego, ale też nie przekroczyli oni jeszcze ostatecznej bariery zezwalającej na wejście w lokalne mikrokosmosy znaczeń i wartości. Obozy migrantów w Calais, koczowiska na granicy serbsko-węgierskiej lub sytuacja na obrzeżach hiszpańskiej Ceuty w północnej Afryce uzmysławiają nam, jak częsty dziś staje się ten specyficzny rodzaj mobilnej liminalności. Czynniki wypychające z krajów rodzimych ludzi docierających obecnie do bram Europy mają charakter gwałtowny i związane są z bieżącymi konfliktami militarnymi toczonymi na świecie, ale też niepewnym pokojem w tych zakątkach globu, które nominalnie nie znajdują się w stanie wojny, jednak tamtejsza sytuacja jest jej realnie bardzo bliska.

Nowe kategorie migrantów pojawiają się na horyzoncie pojęciowym, zajmując centralne miejsce w dyskursach mobilności i różnicy. Nietrudno dostrzec, że pojęcie uchodźcy jest dziś jednym z naczelných punktów odniesienia w debatach na temat migracji i narodowych tożsamości, lecz co ważniejsze – również na temat kondycji heterogeniczności zachodniej przestrzeni kulturowej. W tym ostatnim przypadku jako problem społeczny wskazywany jest nie tyleż narastający stopień różnorodności, co domniemana nieprzystawalność kultury przybyszy do ram kultury zachodniej, zwłaszcza w takich obszarach, jak: stosunek wobec kobiet, praworządność i religia. Radykalizacja polityczna postaw mieszkańców krajów europejskich bazuje jednakże na pewnym wyobrażeniu stopnia i charakteru różnicy kulturowej cechującej uchodźców i innych przybyszy, w której podkreślone zostają jedynie wybrane elementy lub przekłamane zostają ewidentne fakty dotyczące sytuacji ekonomicznej, społecznej i politycznej imigrantów. Zadaniem nauki pozostaje zaś ukazanie, jak dalece popularne, a niekiedy skrajnie irracjonalne wyobrażenia na ich temat stanowią jedynie społeczną konstrukcję powstałą na skutek określonych kulturowych mechanizmów odrzucenia obcości i zanegowania poznawczej wartości, którą kontakt z Innym zawsze ze sobą niesie.

## Bibliografia

- Augé, M. 1989. *L'autre proche*. W: Segalen, M. ed. *L'autre et le semblable*. Paris: Press du CNRS, pp. 7–26.
- Berger, P.L. 2002. *Introduction*. W: Berger, P.L. and Huntington, S.P. eds. *Many globalizations: cultural diversity in the contemporary world*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1–16.
- Bock-Côté, M. 2017. *Multikulturalizm jako religia polityczna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Bourdieu, P. 2005. *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Deleuze, G. 1994. *Difference and repetition*. New York: Columbia University Press.
- Hofstede, G. 1983. National cultures in four dimensions: a research based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management and Organization*. 1–2 (13), pp. 46–74.
- Kuper, A. 2009. *Wymyślanie społeczeństwa pierwotnego. Transformacje mitu*. Kraków: UJ.
- Nail, T. 2015. *The figure of the migrant*. Stanford: Stanford University Press.
- Touraine, A. 2000. *Can we live together? Equality and difference*. Stanford: Stanford University Press.
- Turner, V.W. 1985. *On the edge of the bush: anthropology as experience*. Tucson: University of Arizona Press.
- Turner, V.W. 1986. *Dewey, Dilthey, and Drama*. W: Turner, V.W. and Bruner, E. M. eds. *Anthropology of experience*: Urbana and Chicago: University of Illinois Press, pp. 33–44.
- Waldenfels, B. 2002. *Topografia obcego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Waldenfels, B. 2009. *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

### **The category of cultural difference in the open society. Contexts and controversies**

**Abstract:** This paper is aimed to deliver a comprehensive reconstruction of the most important features the of category of cultural difference presented within a special social context. This very context is being related here to the model of the



open society. The thesis presented in the paper thesis is grounded on the assumption that cultural otherness is a social construction made by specific representations of otherness present in particular national discourses. This is achieved by highlighting the most significant issues related to multiculturalism, migration and the growing level of cultural heterogeneity in various fields of the public sphere.

**Keywords:** open society, cultural difference, multiculturalism, migration, otherness

Translated by Jarema Drozdowicz



**EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA  
W POLSCE I NA ŚWIECIE**



PAULINA PUKIN

## **Edukacja międzykulturowa jako element strategii Rady Europy i Unii Europejskiej**

**Streszczenie:** Artykuł ukazuje problematykę edukacji międzykulturowej jako koniecznego kroku w celu integracji i wzajemnego porozumienia pomiędzy mieszkańcami a imigrantami w Europie. Rada Europy oraz Unia Europejska popierają migracje międzynarodowe. Większość działań UE jest jednak skierowana do obywateli unijnych. Unia Europejska wraz z Radą Europy próbują zwiększyć kompetencje międzykulturowe poprzez organizowanie wydarzeń (np. zainicjowanie Roku Dialogu Międzykulturowego w 2008 roku) oraz propozycje zmian w aktach prawnych. Unia Europejska promuje również migracje o charakterze edukacyjnym, m.in. Erasmus, Tempus oraz Młodzież w działaniu. Udział w projektach zaproponowanych przez Komisję Europejską umożliwia zwiększenie kompetencji kulturowych oraz chęć odkrywania innych kultur oraz zrozumienie międzykulturowe. Natomiast podczas spotkań Rady Europy w latach 2003 i 2005 postanowiono podtrzymywać i rozwijać jedność pomimo różnorodności społeczeństw poprzez aktywne działanie w zakresie zwiększenia poziomu edukacji międzykulturowej jako elementu polityki edukacyjnej. W Planie Działań podkreślono szczególną rolę edukacji w tworzeniu nowej Europy. Wyznaczano wówczas takie kierunki działań, jak rozwój kilku edukacji: obywatelskiej, na rzecz praw człowieka, międzykulturowej, a także promocję wymiany międzykulturowej oraz zapewnienie różnorodności kulturowej i dialogu międzykulturowego. Zalecane jest, aby politycy unijni zastanowili się nad rozwiązaniem problemu niezrozumienia pomiędzy Europejczykami a imigrantami z Azji oraz Afryki.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, Unia Europejska, Rada Europy, migracje międzynarodowe

### **Wprowadzenie**

Unia Europejska jest ugrupowaniem, które popiera migracje międzynarodowe. W celu zwiększenia mobilności czynników produkcji ustanowiono wspólny rynek zgodnie z Jednolitym aktem europejskim (1986). Jego głównym celem miało być przyspieszenie europejskiej integracji za pomocą wpro-

wadzenia rynku wewnętrznego rozumianego jako obszar bez granic, w którym istnieje swobodny przepływ osób, towarów, usług i kapitału.

Konsekwencją współczesnych migracji zarówno w Europie, jak i na świecie jest wystąpienie zjawiska międzykulturowości. Jaskuła i Korporowicz (2017) rozumieją to pojęcie jako stykanie się kultur o charakterze długoterminowym, podczas którego dochodzi często do wzajemnej wymiany wartości, uczenia się siebie nawzajem, przełamywania stereotypowych barier oraz zwiększenia otwartości na częstą komunikację i kooperację.

Proces ten powinien być oparty o edukację wielokulturową i międzykulturową. Edukacja międzykulturowa rozumiana jest jako „praktyka pedagogiczna mająca na celu przygotowanie jednostki do funkcjonowania w warunkach różnicowania kulturowego” (Sobecki, 2014). Nikitorowicz (1995) wskazał, iż edukacja międzykulturowa powinna przyczynić się do zwiększenia integracji oraz tolerancji wśród wszystkich mieszkańców danego obszaru. Kasprowicz (2007), na podstawie opinii Ewy Cudnowskiej określiła, iż edukacja międzykulturowa umożliwia: wprowadzenie nawyku prowadzenia dialogu z ludźmi o innych zwyczajach, próbę zrozumienia różnicowania kulturowego w szerokim znaczeniu i przygotowania do komunikacji z przedstawicielami odmiennych kultur przy wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej.

Celem artykułu jest określenie działań podjętych przez Radę Europy oraz Unię Europejską w celu zwiększenia integracji i tolerancji na kontynencie. Celem szczegółowym jest określenie strumieni napływu imigrantów do Europy oraz spostrzeżenie imigrantów w Europie. Przy realizacji postulatu wykorzystano analizę publikacji naukowych oraz aktów prawnych Rady Europy oraz Unii Europejskiej (przede wszystkim Komisji Europejskiej).

## **Migracje międzynarodowe i spostrzeżenie imigrantów w Europie**

W 2016 roku w Unii Europejskiej około 4,6 na 1000 mieszkańców było imigrantami. Można jednak zauważyć, że większe natężenie strumieni migracyjnych obserwuje się w państwach spoza UE. W wysoko rozwiniętych państwach udział imigrantów w populacji jest bardzo wysoki (np. w Liechtensteinie 24,6 tys. imigrantów stanowiło 65,2% populacji, zaś 270 tys. osób urodzonych w innym państwie niż Luksemburg równało się 45,7% ludności Luksemburga). Bardzo wysoki udział imigrantów w ogólnej liczbie ludności odnotowano również: w Szwajcarii (28,4%), na Cyprze (20,3%), w Austrii (18,8%), w Szwecji (17,8%), w Irlandii (16,6%) oraz w Belgii (16,5%), Naj-

mniejszy udział imigrantów w ogólnej liczbie ludności odnotowano w mniej rozwiniętych państwach UE, np. na Węgrzech (5,2%), na Litwie (4,5%), w Republice Czeskiej (4,4%), na Słowacji (3,4%), w Rumunii (2,1%), w Bułgarii (2%) oraz w Polsce (1,7%). Zaledwie 36,7% wszystkich imigrantów Europy pochodzi z Unii Europejskiej, przy czym ponadprzeciętny udział imigrantów z UE w ogólnej liczbie imigrantów odnotowano: na Słowacji (83%), w Irlandii (75%), na Islandii (68%), na Cyprze (65%), na Węgrzech (63%) Szwajcarii (59%), na Malcie (48%), w Belgii (47%), w Austrii (45%), w Norwegii i Rumunii (po 43%) oraz w Niemczech (40%). Państwa, które przyjęły najwięcej imigrantów spoza UE, to przede wszystkim: Niemcy (ponad 7 mln osób), Francja (prawie 6 mln osób), Wielka Brytania (5,6 mln osób), Hiszpania oraz Włochy (ok. 4 mln osób) (Eurostat, 2017).

Z badań Batsaikhan, Darvas i Raposo (2018) wynika, iż większość Europejczyków (ponad 60%) jest pozytywnie nastawionych do imigrantów z UE, lecz imigranci z państw trzecich nie są mile widziani (ok. 65% respondentów). Warto jednak zauważyć, iż obywatele państw otwartych (Szwecja, Hiszpania, Irlandia, Portugalia, Wielka Brytania, Luksemburg) są zarówno zwolennikami imigrantów z UE, jak i spoza ugrupowania.

Komisja Europejska dostrzegła bardzo dużą dywersyfikację podejścia do integracji z imigrantami wśród obywateli państw członkowskich. 38% Europejczyków uważa, iż przyływ imigrantów stanowi zagrożenie dla społeczeństwa. Natomiast 40% badanych uważało, iż obecna integracja lokalnej społeczności z imigrantami jest na niezadowolającym poziomie. Z badań europejskiej instytucji wynika, iż głównie Węgrzy, Bułgarzy, Polacy i obywatele Cypru, Grecji i Chorwacji czują się bardzo niekomfortowo, kontaktując się z imigrantami. Może to wynikać z bardzo rzadkiego kontaktu z imigrantami.

Bardzo poważnym problemem w Europie jest ksenofobia oraz brak tolerancji wobec innych kultur, wskutek czego co jakiś czas wybuchają konflikty na tym tle. Przyczynami nieporozumień są przeważnie dywersyfikacja społeczna, zróżnicowane szanse życiowe, różnice statusu społecznego oraz warunków życia. Lewowicki (2014) stwierdził, iż braki edukacji międzykulturowej są największym problemem tego zjawiska.

Bardzo częstym zachowaniem społeczeństw jest odseparowanie się od niezrozumiałych zbiorowości, jak można to zauważyć w wielu wysoko rozwiniętych państwach Europy (np. w krajach Beneluksu, we Francji oraz w Niemczech). Takie postępowanie powoduje utrudnienie komunikacji, zamknięcie społeczności, wskutek czego zanika pokojowe współistnienie takich grup (Winiarska i Klaus, 2011).

## **Działania Rady Europy w ramach edukacji międzykulturowej**

W 1950 roku przyjęto Europejską konwencję praw człowieka (dalej: konwencja). Zgodnie z art. 14 konwencji każda osoba znajdująca się w kraju należącym do Rady Europy powinna móc korzystać ze wszystkich praw i wolności wymienionych w konwencji bez żadnej dyskryminacji ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, język, religię, przekonania polityczne i inne (w tym pochodzenie narodowe i przynależność do mniejszości narodowej).

Jednym z zadań Rady Europy jest poprawienie relacji Europejczyków poprzez promowanie uczenia się języków obcych, geografii oraz wspólnej historii. W latach 1960–1980 Rada Europy wprowadziła kilka programów dla młodych osób (głównie uczniów) mających na celu naukę języka oraz kultury państw. W następnym okresie, w latach 80. XX wieku, najstarsza instytucja europejska po II wojnie światowej próbowała zintegrować społeczeństwo szkolne, wykazując interesujące aspekty różnorodności, ale również zaakceptować konieczność tolerancji europejskich kultur. Pod koniec XX wieku Rada Europy postulowała poprawę zdolności krajowych systemów edukacyjnych (Rabczuk, 2011).

Rada Europy, powołując do życia Centrum Północno-Południe w 1989 roku, przydzieliła trzy zasadnicze obszary działań Centrum: globalna edukacja i młodzież, dialog z krajami transśródziemnomorskimi i afrykańskimi oraz lepsza polityka komunikacyjna (Lund, 2006).

Global Education Guidelines Working Group w porozumieniu z Centrum Północno-Południowym przygotowało przewodnik po edukacji globalnej dla edukatorów i polityków (Pearce, 2013). Zgodnie z przedmową, przewodnik powinien przyczynić się do łatwiejszego zrozumienia i wdrożenia edukacji globalnej. Ponadto należy traktować go jako narzędzie doskonalenia pedagogicznego przede wszystkim tam, gdzie należy wprowadzić lub rozwinąć ideę edukacji globalnej.

Deklaracja Globalnej Edukacji z Maastricht w 2002 roku została wspomniana jako jeden z najistotniejszych dokumentów. Program edukacji globalnej, który został zawarty w deklaracji, obejmuje wzmocnienie i wspieranie strategii oraz budowanie potencjału dla edukacji globalnej skierowane do instytucji i praktyków edukacji globalnej w sektorze edukacji formalnej i nieformalnej, natomiast podstawowym celem wprowadzania działań edukacji globalnej jest dostrzeżenie konieczności większej sprawiedliwości, równości oraz zapewnienie respektowania praw człowieka dla wszystkich ludzi.



Szczegółowe cele edukacji globalnej są następujące:

- zdobycie wiedzy przez obywateli dotyczącej sprawiedliwości społecznej oraz rozwoju zrównoważonego,
- zwiększenie zrozumienia procesów oraz rozwinięcie niezbędnych wartości, postaw i umiejętności mających na celu zwyciężenie z wyzwaniami,
- zwiększenie zrozumienia skomplikowanych procesów prowadzących do przemocy i uświadomienie, jakie istnieją sposoby, aby uniknąć lub rozwiązać konflikty,
- rozwinięcie wspólnot edukacyjnych zachęcających do wspólnych rozważań nad zagadnieniami globalnymi, które wykorzystują innowacyjne metody pedagogiczne,
- zaakceptowanie inności oraz współzależności, a także zapewnienie warunków do utworzenia solidarności między ludźmi,
- wypracowanie postawy „globalnej odpowiedzialności obywateli świata” w życiu osobistym oraz publicznym,
- promowanie aktywnego uczestnictwa w procesach rozwijających edukację globalną.

Rada Europy również podjęła pewne kroki w celu lepszego porozumienia międzykulturowego w XXI wieku. Europejscy ministrowie edukacji podczas spotkania w Grecji w 2003 roku uznali, że państwa członkowskie Rady Europy powinny podtrzymywać i rozwijać jedność pomimo różnorodności społeczeństw poprzez aktywne działanie w zakresie zwiększenia poziomu edukacji międzykulturowej jako elementu polityki edukacyjnej. Następne istotne spotkanie ministrów odbyło się w Warszawie w 2005 roku podczas Trzeciego Szczytu Szefów Państw i Rządów Rady Europy. W ustalonym podczas zebrania *Planie Działań* podkreślono szczególną rolę edukacji w tworzeniu nowej Europy. Wyznaczano wówczas takie kierunki działań, jak rozwój kilku edukacji: obywatelskiej, na rzecz praw człowieka, międzykulturowej, a także promocję wymiany międzykulturowej oraz zapewnienie różnorodności kulturowej i dialogu międzykulturowego (Huber, 2014).

Przyjęcie Białej Księgi Dialogu Międzykulturowego w 2008 roku było ważnym wydarzeniem. Rada Europy uznała edukację międzykulturową za jeden z elementarnych aspektów, na którym należy oprzeć wszelkie działania wspierające różnorodność kulturową na kontynencie. Rada Europy, zauważając, że istnieje przestarzałe podejście do tolerancji, postanowiła wprowadzić dialog międzykulturowy. Dialog rozumiany był następująco: dialog to otwarta i pełna szacunku wymiana poglądów pomiędzy jednostkami lub grupami

o różnym pochodzeniu etnicznym, kulturowym, religijnym oraz językowym. Niewprowadzenie dialogu przyczyniłoby się do utrwalania stereotypowego podejścia do pozostałych grup kulturowych oraz generowania kolejnych niebezpiecznych napięć i lęków.

W Księdze ustalono również pięć propozycji promowania dialogu międzykulturowego:

- demokratyczne zarządzanie różnorodnością kulturową,
- demokratyczne obywatelstwo i partycypacja obywatelska,
- uczenie się i nauczanie kompetencji międzykulturowych,
- zapewnienie przestrzeni dla dialogu międzykulturowego,
- międzykulturowy dialog w międzynarodowych stosunkach.

Kluczową zasadą dialogu międzykulturowego było m.in. uczenie i nauczanie międzykulturowych kompetencji, ponieważ Rada Europy uznała, iż kompetencje komunikacji międzykulturowej nie są nabywane automatycznie. Należy się ich nauczyć i praktykować przez całe życie. Pierwszym elementem tego podejścia było zdobycie kluczowych kompetencji w dziedzinach demokratycznego obywatelstwa, języka oraz historii. Rada Europy uznała również, że państwa członkowskie powinny wprowadzić edukację międzykulturową w szkołach podstawowych oraz średnich, a także umocnić współpracę międzykulturową w szkolnictwie wyższym, w sektorze badań i rozwoju oraz nieformalnym nauczaniu.

Rada Europy w 2018 roku ustanowiła nowy program o nazwie *Free to speak. Safe to learn. Democratic Schools for All*. Jego głównym celem jest zwiększenie ochrony praw uczniów oraz studentów w europejskich szkołach. Rada Europy wprowadziła sześć zadań tematycznych, które mają zwiększyć demokratyczne traktowanie uczniów: (1) umożliwienie wyrażenia opinii dla dzieci i studentów, (2) rozwiązywanie kontrowersyjnych problemów, (3) zapobieganie przemocy i nękanii, (4) zajmowanie się propagandą, dezinformacją oraz fałszywymi informacjami, (4) walka z dyskryminacją oraz (5) poprawa samopoczucia w szkole. Niektóre z tych punktów wiążą się z edukacją międzykulturową. Walka z dyskryminacją ma przyczynić się do nabycia kompetencji językowych oraz kulturowych i respektowania oraz zauważenia wartości zróżnicowania społecznego (w tym m.in. kulturowego). Projekt ma również na celu zwiększenie otwartości wobec inności, innych religii oraz poglądów, a także wiedzy na temat odmiennych kultur.

## **Rozwój edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej w Unii Europejskiej**

Jednym z podstawowych praw Unii Europejskiej jest prawo równości. Zostało ono zagwarantowane w Traktacie ustanawiającym Europejską Wspólnotę Gospodarczą. W traktacie zapewniono swobodę gospodarczą oraz równe traktowanie siły roboczej, osób prawnych, usług oraz kapitału ze wszystkich państw EWG. Ponadto zagwarantowano równe wynagrodzenie dla za tę samą pracę niezależnie od płci (Śledzińska-Simon, 2011).

Prawo równości zostało również zawarte w Karcie praw podstawowych Unii Europejskiej. W Karcie zapisano, że:

- wszyscy są równi wobec prawa (art. 20),
- zakazana jest dyskryminacja ze względu na m.in. płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub społeczne, język, religię, przynależność do mniejszości narodowej (art. 21),
- ugrupowanie europejskie szanuje różnorodność kulturową, religijną oraz językową (art. 22),
- należy zagwarantować równość pomiędzy kobietami a mężczyznami.

Politycy unijni w głównej mierze skupiają się na zwiększeniu integracji Europejczyków. Bardzo dużym problemem w ustalaniu wspólnych założeń odnośnie do polityki międzykulturowej jest autonomiczna polityka edukacyjna oraz zróżnicowane podejście do spraw imigrantów, otwartości i panujących stereotypów.

Wiele aktów prawnych UE zawiera założenie o niedyskryminacji dzieci obywateli państw unijnych (m.in. Rozporządzenie Rady nr 1612/68 z dnia 15 października 1968 roku w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Wspólnoty, Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 roku w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących). W większości opracowań unijnych zawarto głównie konieczność poznania nowej kultury oraz możliwość uczenia się języka ojczystego.

W najważniejszych dokumentach UE, traktatach, wspomniano wielokrotnie o zwiększeniu współpracy w polityce edukacyjnej popierającej różnorodność kulturową i językową. Zgodnie z art. 165 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej działania ugrupowania w tym zakresie dotyczą m.in. nauczania i upowszechniania języków państwowych oraz zwiększenia mobilności studentów oraz nauczycieli.

Komisja Europejska próbuje także zwiększać możliwości dla młodych ludzi w całej Europie poprzez ograniczenie dyskryminacji, bezrobocia, wykluczenia społecznego oraz wyrównywanie szans jednocześnie wszystkim obywatelom. Przy realizacji tych założeń Komisja proponuje wspieranie mobilności, wolontariatu oraz wymiany międzykulturowej. Zgodnie z opinią organu wykonawczego UE program dla młodych powinien umożliwić zwiększenie europejskiej integracji oraz poszerzyć zrozumienie międzykulturowe i wzmocnić poczucie fundamentalnych europejskich wartości (m.in. niedyskryminacji, solidarności oraz zwalczania ksenofobii).

Komisja Europejska zauważyła także konieczność rozwijania dialogu międzykulturowego. Najważniejsze działania proponowane przez Eurydice skupiły się na polepszeniu stosunków oraz komunikacji pomiędzy szkołami a rodzicami uczniów-imigrantów, a także nauczanie języków ojczystych dzieci imigrantów. Eurydice, opracowując raport, dostrzegła, iż nauczanie języka ojczystego uczniów-imigrantów w poszczególnych krajach UE jest na bardzo zdywersyfikowanym poziomie oraz jest oparte na zróżnicowanych zasadach (organizacja, finansowanie, etap kształcenia języka oraz obligatoryjność zajęć lingwistycznych).

W literaturze przedmiotu wspomina się o edukacji europejskiej jako elemencie edukacji międzykulturowej, która ma przyczynić się do zwiększenia tożsamości europejskiej oraz promowania komunikacji pomiędzy wszystkimi obywatelami Unii Europejskiej. Mankamentami edukacji europejskiej jest pomijanie pozostałych kultur (w tym również kultury Słowian i Celtów), nieeuropejskiego dziedzictwa kulturowego oraz ignorowanie zróżnicowania etnicznego i kulturowego (Błęszyńska, 2011).

Unia Europejska promuje migracje o charakterze edukacyjnym. Młode osoby dzięki takim wyjazdom, podlegając akulturacji, poznają nowe kultury oraz obyczaje. Grabowska i Kania (2017) uznały, iż wymiany międzykulturowe ułatwiają zwiększenie kompetencji kulturowych i chęć odkrywania innych kultur oraz przede wszystkim umożliwiają zrozumienie międzykulturowe (Puchta, 2015).

Najpopularniejszym programem ustanowionym z inicjatywy Komisji Europejskiej był Erasmus (Europejski program działań na rzecz mobilności studentów). Od 1987 roku jedynie obywatele 12 krajów EWG mogli uczestniczyć w programie, natomiast później rozszerzono zakres uczestników o mieszkańców Europejskiej Wspólnoty Wolnego Handlu. W pierwszej fazie trwania programu (1987–1995) skierowano szczególną uwagę na wymianę studentów

oraz ujednoczenie programów studiów, a także wprowadzenie Europejskiego Systemu Transferu Punktów. Erasmus wpisany do programu Sokrates w latach 1995–2006 skupił się na zwiększeniu mobilności studentów i pracowników naukowych w 31 państwach. W trzeciej fazie programu (2007–2013) umożliwiono studentom wyjeżdżającym do innych krajów odbycie praktyki w zagranicznych firmach (Grabowska i Kania, 2017).

Mniej znanymi programami Uczenia się przez całe życie są:

- Erasmus Mundus (program, którego celem jest podniesienie jakości szkolnictwa wyższego oraz wspieranie komunikacji międzykulturowej poprzez kooperację z obywatelami państw spoza Unii),
- Tempus (program wspierający reformę szkolnictwa wyższego oraz ułatwienie kontaktów unijnych szkół wyższych z uczelniami z krajów partnerskich),
- Młodzież w działaniu (projekt, którego głównym założeniem jest pomoc w partycypacji w kształceniu pozaszkolnym (Zgliczyński, 2010).

Interesującą inicjatywą UE było zaproponowanie Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego pod hasłem „Zjednoczeni w różnorodności». Akcje w 2008 roku zostały przypisane do ośmiu zagadnień tematycznych: kultura i media, mniejszości, migracje, religia, edukacja/nauka, miejsce pracy, wielojęzyczność oraz młodzież (Wilk i Woś, 2010). W 2008 roku odbyło się wiele wydarzeń kulturalnych, edukacyjnych i artystycznych promujących współpracę międzykulturową oraz postawę otwartości na zróżnicowanie kulturowe. Państwa członkowskie również w swoim zakresie przygotowały projekty wspierające tolerancję i dialog międzykulturowy. Większość wydarzeń miało na celu kreowanie europejskiej tożsamości, promocję dialogu międzykulturowego, przeciwdziałanie stereotypom, zdobycie przez Europejczyków kompetencji międzykulturowych oraz integrację międzykulturową dzieci i młodzieży (Ratajczak, 2012).

## **Zakończenie**

Edukacja międzykulturowa jest niezbędna we współczesnym globalizującym się świecie. Stykanie kultur nie zawsze jest popierane przez wszystkich na skutek niezrozumienia odmiennych kultur oraz braku tolerancji dla inności.

Unia Europejska wraz z Radą Europy próbują zwiększyć kompetencje międzykulturowe poprzez organizowanie wydarzeń (np. zainicjowanie Roku Dialogu Międzykulturowego w 2008 roku) oraz propozycje zmian w aktach prawnych. Zapewnianie praw równości, niedyskryminacji oraz możliwości

uczenia się języka ojczystego dzieci imigrantów są zapisane w podstawowych dokumentach zarówno Unii Europejskiej, jak i Rady Europy.

Zapewne wprowadzenie swobodnego przepływu ludności w Europie przyczynił osię do wzrostu znaczenia edukacji międzykulturowej umożliwiającej nabywanie tożsamości europejskiej wśród Europejczyków.

## **Bibliografia**

### **Publikacje naukowe**

- Batsaikhan U., Darvas, Z. and Raposo, I.G. 2018. *People on the move: migration and mobility in the European Union*. Brussels: Bruegel.
- Błęszyńska, K.M. 2011. Teoretyczny status edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. **1**, ss. 39–53.
- Grabowska, B. i Kania, K. 2017. Codzienne zdziwienie? Uczestnicy wymian międzynarodowych wobec szoku kulturowego. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. **36** (6), ss. 35–46.
- Global Education Guidelines Working Group. 2012. *Przewodnik po edukacji globalnej. Poradnik dla edukatorów: jak rozumieć i realizować edukację globalną*. Warszawa: Grupa Zagranica.
- Huber, J. 2014. Wprowadzenie. W: Brotto, F. i in. red. *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Rada Europy Ośrodek Rozwoju Edukacji, ss. 5–7.
- Jaskuła, S. i Korporowicz, L. 2017. Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego. *Edukacja Humanistyczna*. **2** (37), ss. 33–43.
- Kasproicz, D. 2007. W kierunku edukacji międzykulturowej: propozycje dla kierunku politologia. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Politologica*. **3**, ss. 170–178.
- Lewowicki, T. 2014. Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom. *Edukacja Międzykulturowa*. **3**, ss. 19–37.
- Lund, H. 2006. *North South Centre: contributions of local and regional authorities to promote the efficiency of the work of the Centre*. Strasburg: EU.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Pearce, R. 2013. *International Education and Schools. Moving Beyond the First 40 Years. International School of London*. London: Bloomsbury Academic.



- Puchta, A. 2015. Podróże kształcą. Wymiana studencka w ramach programu Erasmus LLP – na przykładzie Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. *Zeszyty Naukowe. Turystyka i Rekreacja*. 2 (16), ss. 165–178.
- Rabczuk, W. 2011. Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. 17, ss. 54–68.
- Ratajczak, M. 2012. Dialog międzykulturowy w mediach. Przypadek Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego w 2008 roku w Polsce. *Pogranicze. Studia Społeczne*. 20, ss. 197–210.
- Sobecki, M. 2014. Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne. W: Nikitorowicz, J. red. *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 107–118.
- Śledzińska-Simon, A. 2011. Zasada równości i zasada niedyskryminacji w prawie Unii Europejskiej. *Studia BAS*. 2 (26), ss. 41–86.
- Winiarska, A. i Klaus, W. 2011. Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe. *Studia BAS*. 2 (26), ss. 9–40.
- Wilk-Woś, Z. 2010. The role of intercultural dialogue in the EU policy. *Journal of Intercultural Management*. 2 (1), pp. 78–88.
- Zgliczyński, W. 2010. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. *Studia BAS*. 2 (22), ss. 65–88.

### **Akty UE i Rady Europy**

- Komisja Europejska. 1987. Jednolity akt europejski. (Dz.U. L 169 z 29.6.1987).
- Komisja Europejska. 2001. European Commission White Paper A New Impetus For European Youth. COM (2001).
- Komisja Europejska (Eurydice). 2009. Integracja dzieci-imigrantów w szkołach w Europie. Promowane działania: Komunikacja z rodzicami imigrantów. Nauczanie języka ojczystego dzieci-imigrantów. Wydawnictwo Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa.
- Komisja Europejska. 2018. Special Eurobarometer 469. Report. Integration of immigrants in the European Union.
- Rada Europy. 1950. Europejska Konwencja Praw Człowieka.
- Rada Europy. 2008. White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity.



Rozporządzenie Rady nr 1612/68 z dnia 15 października 1968 r. w sprawie swobodnego przepływu pracowników wewnątrz Wspólnoty. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 257/2.

Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C26/47.

### **Intercultural education as an element of the strategy of the Council of Europe and the European Union**

**Abstract:** The article presents the issue of intercultural education as a necessary step for the purpose of integration and mutual understanding between residents and immigrants in Europe. The Council of Europe and the European Union support international migration. However, the majority of EU activities are focused on EU citizens. The European Union, together with the Council of Europe, are trying to increase intercultural competences by organizing events (e.g. initiating the Year of Intercultural Dialogue in 2008) and proposals for changes in legal acts. The European Union also promotes migration of an educational nature, including Erasmus, Tempus and Youth in Action. Participation in the projects proposed by the European Commission enables increasing cultural competences and the willingness to discover other cultures and intercultural understanding. On the other hand, during the meetings of the Council of Europe in 2003 and 2005, it was decided to maintain and develop unity despite the diversity of societies through active action in increasing the level of intercultural education as part of the educational policy. The Action Plan underlines the special role of education in creating a new Europe. At that time, directions of activities were defined, such as the development of several kinds of education: civic, human rights, intercultural, as well as the promotion of intercultural exchange and ensuring cultural diversity and intercultural dialogue. It is recommended that EU politicians consider solving the problem of misunderstanding between Europeans and immigrants from Asia and Africa.

**Keywords:** intercultural education, the European Union, the Council of Europe, international migration

Translated by Paulina Pukin

HRISTO KYUCHUKOV  
WILLIAM NEW

## **Roma school mediators and the bilingualism of Roma students**

**Streszczenie:** Artykuł omawia zagadnienia edukacji dzieci romskich w szkołach specjalnych i ich dwujęzyczność. Bardzo często dzieci romskie w wielu krajach Europy Wschodniej są umieszczane w szkołach specjalnych na podstawie testów w oficjalnym języku danego kraju. Dwujęzyczność dzieci romskich nie jest uznawana za zjawisko pozytywne. W niektórych krajach (np. w Republice Czeskiej i Słowacji), jeśli dzieci posługują się jakąś formą języka urzędowego, ale nie językiem właściwym, nadal uważane są za niepełnosprawne intelektualnie. Wyłącznie na podstawie znajomości języka są wysyłane do szkół specjalnych.

W artykule przedstawiono również takie kwestie, jak segregacja i dyskryminacja poprzez edukację, rola rozwoju języka ojczystego, zagadnienia dwujęzyczności w szkole oraz program ROMED Rady Europy dla mediatorów szkolnych. W końcowej części opracowania autorzy sugerują kilka propozycji, co mogą zrobić więcej w tym zakresie szkolni mediatorzy, aby zintegrować uczniów romskich w szkole grupy większościowej i aby ich integracja nie była traktowana jako kara, jak to jest aktualnie akceptowane w niektórych krajach.

**Słowa kluczowe:** Romowie, dwujęzyczność, szkoły specjalne, mediatorzy szkolni, edukacja międzykulturowa

### **Introduction**

Across post-communist Europe, Romani children are disproportionately diagnosed with mental retardation and other psychiatric conditions. This phenomenon has been common since the 1950s, when communist states determined that, for ideological reasons, Romani children must attend school, and finding that they were not welcome or successful in regular, majority schools, where the national language was both the medium and the focus of education (Sokolova, 2008). Consequently, Romani children were commonly placed in special education settings, where their prospects of ever joining regular education classes or graduating from high school are severely lim-

ited. Needless to say, this has meant that the formal literacy and numeracy capacities of many Romani adults are limited, further distancing them from the employment market, which has typically been closed to them on the basis of their ethnicity (O'Higgins & Brüggemann, 2014). To be able to exclude them on the basis of their skills rather than their ethnicity allows employers a shield from claims of racism and is then used by popular press and politicians to legitimate the marginal social status of Roma.

While the European Court of Human Rights has found disproportionate placement in special schools and classes to be a violation of Romani children's human rights (*D.H. and others v. Czech Republic*, 2007), the Court has been more ambivalent when it comes to psychological diagnoses that 'legitimate' these placements. A more recent decision (*Horvath and Kiss v. Hungary*, 2013) regarding two Hungarian Romani boys who had been diagnosed with 'mild mental retardation' is instructive. To begin, the percentage of Romani children in the school where these boys had been placed was around 40%, in a community where just over 8% of the population was Roma. There was reason to believe that neither of these boys in fact met the diagnostic criteria for the diagnoses of mild mental retardation and learning impairment that they received, which would suggest that the examination was biased. The tendency to diagnose Romani children as mentally disabled on the basis of cultural/linguistic factors, rather than strictly psychological grounds, had been acknowledged in Hungarian educational law since the 1970s, and safeguards were in place. But that had not substantially changed the psychological practices of evaluation, the resulting educational placements, or consequent social and economic outcomes.

In this case – like in *DH and others v. Czech Republic* (2007) – the Court was not called upon to make a determination about the psychological models of disability in effect, of the testing methods. It limited itself to affirming that the resulting education in the special school was discriminatory. While that result is certainly important, a similar result in *DH and others* has not led to substantive changes in policy. We would suggest that this is due in large part to the reluctance of the Court, and the educational and psychological establishments generally, to abandon the cultural, i.e. racial and economic class, underpinnings of prevailing models of disability. These medical models serve as the rationale for the whole field of special education. That is to say, the supposed 'organic' origins of mild mental retardation or learning disability turn out to be mostly metaphors for social, familial, ethnic difference in social functioning, categorized as disability.

Disproportional diagnosis of ethnic and linguistic minority, and socioeconomically disadvantaged, children as disabled – possessing special needs that can only be met in special educational settings – is a persistent, international phenomenon, not at all unique to Romani children in Europe. In Soviet Russia, such tendencies were noted as early as the 1930s and became increasingly pronounced in the post-war years in the context of conflicting ideological demands to (a) provide schooling to everyone on an equal basis, and (b) to assimilate increasing numbers of linguistic and ethnic minority children into national cultures across Eastern and Central Europe (Malofeev, 1998, pp. 181–185; Sokolova, 2008). In the United States, course decisions and legislation opened the door to school to disabled children, but simultaneously provided ‘opportunities’ to channel disproportionate percentages of Black and Hispanic children into special education (Skiba et al., 2008, pp. 264–288; Sullivan, 2011, pp. 317–334). Similar developments have been documented in England – where Gypsy and Traveler children found themselves not so much excluded or relegated to the margins of public education, but rather included as ‘exceptional,’ albeit their special needs were not often effectively met and educational outcomes continued to be bleak (Dyson and Gallannaugh, 2008, pp. 36–46).

The pattern is exactly reversed in India, and other less developed Asian countries, where frankly disabled, impoverished, ethnic minority children are not found in special education classes (Kalyanpour, 2008, pp. 55–64). While this might at first glance appear to be paradoxical, it can also be read as an expression of the ambivalence of the nation state, and its national majorities, toward those who are not perceived as natural members of the common culture. In nations like India, where bare access to schooling for much of its population has never been achieved, special education settings are more likely to be populated by members of the more advantaged, less stigmatized social classes. But in countries that have made formal commitments to universal education, but still feature large disparities in living conditions, cultural recognition, social status, racial justice et al., systemic inequalities in schooling are the rule, most often with segregation of low-status children in low status educational spaces.

This is the context in which we confront the situation for Romani children handicapped by diagnoses of mental retardation or oppositional defiant behavior or family/community dysfunction that result in their ‘legitimate’ placement in special schools and special classes, away from their non-handicapped, non-Roma peers. Of course, there are also a disproportionate num-

ber of Romani children – and marginalized children globally – who suffer from serious disabilities of organic and environmental origin. That is the unsurprising outcome of poverty, restricted access to health care and nutrition, trauma, and frequent exposure to environmental hazards (see Harris, 2018, for a full discussion). But most diagnoses of Romani children diagnosed as having ‘special education needs’ are driven by the use of psychological and educational assessment tools – with associated cultural mindsets – that are biased against them (White, 2012). As was noted in *Horvath and Kiss* (2013), the ‘normal’ cultural traits of non-majority ethnic groups, including language use, can be rendered into organic disabilities by testing procedures, in league with theories of intelligence grounded in racial thinking. One chief marker of disability, of mental retardation, for many evaluators, is the inability of Romani children to use the national language in the same way, or at the same level, as their non-Romani peers. Bilingualism, or the use of non-standard ‘ethnolects,’ is thus identified as a symptom of mental retardation.

It is not far-fetched to suggest that the most important thing a Roma child must learn to have any chance of school success is the language of school, not just the semantics and grammar of Czech, Bulgarian, Greek, or German, for example, but also the social pragmatics associated with the language of school. This is necessary because European schools tend to enforce a monolingual habitus, notwithstanding the diversity of language users in any classroom, where ‘foreigners’ are only conditionally tolerated, and then not for long if they don’t ‘integrate.’ When efforts to actively support children’s linguistic integration are taken, we can speak about ‘transitional bilingual/bicultural education.’ The goal of this kind of education is not to facilitate the development of mother tongue proficiency or to celebrate the home culture, but rather to use the mother tongue and home culture as tools for the acquisition of school language and school culture. The goal is to eventually remove these supports, so that Roma students can subsist in the monolingual monoculture of the school.

Our focus here is on the advent of the Roma school mediator, or teaching/pedagogical assistant, as a part of a solution of this aspect of the Roma education problem. The idea of Roma school mediators has become since 2010 very popular with European agencies, NGOs, and national education authorities, and has received much financial support, for training and implementation. The Roma school mediators/teaching assistants take on several roles, depending on the local situation: but their primary function is to keep Roma children in school, through some combination of work with children

directly, with parents, and with non-Roma school personnel. We want to ask in this paper what roles of Roma school mediators/teaching assistants do play and could play specifically with respect to the question of the linguistic (and related cultural) challenges faced by Roma students. It is not sufficient to ask whether Roma school mediators/teaching assistants are effective, until we arrive at a more comprehensive and critical understanding of what effect they are producing or not producing. That is our goal here.

### **The role of the mother-tongue in the development of advanced (academic) bilingualism**

The Roma children grow up in a rich environment of oral tradition – stories, songs, fairytales, proverbs, riddles and sayings in their mother tongue – Romani. Romani is an oral language, although lately there are attempts of developing a standard written norm of the language. Each Roma community around the world has its own oral traditions, but in general they are very similar to each other. The children learn the everyday language of communication from their parents, siblings and extended family members from very early age. They follow the universal paths of language development of any language around the world. The way how the parents introduce the words to the children (naming the objects, repeating and correcting the errors of the children) are the same as the parents from any other culture introduce the mother tongue to their children.

There is in fact very little written about the language socialization of Roma children. Zita Reger and Jean Berko Gleason (1991, pp. 601–617) where the first authors studied the Romani child-directed speech and children's language among the Roma groups in Hungary. The authors reported that language socialization is realized through the following procedures: dialogic improvisation, oral narrative register, test questions, children games, teasing, etc.

In various publications Hristo Kyuchukov (1994, pp. 34–41; 2000; 2002, pp. 75–84) described the language socialization among Muslim Roma children from Bulgaria and the place of phenomena like code-switching and borrowing during the process of language socialization of Roma children acquiring simultaneously three languages – Romani, Turkish and Bulgarian.

In the literature on language acquisition and language socialization one can find information on monolingual language socialization in illiterate, traditional societies. Bambi Schieffelin (1986, pp. 525–593) reported on lan-

guage socialization of Kaluli children in Papua New Guinea, using an ethnographic approach for her observations. Schieffelin reported that the Kaluli children learn the language when the adult utters the message and after that adds the word: “elema” (“say like that”).

In traditional Roma communities the acquisition of linguistic and communicative competence by young speakers is a task of all members of the community who are competent in language use. They all participate in the process of the children’s language socialization, using different oral approaches and different community activities, in which the children are involved from birth.

According to Terence Smith (1997, pp. 243–257), traditional Romani education is a community sort of education. Children learn to understand and read the verbal and non-verbal communication signals given out by adults in their community at a much earlier age than their non-Roma counterparts. They participate in the day-to day activities of the community and it is here that they learn through watching, listening and observing, the economic, social, linguistic, political and moral codes of their society.

Everywhere around the world the Roma children grow up as bilinguals. In addition to Romani (language related to new – Indian languages), they also speak the official language of the country where they live and some of the languages of neighboring minorities. At school, the bilingualism of Roma children is not taken as an advantage, but rather, as a negative phenomenon, because the status of the Romani language everywhere around the world is very low (Kyuchukov, 2007 dissertacyata).

The *Cambridge Encyclopedia of the English Language* (Crystal, 1997) distinguishes ‘societal bilingualism’ from ‘individual bilingualism’, and the term ‘bilingualism’ is used for people who acquire two or more languages simultaneously. In many East – and Central-European countries the Roma children grow up bilingually or multilingually, however entering the school the bilingualism or multilingualism of Roma children is not considered to be an asset. The preschool institutions very often do not offer any possibilities for Roma children to develop their mother tongue. In primary classes in most of the countries the children are forbidden to use their mother tongue. Due to these actions the children develop the phenomenon of semi-lingualism when they do not know their mother tongue well and they cannot learn the official language of the country either. Study by Kyuchukov (2009) showed that the knowledge of 10 years children in Romani and in Bulgarian is equal to the knowledge of 6 years old Roma children and this is the reason why many



children do not understand the school subjects and they drop about on the end of primary classes.

According to Eva Eckert (2017, pp. 45–58) recognizing the role of home language leads to successful socialization. Roma children being disadvantaged in the Czech society, do not get any support in their mother tongue at school. In the opinion of the author not demanding the schools to consider the home language in the process of teaching, the Roma have implicitly agreed that Czech language is the only natural way through which children from different cultures can get access to education. The author compares the situation of Roma in Czech Republic with the situation of Afro-Americans who must study Standard American English, without considering their ability to speak “black” English.

### **Racism and education of Roma children**

According to some European authors the Roma children are not successful at school because they have a low IQ score. Jelena Cvorovic (2014) published IQ tests results with Roma, mostly using Wechsler tests. According to the author the poor scholarship of Roma children seems to be “due to a mixture of low ability and a strong belief that education beyond primary school is of no interest or benefit”. It seems that the Roma are in this situation in Europe because they have clung to their culture for eight centuries since they arrived in Europe – that living in Europe all this time has had almost no impact on them. In another publication J. Philippe Rushton, Cvorovic and Trudy A. Bons (2007) stated that “the Roma children grow up in culturally disadvantaged conditions [...] [they] are not as exposed to the intellectual stimulation and test taking attitudes typically associated with high test scores” (Rushton, Cvorovic and Bons, 2007, p. 10). Similar ideas have also Petr Bakalar (2004) who stated that “several studies in central Europe have shown that Gypsies tend to score lower on IQ tests. This has frequently been explained as the results of (a) the poor environmental conditions in which Gypsy families live and (b) language difficulties, because a number of Gypsies speak their own language and not that of the majority population. It is probable that the environment in which Gypsies typically live does not foster the development of intellectual abilities and social mobility. However, the pervasive social failure of Gypsies in all studied societies raises the question of whether their intellectual deficit is due to biological/genetic causes as well as environmental differences.” (p. 291).

Maja Miskovis (2009, pp. 201–220) discussing the situation of Roma in East Europe, concludes that Roma suffered racial discrimination and exclusion ever since they migrated to Europe. The discrimination against Roma and the exclusion are also part of the educational process nowadays. Lucie Jarkovska, Kateřina Liskova and Jana Obrovská (2015, pp. 59–96) in a study with Czech teachers found out that the teachers are “blind” to Roma children’s differences. They have the same expectations from them as from the Czech children. In order to justify their own behaviors, the teachers created lists with the cultural and genetic differences of Roma children in order to legitimize the different treatment of Roma pupils at school.

A recent study in Poland (Grzymala-Moszczyńska et al., 2019, pp. 51–83) showed that very often Roma children are placed in special schools after the children are accepted in mainstream schools, because the teachers and headmasters put pressure on the parents giving different “arguments” such as “the child is constantly crying”, “it will be better for the child to be in special school” and etc. A psychological research with Roma children in special schools in a comparison with Roma children in mainstream school showed that there is no intellectual disabilities between both groups of children, there are no IQ differences between the two groups and there are no differences in their knowledge of Polish language. The parents of the children from mainstream schools complain that they and their children are treated differently by the teachers, the teachers will not believe the parents if they send a written message that the child is sick, and there is no respect for their Roma ethnicity.

All these studies used tests which culturally do not fit Roma children and they are biased towards the Romani language and culture. From other side the tests are done in languages which the children very often do not know well. Even today in Slovakia and in Czech Republic the children are tested with psychological tests in the official languages. Based on the results the Roma children are placed in special schools for children with mental disabilities. However, there are not developed tests in the mother tongue of Roma children which can measure their abilities and knowledge of grammatical categories in their mother tongue or any other kind of tests in Romani.

Recently, Romani language assessment test developed by Kyuchukov and Jill de Villiers, was used for testing the preschool Roma children’s knowledge of Romani grammatical categories. Children from Bulgaria, Macedonia, Serbia, Croatia, Czech Republic, Slovakia and Sweden were tested with a test measuring 10 grammatical categories of 3–6 years old children in Romani. The test measures both perception and production: wh questions, wh com-

pliments, passive verbs, possessiveness, tense, aspect, fast mapping nouns, fast mapping adjectives, sentence repetition and number repetition. 80 % of the tested children throughout Europe showed very high results in the knowledge of all grammatical categories. In all selected countries the number of Roma population is high, and the number of preschool and school children is also high. Unfortunately, the governments and the Ministries of Education of these countries do not have any adequate policies towards Roma children education (Kyuchukov, de Villiers and Tabori, 2017, pp. 215–243).

### **A brief history of the school segregation of Roma children, their identification as ‘defective,’ and the language dimension of this history**

The language of school is very often an obstacle to the successful education of indigenous, migrant, and minority children. These children are disadvantaged by not growing up with the standard dialect of whatever language is valued by the dominant social group(s), and by the low status of whatever “foreign” language, or dialect of the standard language, serves as these children’s mother tongue. We know from examples around the world that this is not simply a matter of competence, even though linguistic nationalists tend to insist that it is, but rather that even the smallest deviations in usage and pronunciations, deviations that have nothing to do with competence, are sufficient to stigmatize already stigmatized minority speakers (See, for example, May, 2011; Adesope, 2010; Skutnabb-Kangas, 2000). Additionally, the languages of ethnic minorities are very often also the languages of poverty, exacerbating the disadvantage that their speakers experience in mainstream institutions like schools. One such linguistic group in Europe, the Romani, constitutes an ideal case of educational injustice meeting linguistic difference, racism, social marginalization, and poverty.

Historically, and to the present moment, Romani children have had limited access to formal schooling. For the second half of the 20th century, most European Romani lived in communist countries, where children were routinely diagnosed as “defective,” i.e. mentally and socially retarded, and placed in special schools where they most often constituted the majority. Romani children were also placed in segregated, Romani-only catch-up classes in regular schools at the beginning of their primary education (Cahn and Petrova, 2004; Sokolová, 2008). Despite European Court of Human Rights (ECtHR) decisions like *D.H. and others v. Czech Republic* (2008), which determined

that this system violated the rights of Romani students, and required change, these same students continue to be diagnosed in large numbers, peremptorily, as “mentally handicapped” and placed in segregated classrooms and schools, where their educational prospects are dim (in Slovakia, for instance, see New, 2011; Amnesty, 2017; Miškolci, Kováčová and Kubánová, 2017, pp. 71–88). In this context, Romani students’ language ability in Romanes – the mother-tongue or heritage language of Romani – is judged to be a liability rather than an asset, and their bilingualism is often interpreted as an inability to speak any language (Hübschmannová, 1979; Kyuchukov, 2006; Kyuchukov, 2014; New, 2014, pp. 165–181).

In 2010, the ECtHR (ECtHR) ruled in favor of Romani students, who claimed that their placement in special Romani-only classes because of purported deficiencies in Croatian language violated their human rights. This case originated in the late 1990s in two rural villages in Međimurje county in the northeast corner of Croatia, adjacent to Slovenia and Hungary, only 30 kilometers from Austria. While the data concerning these fourteen students was typically bleak – none of them finished primary school and many were absent from school as much as they were present – the ECtHR decided only by the narrowest of margins, that unequal treatment had occurred (ECtHR, 2010). While advocates of the Romani cause claimed that the decision made discrimination based on language difference illegal (Memedov, 2010, for example), that seems a wishful representation of what the majority actually said. In fact, separation of students into separate classes on the basis of language difference or deficiency was not found to be illegitimate, but rather the Court found that two village schools in Croatia had not taken adequate measures to see that the Romani children were given the opportunity to actually learn Croatian – and consequently the rest of the mainstream curriculum – in their segregated classes. Had the schools done better at teaching the Romani children how to speak good Croatian, their separation might have been justified, regardless of the educational outcome.

### **From submersive to transitional bilingual education in the context of the monolingual habitus**

Despite the fact that student bodies have become more and more linguistically diverse across Europe, and often ‘super-diverse,’ the \*monolingual habitus\* of the public school has remained. Ingrid Gogolin (2002, p. 127) asserts that ‘the European, nation state is ideologically based on the notion of cultural

and linguistic homogeneity of a people ... (and) the fundamental myth of uniformity of language and culture among a people also permeates the structures, forms and contents of European school systems.' In many countries, the resurgence of political and economic nationalism – in response to the increase number and visibility of minorities, like the Roma, and migrants – has coincided with increased linguistic nationalism and attempts to strengthen the monocultural habitus in schools. This phenomenon can be observed, for example, in the recent promulgation of Slovak language laws, which serve to further delegitimize both Hungarian and Romani, in all public spaces, including schools (New, 2014, pp. 165–181).

Ingrid Piller (2016) describes the situation for most linguistic minority children in schools as \*submersion education,\* that is, sink or swim, with the outcome that most of these children never become proficient at the language of school, or in their own mother tongues, especially not in a printed form. Children, like Romani children, who not only are not native speakers of the dominant language, but who also experience ethnic discrimination, low levels of unemployment and poverty, and social exclusion, have the worst educational outcomes with respect to language proficiency, and school completion generally. Submersion education has been found to violate children's rights, failing to provide them an equal education, both in the United States and Europe. In *Lau v. Nichols* (1974), the US Supreme Court ruled that the 'submersion education' offered to Chinese-speaking children was not a meaningful education at all, violating the Constitution. This decision, in conjunction with another lower court decision concerning the use of Ebonics, were seen at the time as a major step forward toward more robust bilingual education, but that result was short-lived (Sugarman and Widess, 1974, pp. 157–182). Since the 1970s, there has been a political and legal assault on the application of \*Lau,\* culminating in English-only school legislation in several US states by the late 1990s.

Protection of language minority children's rights in Europe has been even less robust, and for Romani children less robust yet. As mentioned above, in reference to the Croatian case that was the occasion of the European Court of Human Rights case, the default educational situation for Roma children was placement in segregated special or 'zero' classes where they were required to – but not expected to – learn the language of school, with minimal to no instruction in their home languages. In this case, submersion education has the added component of linguistic segregation, so that the Romani children lack even the language models that peer native speakers of Croatian, Bulgarian, or Slovak might provide.

### **The actual bilingualism of Roma children: data from Bulgaria, Slovakia, and Czech Republic**

The development of bilingualism in Roma children is high variable across countries in post-communist Europe, due to different socio-political histories and to differences among the Roma communities themselves. In Bulgaria, for instance, children tend to grow up where Romani is the dominant language of home and good-sized linguistic communities. Whereas Czech-Roma children often have parents whose knowledge and use of Romani is less developed, and the predominant language of the home is a Czech-Romani ethnolect, that includes semantic and syntactic features of both language systems. In both places, there is considerable popular prejudice against the use of Romani language in public places, longstanding policies that discourage the use and learning of Romani in school, and high obstacles to success in school. The parents and grandparents of contemporary Roma children bear the legacy of this historical discrimination, and for the most part have not completed more than primary schooling, with subsequently low levels of literacy, or the language capacity in the official languages – Bulgarian or Czech, for example – that ‘native’ speakers take for granted.

In some communities the Roma children grow up multilingually. For example, in Bulgaria among the Muslim Roma the children learn Romani, Turkish and Bulgarian from very early age. In Macedonia the children are even grow up with 4 languages – Romani, Macedonian Turkish and Albanian. In Sweden Roma children, whose parents emigrated from Balkan countries grow up with three languages Romani, Macedonian/Serbian and Swedish. In primary classes the children start to learn also a foreign language – English, French or Spanish. All the languages are in a process of acquisition and not well established and sometimes this can bring delay in the acquisition of some grammatical categories in their mother tongue even. For example in a study by Kyuchukov (2015, pp. 174–182) with Roma children from Slovakia and Bulgaria on the acquisition of the verbs it was found out that some verb paradigms are acquired latter in Romani language and this is why the children do not know those verb paradigms in the second language either. However, this does not make the children mentally retarded if we test their knowledge on the verb system in their second language. Some verbs are acquired by the children later after the age 8 or even after the age of 10 in the mother tongue. And therefore, the children would not know those verbs in the official language of the country where they live.



## **Roma school mediators/teaching assistants: the history, theory, and practice across countries**

In the context of segregated submersion education, Roma mediators (or teaching assistants) have taken the role of facilitating communication between teachers and families/communities, and sometimes as translators within the classroom, to help the children understand what the teachers are saying. Though it is not always the case that a Roma mediator be a speaker of Romani, which limits the scope of their capacities as translators. In keeping with the primary goals of the ROMED program, the primary emphasis is on intercultural communication between the institution and the Roma community. In school contexts, this has meant facilitating communication between teachers and parents. While they might spend considerable time with children in classrooms, their direct educational work with children in classrooms is secondary to their role as community mediators. They have been professionally more closely identified with social work than with teaching, *per se*. But in many places, the Roma mediator (as lay social worker) has given way to the teaching or pedagogical assistant, in which role the mediator is expected to take a more active educational role in the classroom. This is particularly the case where language submersion education has begun to give way to various forms of transitional bilingual education. In transitional bilingual education, linguistic minority children are offered support in their mother tongue, especially in the earliest grades, for their learning of the target language of the school. Occasionally, this support rises to the level of dual-language bilingual education, where Romani children receive instruction, for instance, in how to read and write Romani, but the predominant purpose of transitional bilingual education is to move children as rapidly as possible into a monolingual classroom, and to correct their cultural and behavioral deficiencies with respect to success in regular classrooms.

Vladan Starčević et al. (2016) illustrate the work of pedagogical assistants/Roma mediators in Serbian schools. Their work consists of four basic tasks: 1) providing assistance and additional support to children and pupils in accordance with their needs, 2) providing support to teachers and preschool teachers, as well as to school psychologists/pedagogues, with the aim of improving their work with children/pupils who need additional support, 3) establishing cooperation with parents/caregivers, and 4) together with school principals, establishing cooperation with relevant institutions and the local community (p. 78).



Language education per se is not part of their job, but assistance and support typically constitute help with understanding and communication in the language of the school. The authors report that these pedagogical assistants gave more of their time to direct work with children on educational and linguistic tasks than on other mediator tasks, like communication with parents. But teachers rarely included the assistants in formal instruction: their interactions with the children took place in remedial settings or after school. Both pedagogical assistants and teachers were involved in intercultural competence training, where issues of language were only taken up as an aspect of cultural difference, not as an important issue in itself. The training and general preparedness of these pedagogical assistants, and their relationships with teachers and communities, were far from ideal. Nonetheless, children in classes with pedagogical assistants (mediators) showed significant improvement over children without the assistance of these educational mediators.

We might consider Roma pedagogical assistants/mediators as the school's response to the obvious shortcomings of an exclusively sink-or-swim environment, with their role being to aid in the linguistic and cultural transitions of Roma children from home to integrated school setting. On the other hand, they not in the Serbian or most other classrooms (see New, Kyuchukov and Samko, 2017, pp. 1–16 for example), have any opportunity or responsibility to help develop the children's capacity in Romani, or the ethnolects of the standard school language that many Roma children speak. In this role then, they do not escape performing the work of the so-called 'Trojan horse,' identified by mediation training literature as the most potentially problematic outcome of the mediation program. Instead of being an effective mediator between two languages and cultures, the Roma mediator/pedagogical assistant the mediator can become 'an instrument of the institution, having as mission to reach out to the community with the aim of changing its attitudes and behaviors. While those who created the ROMED program and its continuing development, the Trojan horse was envisioned as a person engaged in a 'civilizing' project in the Roma community, but not as a teacher in the majority culture school space, attempting to assimilate the children to using the language of school effectively and exclusively, rather than developing their own language in its connection to their own culture. There is a long history in Europe of attempts to civilize the Roma – to put the processes of ethnic cleansing in the gentlest terms – through the linguistic assimilation of their children in schools, and we cannot hear the echoes. While certainly a more gentle process than submersion education, with much better prospects of eventual social

inclusion for minority language students, transitional bilingual education, which depends vitally on the work of cultural/linguistic insiders like Roma mediators, does intentionally contribute the maintenance of a monocultural, monolingual habitus (Kyuchukov, 2012, pp. 375–378).

**A higher vision of the Roma school mediator/teaching assistant: what could they do, and what do they do, that is most beneficial to Roma students**

According to ROMED the Roma school mediators are “the bridge” between the school and the family. In most of the cases they are the people who keep in touch with the communities, they take the children from the community and bring them to the schools (sometime with organized transport – a school bus), They are also responsible for bringing the children back to the families. The Roma mediators got trainings organized by the Council of Europe and the trainers almost in all countries were activists, NGO workers, or local policy makers. The mediators were trained through modules on communication, conflict solving, work with children, Romani history etc. The all program is designed around the majority culture and majority language.

However, the Roma school mediators did not get any training in methodology of teaching. Very often the teachers use their help as translators in the classes, or as assistants in the educational process, but the mediators are not trained for that. In the society the position of the school mediator is not taken seriously, and the teachers and school administration see the position of the school mediators as temporary one. There is no understanding by the Ministries of Education and local school administration that such a position is needed, and it can help to improve the quality of educational process with Roma children. There are even striking cases such as in Bulgaria, where the Ministry of Education is not recognizing the position of the mediators, and although there are people trained to be mediators and have certificates for that they are not allowed to work at schools.

It our opinion to work as a school mediator is not enough to have only short-term trainings. The Universities in East European countries can open new programs with Bachelor degree called “school mediator”. In the programs the students can get more systematic knowledge on child psychology, pedagogy, educational process, methodology of teaching, etc. With those knowledges the mediators could be useful not only to “build bridges” between schools and communities but also to be directly involved in the educational process, help-

ing children with translation, or with unclear tasks, explaining everything in the mother tongue of the child, helping the child with reading and writing and etc. So, the role of the school mediator can be seen also as a second resource teacher who is directly involved in the educational process.

For the time being the school mediators are not seen as some one who can improve the children's knowledge on Romani language and Romani culture. The role of mother tongue and native culture in the educational process is underestimated. In after school activities the school mediators can provide activities in the mother tongue of the children, where they can learn something more about their language, history and culture. It is known that the children who learn their mother tongue and culture are more motivated and interested in the educational process. This can help the children also to be motivated to move out of special schools and to get to mainstream schools, where the quality of education is much higher.

Another role of the school mediators, which for the time being does not exist in the ROMED program, could be, to help the children who do not have mental retardation to be integrated in the mainstream classes. The children, even if they are very good students in the special schools, do not have any chances to continue their education after finishing the basic school (8 years education). With a certificate from a special school they cannot find jobs either. For the time being sending the Roma children from special school to mainstream school is taken as a punishment (Grzymala-Moszczyńska et al., 2019, pp. 51–83). This view should be changed, and this could be the role of the mediators – to explain the parents and the children why they have to be integrated in the mainstream schools and to help them with the process of transfer of the child from special to mainstream school.

## **Bibliography**

- Adesope, O.O., Lavin, T. and Ungerleider, C. 2010. A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*. **80** (2), pp. 207–245.
- Bakalar, P. 2004. The IQ of Gypsies in Central Europe. *The Mankind Quarterly*. **XLIV**, (3–4), pp. 291–300.
- Cahn, C. and Petroa, D. 2004. *Stigma. Segregated schooling of Romani in central and Eastern Europe*. Budapest, Hungary: ERRC.

- Crystal, D. 1997. *Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cvorovic, J. 2014. *The Roma: a Balkan underclass*. Ulster: Ulster Institute for Social Research.
- D.H. and Others v. Czech Republic*, 57325/00. Council of Europe: European Court of Human Rights, 7 February 2006, available at: <http://www.refworld.org/cases,ECHR,469e020e2.html> [accessed 12 May 2018].
- Dyson, A. and Gallannaugh, F. 2008. Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education*. **42** (1), pp. 36–46.
- Eckert, E. 2017. The Power of language, learning and socialization: Romani and Ebonics. *Journal of Language, Identity & Education*. **16** (1), pp. 45–58.
- Gogolin, I. 2002. Linguistic and cultural diversity in Europe: a challenge for educational research and practice. *European Educational Research Journal*. **1**, pp. 123–137.
- Grzymala-Moszczyńska et al. 2019. Discrimination or not? Romani children in Polish special schools and diagnoses of intellectual disability. *Romani Studies*. Series 5. **1** (29), pp. 51–83.
- Harris, N.B. 2018. *The deepest well: healing the long-term effects of childhood adversity*. New York: Houghton Mifflin.
- Horváth and Kiss v. Hungary*. Application no. 11146/11, Council of Europe: European Court of Human Rights, 29 January 2013, available at: <http://www.refworld.org/cases,ECHR,511cf1982.html> [accessed 12 May 2018].
- Hübschmannová, M. 1979. Bilingualism among the Slovak Rom. *International Journal of the Sociology of Language*. **19**, pp. 33–49.
- Jarkovská, L., Lisková, K. and Obrovská, J. 2015. We treat them all the same but... Disappearing ethnic homogeneity in Czech classroom and teachers' responses. *Race, Ethnicity and Education*. **18** (5), pp. 632–654.
- Kalyanpur, M. 2008. The paradox of majority underrepresentation in special education in India: Constructions of difference in a developing country. *The Journal of Special Education*. **42** (1), pp. 55–64.
- Kyuchukov, H. 1994. Bilingualism by birth. Ankara: *Dil Dergisi-Language Journal*. **20**, pp. 34–41.
- Kyuchukov, H. 2000. The Romani language of Turkish speaking Roma children. Paper presented at the VII International Sociolinguistic Conference, Sofia.
- Kyuchukov, H. 2002. Code-switching among trilingual Turkish speaking Roma children in Bulgaria. *Psychology of Language and Communication*. **6**, pp. 75–84.

- Kyuchukov, H. 2006. *Desegregation of Romani schools in Bulgaria*. Sofia, Bulgaria: SEGA.
- Kyuchukov, H. 2009. *Kognitivniyat podhod v obuchenieto po romski ezik (v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast)*. [The cognitive approach to Romani language education (in pre-school and primary school level)]. E-book, www.sciencebg.net, Burgas.
- Kyuchukov, H. 2012. Roma mediators in Europe: a new Council of Europe program. *Intercultural Education*. **23** (4), pp. 375–378.
- Kyuchukov, H. 2014. Romani language assessment of Romani children. *Journal of Language, Culture and Education*. **2** (2), pp. 52–64.
- Kyuchukov, H. 2015. Bulgarian and Slovak as a second language for Roma children. In: Kyuchukov, H. ed. *Acquisition of Slavic languages*. Munich: Lincom, pp. 174–182.
- Kyuchukov, H., de Velliers, J. 2009. Theory of mind and evidentiality in Romani-Bulgarian bilingual children. *Psychology of Language and communication*. **13** (2), pp. 21–34.
- Kyuchukov, H., de Velliers, J. and Tabori, A. 2017. Why Roma children need language assessments in Romani? *Psychology of Language and communication*. **21** (1), pp. 215–243.
- Malofeev, N.N. 1998. Special education in Russia: Historical aspects. *Journal of Learning Disabilities*. **31** (2), pp. 181–185.
- May, S. 2011. *Language and minority rights: Ethnicity, Nationalism and politics of language* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Memedov, I. (2010). *European court denounces segregated education again: oršuš and others v Croatia. Romani rights journal: implementation of judgments*. Budapest, Hungary: European Romani Rights Center.
- Miškolci, J., Kováčová, L. and Kubánová, M. 2017. Trying to include but supporting exclusion instead? Constructing the Roma in Slovak educational policies. *European Education*. **49** (1), pp. 71–88.
- Miskovic, M. 2009. Roma education in Europe: in support of the discourse of the race. *Pedagogy, Culture and Society*. **17** (2), pp. 201–220.
- New, W. 2011. Stigma and Roma Education policy reform in Slovakia. *European Education*. **43** (4), pp. 45–61
- New, W. 2014. Regulating Roma language and culture in Central Europe. *Journal of Language, Culture and Education*. **2** (2), pp. 165–181.
- New, W., Kyuchukov, H. and Samko, M. 2018. Histories of Romani education in Slovakia: a Kazamian perspective. *European Education*. **50** (2), pp. 1–16.
- O’Higgins, N. and Brüggemann, C. 2014. The consequences of cumulative

- discrimination: How special schooling influences employment and wages of Roma in the Czech Republic. *European Educational Research Journal*. **13** (3), pp. 282–294.
- Piller, I. 2016. *Linguistic diversity and social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Reger, Z. and Berko Gleason, J. 1991. Romani child-directed speech and children's language among Gypsies in Hungary. *Language in Society*. **20**, pp. 601–617.
- Rushton, J.P. Cvorovic, J. and Bons, T.A. 2007. General mental ability in South Asians: data from three Roma (Gypsy) communities in Serbia. *Intelligence*. **35** (1), pp. 1–12.
- Schieffelin, B. 1986. The acquisition of Kaluli. In: Slobin, D.I. ed. *The cross-linguistic study of language acquisition*. Vol. I. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 525–593.
- Skiba, R.J., Simmons, A.B., Ritter, S., Gibb, A.C., Rausch, M.K., Cuadrado, J. and Chung, C.G. 2008. Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*. **74** (3), pp. 264–288.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic genocide in education— or worldwide diversity and human rights*. New York, NY: Routledge.
- Smith, T. 1997. Recognizing difference: the Romani “Gypsy” child socialization and education process. *British Journal of Sociology of Education*. **18**, pp. 243–257.
- Sokolova, V. 2008. *Cultural politics of ethnicity: discourses on Roma in Communist Czechoslovakia*. Vol. 82. Stuttgart: *ibidem*-Verlag.
- Starčević, J. et al. 2016. Rethinking the role of pedagogical assistants: establishing cooperation between Roma families and schools in Serbia. *CEPS Journal*. **6**, pp. 73–92.
- Sugarman, S.D. and Widess, E.G. 1974. *Equal Protection for non-English-speaking school children: Lau v. Nichols*. *California Law Review*. **62**, pp. 157–182.
- Sullivan, A.L. 2011. Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional Children*. **77** (3), pp. 317–334.
- White, J. 2012. *Pitfalls and Bias: Entry testing and the overrepresentation of Romani children in special education*. Budapest, Hungary: Roma Education Fund.

### **Roma school mediators and the bilingualism of Roma students**

**Abstract:** The paper discusses the issues of Roma children education in special schools and their bilingualism. Very often the Roma children in many East European countries are placed in special schools based on testing in the official language of the countries. The bilingualism of Roma children is not considered as a positive phenomenon. In some countries even (such as Czech Republic and Slovakia) if the children speak some form of the official language, but not the proper language, still they are considered to be mentally retarded. Based on their language knowledge they are sent to special schools.

The paper discusses also issues such as segregation and discrimination through education, the role of the mother tongue development, the issues of bilingualism at school, and the ROMED program of the Council of Europe for school mediators. On the end the paper suggests some ideas what the school mediators can do more in order to integrate more Roma students to mainstream school and their integration not to be taken as a punishment, as it is accepted now in some countries.

**Keywords:** Roma, bilingualism, special schools, school mediators, intercultural education

Translated by Hristo Kyuchukov and William New



ŁUKASZ KWADRANS

## **Analiza sytuacji edukacyjnej Romów we Wrocławiu w kontekście rekomendacji wynikającej z piątego raportu monitoringowego Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI)**

**Streszczenie:** Artykuł został poświęcony analizie sytuacji społeczności romskiej we Wrocławiu oraz realizowanym na terenie miasta formom wsparcia środowisk romskich. Raport został opracowany przez zespół ekspertów zgodnie z rekomendacją wynikającą z piątego raportu monitoringowego Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) dotyczącego Polski, opublikowanego 9 czerwca 2015 roku. Zespół analizował sytuację społeczności romskiej głównie na podstawie spotkań roboczych, wywiadów z ekspertami społecznymi, wizyt monitoringowych oraz danych udostępnionych przez instytucje.

Autor poddaje dyskusji realizowane i wdrażane formy pomocy społeczności romskiej oraz oddziaływaniu wsparcia instytucjonalnego na poprawę jakości życia tej grupy. Kolejną poruszaną kwestią jest diagnoza problemów środowisk polskich i rumuńskich Romów oraz ich marginalizacja. Autor artykułu wskazuje propozycje dobrych praktyk i rozwiązań problemów, z którymi współcześnie borykają się grupy Romów mieszkających nie tylko we Wrocławiu.

**Słowa kluczowe:** Romowie, wsparcie instytucjonalne Romów, edukacja, integracja społeczności romskiej

### **Wprowadzenie**

Ekspertyza została opracowana przez grupę specjalistów powołaną Zarządzeniem Wojewody Dolnośląskiego nr 12 z dnia 12 stycznia 2017 roku *w sprawie powołania zespołu ekspertów w celu przeprowadzenia analizy sytuacji społeczności Romów we Wrocławiu*, zgodnie z rekomendacją wynikającą z piątego raportu monitoringowego Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) dotyczącego Polski, opublikowanego 9 czerwca 2015 roku. Wykonanie zaleceń miało stać się przedmiotem badania i weryfikacji,

w związku z tym przygotowano wspomnianą analizę, również w celu określenia strukturalnej i systemowej reakcji na poziomie krajowym, która mogłaby zostać włączona do *Programu integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014–2020*.

Grupa pracowała pod przewodnictwem Justyny Matkowskiej – pełnomocnika wojewody dolnośląskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych, przy współpracy podinsp. Barbary Lorenc-Żelisko – pełnomocnika komendanta wojewódzkiego policji we Wrocławiu ds. ochrony praw człowieka, Eweliny Andrasz – pedagoga i nauczyciela wspomagającego edukację uczniów pochodzenia romskiego, z moim udziałem, jako redaktora całości i koordynatora, autora części dotyczącej sytuacji edukacyjnej.

Artykuł, dla którego inspiracją był wspomniany wyżej dokument i prace Zespołu, jest opisem sytuacji społeczności romskiej we Wrocławiu, a konkretnie realizowanych na terenie miasta form wsparcia Romów. Ze względu na konstrukcję tekstu ograniczyłem się przede wszystkim do sfery edukacyjnej, co zresztą jest zgodne z profilem czasopisma. Podejmując się analizy sytuacji społeczności romskiej we Wrocławiu, pragnę zwrócić uwagę na problemy środowisk polskich i rumuńskich Romów oraz realizowane i ciągle jeszcze wdrażane formy wsparcia tych grup. Istotne pozostaje także wskazanie propozycji dobrych praktyk i rozwiązań problemów, z którymi borykają się grupy Romów mieszkających we Wrocławiu, i ta część opracowania będzie rzeczywiście dominująca.

Zatem celem raportu była analiza sytuacji społeczności Romów we Wrocławiu opracowana przez zespół ekspertów i wzbogacona o wywiady z osobami zaangażowanymi w pracę w środowisku romskim, z nim i dla niego (przedstawiciele organizacji romskich, urzędników, członków NGO, pracowników służb socjalnych, doradców zawodowych, asystentów rodzin, pracowników sądów i służb prewencji, straży miejskiej, policji, a także urzędu wojewódzkiego, RPO, badaczy i pracowników naukowych) zgodnie z rekomendacją wynikającą z piątego raportu monitoringowego Europejskiej Komisji przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji (ECRI) dotyczącego Polski, opublikowanego 9 czerwca 2015 roku ([https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/poland/pol-cbc-v-2015-20\\_pol.pdf](https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/poland/pol-cbc-v-2015-20_pol.pdf) [dostęp 21.11.2018]).

### **Przygotowanie raportu**

Zespół analizował sytuację społeczności romskiej głównie na podstawie spotkań roboczych, wywiadów z ekspertami społecznymi, wizyt monitoringo-

wych oraz danych udostępnionych przez instytucje, takie jak: Gmina Wrocław, Wrocławskie Centrum Rozwoju Społecznego, Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej, Europejską Stolicę Kultury Wrocław 2016, Dolnośląski Urząd Wojewódzki, Policja, Straż Miejska, NGOs i innych. Czynności przygotowawcze obejmowały kwerendę materiałów źródłowych, przeprowadzono wywiady z osobami pracującymi, realizującymi projekty ze społecznością romską, a także z samymi Romami, zrealizowano wywiady fokusowe. Prowadzono obserwacje terenowe stanowiące istotny składnik opisu pola problemowego.

W kontekście rekomendacji w sprawie sytuacji Romów wynikających z piątego raportu monitoringowego Europejskiej Komisji przeciwko Rasyzmowi i Nietolerancji (ECRI) dotyczącego Polski, problemów sygnalizowanych przez instytucje zewnętrzne, podjęto wysiłek zmierzający do opisu, diagnozy i ewaluacji dotychczasowych instytucjonalnych działań zmierzających do poprawy sytuacji mniejszości romskiej we Wrocławiu (Kwadrans, 2013, 2015, 2016). Pole badawcze dotyczyło m.in. potrzeb edukacyjnych grup romskich, edukacji w kontekście inkluzji społecznej. Wcześniej uczestniczyłem w podobnych badaniach dla władz miasta Wrocławia, Świebodzic i w ramach projektów wspieranych przez Europejski Fundusz Społeczny. Prezentowany tekst jest fragmentem opracowania eksperckiego przygotowanego w 2017 i 2018 roku. Członkowie zespołu brali udział w wielu projektach, co pozwoliło na przyjęcie odpowiedniej perspektywy, a także stanowiło podstawę analiz w oparciu o dotychczasowe doświadczenie. Umożliwia to przekształcanie rzeczywistości społecznej i stosowanie w praktyce wyników badań. Przedmiotem poszukiwań uczyniłem próbę dokonania konceptualizacji i opisu zaangażowania na rzecz społeczności romskiej, a także (co równie ważne) aktywności samych Romów, w kontekście uczestnictwa w działaniach dla i z własnym środowiskiem. Niekiedy stawia się zarzuty dotyczące braku naukowości tego typu opracowań. Tekst wydaje się jednak wartościowy, bowiem stanowi diagnozę wycinka rzeczywistości społecznej, który trudno poddaje się takim opisom. Wskazuję na potrzebę konstruowania programów, projektów, polityk lokalnych wobec Romów. Natomiast dokonując ewaluacji tych ostatnich, również odnoszę się do specyfiki społeczności romskiej.

### **Społeczność romska we Wrocławiu i realizowane programy oraz projekty**

Romowie to mniejszość etniczna, do której przynależność podczas Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań przeprowadzonego w 2011

roku zadeklarowało 16 723 obywateli polskich. Populacja Romów liczy 8 604 kobiety oraz 8 119 mężczyzn, w tym 10 840 osób w wieku produkcyjnym: wykształcenie wyższe – 272 osób (2%), wykształcenie średnie – 934 (7%), wykształcenie niższe niż średnie – 11 028 (82%). Liczba Romów aktywnych zawodowo (pracujący i zarejestrowani jako bezrobotni) – 3685, biernych zawodowo – 8029. Na Dolnym Śląsku zamieszkiwało 2028 Romów. Największa grupa romska we Wrocławiu osiedliła się w dzielnicy Brochów, około 400 osób. Są to obywatele polscy, głównie przedstawiciele grupy Bergitka Roma – polscy Cyganie wyżynni (karpaccy), którzy od kilkunastu pokoleń prowadzą osiadły tryb życia, a wcześniej zamieszkiwali tereny Podkarpacia. W dzielnicach: Śródmieście oraz Starego Miasta mieszka kilkadziesiąt rodzin, głównie przedstawiciele grupy Polska Roma – polscy Cyganie nizinni oraz grupy Lowarów i Kełderaszów. Przedstawiciele tych grup podlegają wewnętrznym podziałom rodowym na mniejsze grupy oraz zazwyczaj przestrzegają obyczajowości, tradycji romskich. Na podstawie danych szacowanych odnośnie do znanej liczby uczniów romskich i środowisk objętych pomocą można przypuszczać, że populacja wrocławskich Romów to około 1500–1600 osób.

Ponadto w latach 90. XX wieku we Wrocławiu pojawiły się pierwsze grupy Romów rumuńskich. W latach 2012–2015 na terenie Wrocławia istniało koczowisko zamieszkiwane przez Romów rumuńskich usytuowane przy ul. Paprotnej, na niezabudowanej działce, a od 2012 roku przy ul. Kamińskiego, na terenie pozostałym po ogródkach działkowych. W tym miejscu należy zaznaczyć, że liczba Romów rumuńskich przebywających na koczowiskach była zmienna ze względu na częste migracje, było to zazwyczaj kilkadziesiąt osób.

Każdego roku rząd przeznacza środki finansowe na realizację wieloletniego programu na rzecz integracji społeczności romskiej w Polsce. Po zakończeniu realizacji Programu na lata 2004–2013 oczywista stała się potrzeba kontynuacji oraz rozwijania dotychczasowych projektów mających na celu poprawę sytuacji edukacyjnej Romów oraz szeroko pojętej integracji tej grupy ze społeczeństwem. Dlatego też w 2014 roku Rada Ministrów przyjęła uchwałę w sprawie ustanowienia wieloletniego *Programu Integracji społeczności romskiej w Polsce na lata 2014–2020* (Uchwała Rady Ministrów z dnia 7 października 2014 r.). Beneficjentami są Romowie oraz jednostki samorządu terytorialnego i organizacje pozarządowe. Koordynatorem jest minister właściwy do spraw wewnętrznych i administracji. Dodatkowo w dziedzinie oświaty i edukacji nadzór sprawuje minister właściwy do spraw edukacji narodowej. Na terenie poszczególnych województw programy są koordynowane przez wojewodów. Głównymi obszarami działań są: edukacja, przeciw-

działanie bezrobociu, bezpieczeństwo, poprawa sytuacji mieszkalno-bytowej i socjalnej. Ponadto działania skoncentrowane są na pogłębianiu wiedzy na temat Romów i ich kultury oraz podtrzymywaniu poczucia romskiej tożsamości kulturowej.

Zgodnie z raportem Najwyższej Izby Kontroli liczba osób przebywających na koczowiskach we Wrocławiu była zmienna, zależna od pory roku oraz wydarzeń i imprez o charakterze masowym. Głównym źródłem utrzymania ich mieszkańców było żebractwo, w które angażowane były także dzieci. Pojedynczy członkowie tych społeczności sporadycznie podejmowali się prac dorywczych. Według informacji zamieszczonych w raporcie (Działania Administracji Publicznej na rzecz ochrony praw mniejszości romskiej w Polsce. 2015, ss. 38–39): „Społeczność romska obu koczowisk zamieszkiwała w prowizorycznych obiektach (barakach), zbudowanych z zebranych surowców wtórnych. W obiektach tych nie było żadnych instalacji sanitarnych. Źródłem ciepła były piece, służące zarówno do ogrzewania, jak i gotowania. Energia elektryczna pochodziła z agregatów prądotwórczych. Teren koczowisk był zdewastowany i zanieczyszczony. Warunki, w jakich przebywali mieszkańcy obu osad, były bardzo trudne, nie mieściły się w przyjętych normach społecznych. Przeprowadzona w 2013 roku (na wniosek Urzędu Miejskiego Wrocławia) przez Powiatowego Inspektora Nadzoru Budowlanego inspekcja baraków zamieszkiwanych przez społeczność romską wykazała, że wzniesione przez Romów obiekty, jak również sposób ich eksploatacji, stwarzają zagrożenie dla życia i zdrowia osób w nich przebywających [...]” 22 lipca 2015 roku zgodnie z decyzją Powiatowego Inspektora Nadzoru Budowlanego we Wrocławiu Gmina Wrocław dokonała likwidacji koczowiska znajdującego się przy ul. Paprotnej.

Niedługo po likwidacji koczowiska Gmina Wrocław powierzyła Fundacji Dom Pokoju opracowanie i wdrożenie pilotażowego *Programu na rzecz Romów Rumuńskich na lata 2016–2019*, w ramach którego miały zostać podjęte działania zmierzające do rozproszenia koczowiska znajdującego się przy ulicy Kamińskiego we Wrocławiu. Głównym celem programu był *housing* obejmujący przygotowanie chętnych rodzin do zamieszkania poza terenem koczowiska oraz uzyskania przez nich samodzielności i niezależności. Pozostałe cele programu były nakierowane na wypracowanie modeli współpracy z mieszkańcami Wrocławia, w tym tworzenie lokalnych koalicji oraz opracowanie kampanii społecznej. Realizatorzy mieli także wypracować model współpracy ze społecznością romską nakierowany na jej usamodzielnienie. Działania te obejmowały regulowanie kwestii pobytowych Romów na terenie

RP, poprawę stanu ich zdrowia, aktywizację zawodową, włączenie w system edukacji powszechnej oraz działania integracyjne. Model wdrożony został w formie międzysektorowego działania łączącego wszystkie zasoby dostępne we Wrocławiu, niezbędne do poprawy sytuacji rumuńskich Romów. Wykorzystano do tego system mieszkań treningowych, które pozyskano w całym mieście z rynku komercyjnego. Dzięki temu zima 2017/2018 była dla rumuńskich Romów ostatnią zimą na koczowisku. Wszystkie 150 osób zamieszkało w nowych miejscach, dzieci zostały zapisane do szkoły, a część dorosłych podjęła zatrudnienie. Jest to pierwsze tego typu i na taką skalę roziedlenie koczowiska romskiego w Europie od lat 60. Przez 2 lata programu realizatorzy mieli doprowadzić każdą rodzinę do samodzielności, do sprawnego korzystania z systemu (<http://www.dompokoju.org> [dostęp 21.11.2018]).

### **Edukacja Romów we Wrocławiu**

Każdego roku do wrocławskich szkół uczęszcza około stu kilkudziesięciu uczniów pochodzenia romskiego. Warto wskazać, że we Wrocławiu jest kilka placówek, do których uczęszczają uczniowie romscy, jednak najwięcej z nich uczy się w Szkole Podstawowej nr 108. Dzieci romskie dodatkowo otrzymują wsparcie w ramach działalności świetlic środowiskowych o charakterze integracyjnym. Powstały bowiem miejsca integracji – centra aktywizacji, wzrosła świadomość rodziców romskich i dzieci o potrzebie edukacji, kadra pedagogiczna poznaje specyfikę ucznia romskiego i jego kultury, funkcjonują instytucje asystenta romskiego, nauczyciela wspomagającego, wyprawki szkolne i stypendia motywacyjne dla uczniów pochodzenia romskiego, godziny zajęć dodatkowych, wyrównawczych. Wciąż znikomy jest jednak udział Romów w edukacji przedszkolnej.

Sytuacja edukacyjna społeczności romskiej jest możliwa do przedstawienia i analizy z uwagi na zbieranie danych przez instytucje oświaty, a także deklarowanie pochodzenia w związku z przyznawanymi świadczeniami. Jeżeli chodzi o sferę pomocy materialnej uczniom romskim, to jest to przede wszystkim wciąż zakup wyprawek szkolnych. Funkcjonowały również stypendia motywacyjne i szkolne. Istotne wydaje się w tym zakresie wykorzystanie zasobów Miasta Wrocław, wsparcie finansowe z innych źródeł, pozyskiwanie zasobów ludzkich, doświadczenie w sprawie realizacji programów, istniejące instytucje (świetlice, jednostki miejskie), organizacje romskie, rodziny. Z danych dotyczących realizacji zwiększonej subwencji oświatowej w 2016 roku przygotowanych przez Urząd Miejski we Wrocławiu dotyczyło to 136



uczniów szkół podstawowych (105), gimnazjów (24), ponadgimnazjalnych (7). Frekwencja wynosiła dla wszystkich poziomów nauczania nieco ponad 70%, w tym najgorzej w gimnazjach, nieco ponad 60%. Ogólnie 8 uczniów porzuciło naukę, a dla 16 organizowano nauczanie indywidualne.

Wspomnianym wcześniej problemem jest to, że dzieci pochodzenia romskiego nie korzystają z edukacji przedszkolnej. Wciąż brak jest informacji na temat promocji uczniów do klas następnych. Natomiast zapewne wartością dodaną programu od lat jest funkcjonowanie instytucji asystenta romskiego i nauczyciela wspomagającego edukację dzieci romskich. We Wrocławiu funkcjonowało 2 zatrudnionych asystentów edukacji romskiej i 12 nauczycieli wspomagających edukację uczniów romskich.

Świetlice środowiskowe na terenie Wrocławia prowadzą Stowarzyszenie Akson i Fundacja Integracji Społecznej PROM. Działania edukacyjne na rzecz dzieci ze społeczności romskiej to pomoc w odrabianiu lekcji, zajęcia sportowe, plastyczne, teatralne, komputerowe itp. Realizowany jest również zakup wyprawek szkolnych, stypendia motywacyjne.

Po analizie sytuacji potwierdziłem, że wciąż największymi problemami w tej sferze są: brak przygotowania przedszkolnego, nieznanomość języka polskiego, niewystarczająca świadomość potrzeby edukacji dzieci romskich, częste migracje, nieotrzymywanie promocji do klas programowo wyższych, sytuacja socjalna uczniów romskich, niechęć, nieprzychylność kadry pedagogicznej i administracyjnej, brak motywacji i wsparcia ze strony rodziców, kadra (nauczycieli wspomagających edukację w zakresie kompetencji edukacji międzykulturowej).

Poza tym należy wskazać na problemy z edukacją przedszkolną. Romowie nie spełniają często warunków formalnych (kryteria kwalifikacyjne, brak środków finansowych), nie mają tradycji oddawania dzieci na wychowanie „obcym”. Natomiast szkoły podstawowe i gimnazja to miejsca, gdzie dochodzi do sytuacji przerywania edukacji ze względów kulturowych i migracji. Problemami są również: konflikty rówieśnicze, różnice kulturowe rzutuujące na udział w zajęciach (lekcje: wychowania fizycznego, biologia, „zielone szkoły”) i kontakty rówieśnicze, wczesna aktywność ekonomiczna młodych Romów, wzrost obowiązków w domu rodzinnym, wczesne małżeństwa, macierzyństwo i ojcostwo, nierealizowanie oferty ścieżki edukacyjnej.

W zakresie szkolnictwa specjalnego można wskazać, że Wrocław stanowi pozytywny przykład realizacji dotychczasowych działań Programu. Mamy do czynienia z większą świadomością w zakresie kierowania dzieci do tych placówek. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne mają specjalne programy słu-



żące diagnozie dzieci romskich z wykorzystaniem narzędzi niewerbalnych.

Osobnym problemem w sferze edukacji jest kierowanie odpowiednich działań do dorosłych Romów (edukacja dorosłych). Zauważalny jest bowiem do tej pory brak dostatecznej informacji, świadomości, motywacji na temat perspektywy powrotu do systemu edukacji, brak możliwości uzupełnienia wykształcenia podstawowego, diagnozy potrzeb, umiejętności czytania i pisania wśród niektórych przedstawicieli tej społeczności. Istotna z tego punktu widzenia wydaje się zatem edukacja nieformalna wspomagana przez organizacje pozarządowe.

Stałym problem dotyczącym społeczność romską w Polsce jest bezrobocie lub brak stałego zatrudnienia, sytuacja mieszkaniowa, bezpieczeństwo, przeciwdziałanie dyskryminacji oraz wykluczeniu społecznemu. Celowo pomijam w tekście te kwestie, które szczegółowo opisałem w raporcie. Ze względu na profil czasopisma zajmuje mnie edukacja.

### **Wnioski z przygotowanego raportu**

W dziedzinie edukacji Wrocław stanowi pozytywny przykład realizacji dotychczasowych działań Programu rządowego. Największymi problemami w tej sferze są wciąż: brak przygotowania przedszkolnego, niedostateczna świadomość potrzeby edukacji dzieci romskich, częste migracje, brak informacji na temat promocji uczniów do klas programowo wyższych oraz często brak motywacji i wsparcia ze strony rodziców. Nie do przecenienia jest pozytywna rola instytucji wsparcia. Asystenci romscy i nauczyciele wspomagający edukację dzieci mają wyjątkowo trudne zadanie zapewnienia dzieciom wszechstronnej pomocy w kontaktach ze środowiskiem szkolnym oraz pomoc pracownikom szkół w kontaktach z uczniami. Rolą asystenta romskiego jest wsparcie emocjonalne uczniów romskich, pomoc nauczycielom wspomagającym oraz pedagogom w rozpoznaniu potrzeb i ewentualnych problemów uczniów. Do obowiązków asystentów należy też budowa dobrego kontaktu między rodzicami uczniów a szkołą, informowanie rodziców o przebiegu nauki oraz frekwencji uczniów i postępów w nauce. Istotne znaczenie ma wypracowanie systemu awansu dla asystentów romskich. Zadaniem nauczyciela jest bieżący nadzór nad postępami uczniów, prowadzenie zajęć wyrównawczych, pomoc w odrabianiu lekcji oraz stały kontakt z rodziną. Istotne jest, aby wzmacniać pozycję asystentów, dostarczać im nowych kompetencji, czynić z nich liderów lokalnych społeczności. Istnieje konieczność wzmocnienia działań administracji oraz policji w formie szkoleń uwrażliwiających

na normy kulturowe Romów. Dodatkowo konieczne wydaje się przeprowadzenie szkoleń dla rad pedagogicznych z zakresu wielokulturowości – w tym kultury i zwyczajów romskich.

### **Propozycje dobrych rozwiązań**

Rekomendowane są działania propagujące, a także zwiększające udział uczniów pochodzenia romskiego w edukacji przedszkolnej oraz rozwijanie edukacji nieformalnej zarówno dzieci, jak i dorosłych. Kluczowy jest również wzrost kompetencji międzykulturowych oraz podniesienie wiedzy o Romach wśród uczniów, studentów, pracowników służb publicznych oraz ogólnie społeczeństwa.

Należałoby rozwijać działania integrujące społeczność romską z większością. Ważnym aspektem jest rozwijanie idei oraz dalsze funkcjonowanie świetlic środowiskowych, edukacji przedszkolnej. Potrzebny jest w tych działaniach kontakt ze środowiskiem romskim, funkcjonowanie instytucji (asystent, nauczyciel, system stypendiów, ubezpieczenia, wyprawki, wyjazdy integrujące uczniów), współpraca z NGO i instytucjami publicznymi, psychologami, pedagogami, zewnętrzne źródła finansowania, godziny zajęć dodatkowych, stabilne finansowanie (zwiększona subwencja oświatowa), doświadczenie korzystania z różnych źródeł finansowania.

W obszarze szkolnictwa potrzebne jest wsparcie rodziny, jej integracja wewnętrzna i zewnętrzna. Na wszystkich poziomach edukacji niezbędne byłoby nabywanie kompetencji kulturowej mniejszości i większości, dialog międzykulturowy, przygotowywanie do kolejnych etapów edukacyjnych, opracowywanie ścieżki edukacyjnej, rozwijanie kompetencji międzykulturowych, kultury pisanej, wskazanie alternatywnych form spędzania wolnego czasu. Istnieje również potrzeba umożliwienia uzupełnienia edukacji dla dorosłych, także na poziomie szkoły podstawowej.

Propozycje rozwiązań to udział dzieci romskich w edukacji przedszkolnej, włączanie rodziców – zajęcia międzypokoleniowe – *przedszkola raczkujące*, rozpatrzenie kryteriów rekrutacyjnych oraz sfery finansowania pobytu w przedszkolu, podniesienie świadomości wśród rodziców, przełamywanie barier kulturowych, kluby dziecięce, edukacja nieformalna, przedszkola integracyjne, zajęcia o takim charakterze, zaangażowanie do pomocy asystentów romskich edukacji przedszkolnej, szkolenia dla nauczycieli dotyczące pracy z dzieckiem dwukulturowym i dwujęzycznym.

Na kolejnych poziomach edukacji należy wskazać na dalszą potrzebę nauki języka polskiego, programy autorskie skierowane do Romów w zakresie funkcjonowania na rynku pracy i w sferze biznesu (poszukiwanie zatrudnienia, rejestrowanie działalności gospodarczej, kształtowanie i rozwijanie kompetencji przedsiębiorczych), zajęcia wyrównawcze (dodatkowe), korepetycje, system motywacyjno-stypendialny, promowanie edukacji w działaniu, w wymiarze praktycznym, szkolenia dla doradców zawodowych dotyczące specyfiki aktywności zawodowej i zarobkowej społeczności romskiej.

Podsumowując, warto zwrócić szczególną uwagę na wyrównanie szans, zwiększenie świadomości i wzrost osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz na zakres obowiązków asystentów edukacji romskiej – ich praca jest wielokrotnie niedoceniana zarówno ze strony społeczności romskiej, jak i ze strony pracowników szkoły. Zwiększenie uczestnictwa w edukacji uczniów oraz studentów pochodzenia romskiego. Rekomendowane działania to między innymi: wspieranie i promowanie edukacji wczesnoszkolnej dzieci romskich, organizowanie dodatkowych zajęć wyrównawczych z języka polskiego w przedszkolach i szkołach (szczególnie na wczesnym etapie edukacji) oraz pomoc w wyposażeniu uczniów romskich w wyprawki szkolne, w tym głównie w podręczniki, oraz ubezpieczaniu uczniów. Istotne jest również egzekwowanie realizacji obowiązku szkolnego. Cel ten można osiągnąć poprzez promowanie wysokiej frekwencji, na przykład za pomocą nagradzania uczniów o najwyższej frekwencji. Kolejne rekomendowane działania to wsparcie zadań skierowanych na kształtowanie i rozwój indywidualnych uzdolnień i umiejętności dziecka poprzez edukację kulturalną, historyczną i obywatelską, a także promowanie interaktywnych i innowacyjnych form kształcenia oraz podejmowanie działań zmierzających do zmniejszenia udziału uczniów romskich w szkołach specjalnych (współpraca z rodzicami, nauczycielami i asystentami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi). Widoczna jest również potrzeba kontynuacji i wdrażania programów stypendialnych dla uczniów i studentów romskich, a także nacisk na prowadzenie działań integracyjnych. Wskazane jest odchodzenie od zadań mających na celu prowadzenie zajęć wyłącznie dla uczniów romskich. Istotne jest objęcie systemowym wsparciem asystentów edukacji romskiej oraz nauczycieli wspomagających edukacji uczniów romskich. Niewątpliwie ważne jest także wspieranie edukacji dorosłych – kształcenie ustawiczne. Na końcu warto wspomnieć o potrzebie wsparcia infrastrukturalnego i remontowego lokali pełniących funkcje świetlic środowiskowych lub siedzib romskich organizacji pozarządowych.

## Zakończenie

Badane obszary życia grup romskich zamieszkujących we Wrocławiu wyraźnie wskazują problemy, z którymi borykają się polscy i rumuńscy Romowie. Opracowanie, które zostało zaprezentowane, zawiera diagnozę sytuacji Romów, ich problemów i potrzeb, a także dotychczas realizowanych zadań na rzecz społeczności romskiej we Wrocławiu. Jest oparte na raporcie przygotowywanym, jako ekspertyza, w odpowiedzi na zalecenia ECRI. Przedstawiam również cele projektowanych działań, w oparciu o tę diagnozę formułuję konkretne propozycje działań mogących doprowadzić do integracji. Oczywiście świadomość ograniczonej formy, jaką jest artykuł, nie pozwoliła na zaprezentowanie całego dostępnego materiału uzyskanego z udziałem zespołu przygotowującego raport. Wydaje się jednak istotne, aby wskazać na podjętą problematykę i ewentualną potrzebę projektowania tego typu polityk lokalnych przy udziale różnych aktorów społecznych w sferze edukacji.

Wielokrotnie w swoich tekstach wskazywałem na problemy integracji mniejszości romskiej. Potrzeba zmiany tego stanu rzeczy (z punktu widzenia kulturowo dominującej większości) niekoniecznie oczekiwana jest ze strony Romów. Główny cel tego typu polityk lokalnych to integracja społeczności romskiej, która odmiennie definiowana bywa przez Romów i przedstawicieli społeczeństw większości. Przez decydentów i konstruktorów oraz realizatorów działań na rzecz tej mniejszości rozumiana jest przede wszystkim jako umożliwienie Romom uzyskania wykształcenia i pracy, co miałyby zapewnić im dostęp do dóbr i usług publicznych. Tak rozumiana integracja zakłada głównie aktywność po stronie Romów. Błędnym założeniem jest to, że nierzadko dominuje optyka definiowania potrzeb z perspektywy społeczności większościowej, bądź bez konsultacji z Romami.

## Bibliografia

- Działania Administracji Publicznej na rzecz ochrony praw mniejszości romskiej w Polsce*. Najwyższa Izba Kontroli. Warszawa 2015.
- Kwadrans, Ł. 2015. Propozycje projektowania zmian w stereotypowym postrzeganiu Romów w Polsce XXI wieku na przykładzie działalności Fundacji Integracji Społecznej PROM. *Pareja*, 2 (4), ss. 49–65.

- Kwadrans, Ł. 2016. O potrzebie integracji społecznej Romów na przykładzie części edukacyjnej projektowanego programu lokalnego. *Ruch Pedagogiczny*. **1**, ss. 119–131.
- Kwadrans, Ł. 2013. Próba opisu i ewaluacji Programu rządowego oraz innych działań skierowanych do społeczności romskiej (na przykładzie gminy Świebodzice). W: Borek, P. red. *Studia o Romach w Polsce i w Europie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, ss. 70–90.
- Raport z badań. Społeczność romska we Wrocławiu*. Wrocław 2013, niepublikowany.
- Raport z badań nad potrzebami kulturowymi i edukacyjnymi Romów rumuńskich we Wrocławiu*. Wrocław 2019, niepublikowany.
- Romowie rumuńscy we Wrocławiu. Badania nad tożsamością kulturową i zmianami w zakresie relacji społecznych związanych z edukacją podstawową*. Wrocław 2019, niepublikowany.
- Uchwała Rady Ministrów z dnia 7 października 2014 r. w sprawie ustanowienia programu wieloletniego Program integracji społeczności romskiego w Polsce na lata 2014–2020. (Dz.U. z 2013 r. poz. 885, z późn. zm.).  
<https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/country-by-country/poland/pol-cbc-v-2015-20-pol.pdf> (21.11.2018).
- <http://www.dompokoju.org> (21.11.2018).
- <http://jednizwielu.pl> (21.11.2018).
- <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl> (21.11.2018).
- <http://http/www.wroclaw2016.pl> (21.11.2018).

**An analysis of the educational situation of Roma in Wrocław in the context of the recommendation comprised in the 5<sup>th</sup> monitored report of the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)**

**Abstract:** The article is devoted to the analysis of the situation of the Roma community in Wrocław and the forms of support for Roma communities implemented in the city. The report was prepared by a team of experts in line with the recommendation of the fifth monitored report of the European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI) concerning Poland, published on 9<sup>th</sup> June 2015. The team analyzed the situation of the Roma community mainly on the basis of working meetings, interviews with social experts, monitoring visits and the data made available by the institutions.

The Author discusses the implemented forms of assistance to the Roma community and the impact of institutional support on the improvement of the quality of life of this group. Another undertaken issue is the diagnosis of the problems of Polish and Romanian Roma communities and their marginalization. The author of the article indicates the proposals of good practices and solutions to the problems faced by Roma groups living today not only in Wrocław.

**Keywords:** Roma, institutional support for Roma, education, Roma community integration

Translated by Łukasz Kwadrans

PAVLÍNA KOBZOVÁ

## **The Czech Republic through the eyes of Ukrainians**

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano perspektywę Ukraińców mieszkających w Republice Czeskiej dotyczącą wybranych aspektów życia. Celem podjętych badań było ustalenie, jak Ukraińcy postrzegają życie w Republice Czeskiej, czeską kulturę i edukację, oraz co dostrzegają jako różnice i podobieństwa w obu kulturach i sposobach edukacji. Zwrócono uwagę, że badanie dotyczy subiektywnych doświadczeń, postaw i opinii indywidualnych respondentów. Dlatego, nie reprezentuje ono całej ukraińskiej mniejszości narodowej żyjącej w Republice Czeskiej.

Grupa badana składała się z dwóch grup respondentów o następującym składzie: pierwsza zawierała 8 respondentów Ukraińców na stałe mieszkających w Czechach ponad 10 lat, w drugiej grupie – wywiad przeprowadzono wśród 7 ukraińskich studentów, uczących się w Czechach, oraz wśród ich rodziców. W badaniu zastosowano podejście jakościowe, a dokładnie metodę półstrukturyzowanego wywiadu z respondentami. Analizę uzyskanych danych przeprowadzono za pomocą otwartego, a potem osiowego i selektywnego kodowania.

**Słowa kluczowe:** Ukraińcy, Republika Czeska, kultura, edukacja, edukacja międzykulturowa

### **2. Introduction**

Who are the Ukrainians in the Czech Republic? They are primarily the largest national minority in the Czech Republic, with almost 132 thousand citizens of Ukraine (source: CZSO, to the date 31.12.2018). There are several different perspectives on Ukrainians in the Czech Republic. While part of the majority consider them to be immigrants who occupy jobs dedicated to Czechs. Others see seasonal workers who improve their unfavorable conditions in Ukraine by hard work for Czech construction companies. Another widespread opinion about Ukrainians in the Czech Republic pertains to their illegal activities and their application in the gray economy, which is only partly true. The fact is that many Ukrainians cover jobs that the local population



is not interested in. However most of the Czech society takes an indifferent attitude towards Ukrainians.

The fact that Ukrainians long term and on the large-scale heading to the Czech Republic and settling in the Czech Republic gives us a chance to deeper understand this historically related, Slavic culture and find out in what we are similar and how the two societies differ. We have a chance to learn from each other what is better in each of the nations.

## 2. Theory

The text is based on theoretical concepts – migration, culture and education, which we define as follows. As the Ukrainians are actors in the migration phenomenon, we define this term together with Drbohlav (2015, p. 203), as “a broadly conditioned process that is often influenced by a complex of many internal and external factors.” The primary aspect of migration is its distinction on voluntary migration, which is a conscious decision by a person to leave his country and involuntary, when there may be forced emigration. The vast majority of Ukrainian nationals certainly belong to the first group. In their case, it is the migration from internal motives, which, however, is strongly influenced by external factors.

By examining the question of why people migrate, there is a theory of migration dealing with so-called push and pull factors (Jansen and Lee, according to Uherek, 2004). While push factors force people to leave their country due to lack of jobs, poor economic conditions, war...), pull factors act in the opposite direction, thus attracting individuals to the target country, for example because of a higher standard of living, free health care, better education, higher earnings, etc.

In the research we observe two important subsystems of society, which are culture and education. According to the sociologists Montoussé and Renouard (2005, p. 106), culture is “a legacy of society... it is a complex whole that includes knowledge, faith, art, law, morality, customs and all other abilities and habits that a person adopts as a member of society”. According to Nešpor (2017, no page), culture, among other things, manifests itself in “socio-cultural regulations (norms, values, cultural patterns) and in ideas.” In the text, we are focusing on describing and comparing cultural patterns, mentalities, values, and ideas from the perspective of Ukrainians.

Another key concept is education, which is the sum of knowledge and skills, attitudes and values we gain during education. Its value and at the same

time the goal according to Göbelová (2015) is the transfer of ideas between people and the ability of critical thinking. Educated people are less influential they see things in a context. Průcha (2003) states the education is a social value, but its significance depends on the role that education attributes to society for the life of an individual and for the development of society.

Thus, in the paper we summarize opinions, attitudes, view of Ukrainians on their lives as immigrants in the Czech Republic and on the life of Czech society. We have also compared the two cultures, mentality and education area with each other. The value of this contribution should be based on a better understanding of Ukrainian relations and their socio-cultural context.

### **3. Methods**

The research was carried out within the framework of qualitative design, by means of in-depth interviews with respondents (Švaříček and Šedová, 2007). Subsequently, the data were analyzed in the form of open, axial and selective coding. The research sample consisted of two groups of respondents who had the following composition: The first group consisted of eight respondents of Ukrainians with permanent residence in the Czech Republic, living in the Czech Republic for more than ten years. Within the second group, we interviewed seven Ukrainian pupils (1<sup>st</sup> – 8<sup>th</sup> year, 2nd year of grammar school), educating themselves in schools in the Czech Republic and their parents.

### **4. Findings**

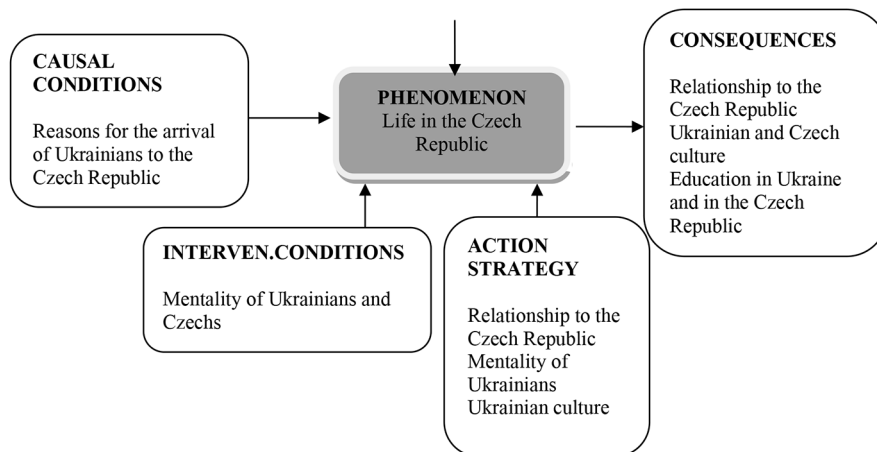
#### **4.1. Open coding**

Data analysis by open coding helps us discover certain topics and content that is hidden in text material. Data obtained during interviews with respondents we have assigned the appropriate codes, which we have merged according to their similarity into the following categories:

- reasons for the arrival of Ukrainians to the Czech Republic,
- life in the Czech Republic,
- relationship to the Czech Republic,
- mentality of Ukrainians and Czechs,
- Ukrainian and Czech culture,
- education in Ukraine and in the Czech Republic.

## 4.2. Axial coding

In the next step, we proceeded to axial coding, which attempts to uncover interrelationships among categories by another arrangement (Strauss and Corbin, 1999).



Source: own study.

## 4.3. Selective coding

### *Close and yet unknown Czech Republic*

The Pull factor, or the main reason why the citizens of Ukraine choose the Czech Republic, is its cultural and linguistic affinity, partly due to the common history of the Czech state and western Ukraine in the period of Austria-Hungary in the first half of the 20<sup>th</sup> century. Respondents often say that before their arrival they perceived Czechia as a dream country with a higher standard of living. Especially future immigrants from western Ukraine often learned about the Czech Republic from their relatives and acquaintances who had already visited the country or worked there. Compared to their lives in Ukraine, the worries that Czechs experience are often superficial than those in Ukraine because the Czech population is not facing so serious and existential problems.

Next to the main reason for the resettlement of Ukrainians, a better standard of living, Ukrainians see the Czech Republic as a safe and cozy country where they can „hide“ from their own troubled history and current, turbulent developments in their homeland. The Ukrainians wish and are looking for Ukraine's entry into the European Union and the Schengen area, and since it is still not in sight, they decide not only to emigrate to the Czechia, but also to stay there permanently.

### *Unclear perspective of the life in Ukraine*

The most common push factor of Ukrainian migrants is the everyday uncertainty about what the near future brings and also modest standard of living in Ukraine. Ukrainian migrants perceive the political and difficult economic situation as particularly threatening regarding the lack of well-paid work, low pensions, expensive energy and housing. They are also concerns about the general mobilization of Ukrainians into the civil war in Ukraine.

Respondents interviewed, who have already resided in the Czech Republic and most of them gained Czech citizenship, migrated to Central Europe more than ten years ago, with the aim not only to find a job, but also to pay the study of their offspring at the Ukrainian University. If they did not do so immediately after their emigration, they moved their family to their new home over time to enable their children to study in the Czech Republic or abroad and to enable them to travel. The causes of which most respondents ultimately decided to stay in the destination country were simply the desire to have a job, a happy family and a better future for their children.

### *Czech citizenship, yes or no?*

After years of residence in connection with the decision to settle in the Czech Republic permanently, most of them resolved to settle Czech citizenship. This step was led by both the desire to have as little troubles as possible with life in a foreign country and even more to merge with the majority. The progressive crisis in Ukraine and the disappointing hope of a possible return to Ukraine also had a great influence on the handling of Czech citizenship. Interviewees Ukrainians feel great disillusionment with the development of domestic politics, the economy and the military conflict between Ukraine and Russia. If they had previously considered returning to Ukraine, these hopes were rapidly disappearing due to the deteriorating situation in Ukraine.

Czech citizenship has made life easier for Ukrainians by acting better and easier with the authorities, because not all officials looking at the Ukrainian passport and permanent residence card with confidence. Ukrainians, according to respondents, have a better effect on local residents with Czech citizenship, especially if they want to open a bank account or take out a loan.

### *The Czech Republic is the second mom for me*

Ukrainian immigrants praise the Czech state and are grateful to them for the chance to live in peace, have a ordinary life. Most respondents at the beginning of their stay expected to have to overcome many barriers and did not expect to get anything for free. Persevere at work and trying to be diligent and honest Ukrainians perceive as a matter of honour that they advocate their country in front of Czech colleagues.

Regarding the relationship to both countries, the majority of respondents recognize Ukraine as their first home and states that they have two homes together with the Czech Republic. One respondent stated: "I have my mom and my husband's mom and the Czech Republic is the second mother for me". Respondents perceive the Czech Republic from the position of gratitude and respect, but emotionally the homeland remains home despite all their reservations about it.

### *"When you're in a foreign cowshed, you have to bleat like the others" – the relationship between Ukrainians and Czechs*

To adapt to the new socio-cultural environment and society Ukrainian respondents considered as a matter of course. The cultural and mental proximity of the Czech nation made it easier for them to settle in without major problems. They declare that if they want to live in another country, it is the duty of each foreigner to adapt to the local customs and rules of the destination country. For Ukrainians that is not such difficult as for a culturally related nation. After many years in the Czech Republic, Ukrainians have established good relations with each other, but they declare that the Czechs have not always accepted Ukrainians without any problems.

Respondents pointed to one surviving stereotype and this is a different approach of Czechs to foreigners coming from the eastern and western parts of the world. While for foreigners from the West have a more open and understanding approach, attitude to foreigners coming from the East are more

likely suspicious and distrustful. However, the attitude of the Czechs towards the Ukrainians in the case of settling Ukrainians in the Czech Republic usually turns into a friendly relationship.

The Czech nation is considered very cultivated by the Ukrainians. After the first contacts at the Czech authorities, the respondents were delighted with the pleasant and accommodating behaviour. Although later they evaluated that as superficial and without the genuine interest in the situation of the Ukrainians. At the same time, they noted that this mask of respectful behaviour is for foreigners necessary in contact with Czech officials to feel the acceptance of the majority. Respondents agree that the majority of their countrymen in Ukraine view the Czech Republic as a rich Western country with a high standard, which respondents, however, after a longer stay in the Czech Republic, consider to be quite average compared to other EU countries.

### *Contact personally or indirectly?*

Long-term stay the respondents lead to a deeper reflection on the relations of Czechs and Ukrainians in the Czech Republic. Although all respondents evaluate mutual Czech-Ukrainian relations positively, several interesting differences were found.

Rather more restrained and respectful behaviour of Czechs compared to Ukrainians is considered a positive in official relations and as a negative in personal relations. They perceive it positive in relation to solving possible problems in various institutions, as they feel equal access to all people in that. Although respondents did not forget mention one thing about the way of contacting officials. If they wanted to deal with their affairs in Ukraine quickly and with a good result, they had to visit the officials personally, because the people there are not very willing to act mediated. Thus, in the Czech Republic, respondents met either with misunderstanding or with surprising views and smiles of officials who circumvented themselves. Often, officials were referred to the use of telephone and electronic connections.

### *Calm and closed Czechs versus direct and opened Ukrainians*

Establishing relationships and personal contacts are initially perceived by Ukrainian respondents as problem-free, but if we go deeper, we come across subtle differences and nuances in the mentality of the representatives of both nations. Ukrainians consider Czechs cautious in behaving, they think longer before utters an opinion. Czechs are more accustomed to keeping their

promises and more punctual. The Ukrainian temperament, which is more spontaneous and emotional compared to the Czech character, was aptly expressed by the respondent “every person is more open compared to Czech, and every nation is more open.”

When we talk about mentality, Ukrainians perceive the Czechs tendency to be balanced, without conflict, which has its opposite in the Ukrainian nature. When we talk about mentality, Ukrainians perceive the Czechs tendency to be balanced, without conflict, which has its opposite in the Ukrainian nature. The Czech character is marked by the greater emphasis on compromises, adaptation, avoidance conflict, consideration and caution in judgments. While the Ukrainians more emphasis on individual freedom, self-assertion, on liberation from submission, openness, on sharpness in judgment and on sincerity. Ukrainians are also more open to foreigners. Due to the common historical heritage, when Czechs and Ukrainians lived under stronger nations and had to adapt to them, the Ukrainians can still feel like a conquered nation with an impact on their self-esteem, which is also evident on the Czech side.

Respondents compared the approach to the life of both nationalities. While they admired contentment and composure of Czechs, Ukrainians are easy to ignite and excite for a thing. From the point of view of work morale and discipline, respondents clearly see more active and hardworking Ukrainians. On the other hand, Czechs have a greater order in matters, including work, which is also related to the ability to plan better and with their punctuality, which Ukrainians generally lack. However Ukrainians also criticize this virtue by stating that the Czechs do not like to change themselves and change anything of their established order.

### *Unity of the Czech Republic and the division of Ukrainian culture*

The literature on the Ukrainian national minority states that the church is an important meeting place for Ukrainians in the Czech Republic and the opportunity to talk to compatriots. It is known that Ukrainians are a strong religious nation compared to Czechs, most of who profess to be atheists. Ukrainians appreciate the fact that both countries have Christian roots, culture and celebrate similar holidays, but respondents have different views on how to celebrate the main holidays in the Czech Republic. The Ukrainians were disappointed by the great holidays in the Czech Republic, which are accompanied by a large number of various customs in Ukraine.



According to Ukrainians, Czech culture can be described as a whole and unified one, because most Czechs know the same songs, poems, have their literary authors and Czech customs, traditions do not differ much in individual regions. While Ukrainian literature, culture, and language bear the mark of Russian influence and thanks to the multinational situation within one state, Ukrainian cultural identity has only begun to form in recent decades.

### *Primary education*

At first glance, the school system in Ukraine appears to be very similar to the Czech one. On the basis of respondents' testimonies, it can be said that the school system in Ukraine places much more demands on pupils. Pupils have to prepare for lessons for a few hours a day and many homework tasks are given to them. Pupils with experience with the education system in Ukraine are used to intensively learning and preparing for school. With the transition to the Czech Republic, most of them feel markedly easier learning in terms of curriculum and teaching methods. Pupils' parents are initially amazed that a pupil does not have to do so many homework assignments daily. However, they positively acknowledge that learning is more fun for children because they get less information by more entertaining methods.

The Ukrainian education system puts more emphasis on discipline of pupils in Ukraine who are obliged to show greater respect to their teachers. The teacher's position is still perceived as the main and unshakable authority. Therefore, it can also be said that Ukrainian pupils are more readily adaptable to other cultures and to other education systems, for their discipline and respectful attitude towards authorities.

In relation to Czech parents, Ukrainian parents are used to more intensive preparation of their children for school and in connection with this they perceive that children in the Czech Republic are more independent. Ukrainian parents control their children more and emphasize the need to study, for example, by the words of one respondent: "I always say to my daughter, no matter, what's the school, but it depends on the pupil, what you have in your mind."

### *Secondary and tertiary education*

To the question of secondary education system Ukrainians note that, in relation to the Czech Republic, where after schooling, pupils decide between

schools with GCSE or without GCSE, every Ukrainian receives a GCSE. This fact is the legacy of the Soviet system, which tried to bring every citizen to graduation.

In view of the fact that many secondary schools and apprenticeships have been abolished after Ukraine's declaration of independence, pupils often heading to universities after the end of general education. According to respondents, most of the Ukrainian population disposes of completed university education. In connection with that, people with titles in Ukraine are not so honoured and do not use titles. While in the Czech Republic Ukrainians perceive greater respect for Czechs with a university degree. It can be said that possessing a diploma is part of a good upbringing in Ukraine, and it shows a certain effort and perseverance of the Ukrainians to succeed.

As regards tertiary education there is a great difference between applicability of the Czech and Ukrainian diploma. While a diploma obtained at a Czech university is recognized throughout the European Union, diplomas from Ukrainian universities must be subjected to recognition in the EU, and Ukrainians must prove that they have the necessary education, knowledge and ability.

In the Ukrainian education system, respondents condemn the presence of corruption. That is why Ukrainians positively evaluate the Czech system, where bribery is almost non-existent and all students have the same chances of success. According to the pupils' parents, this habit of taking bribes is so strong and widespread in all areas of life that they do not believe in any change. According to respondents, many of their acquaintances are relocating their families also because of dissatisfaction with this system.

## **5. Conclusion**

Our research suggests main conclusion both nations, cultures, mentality have many of the same features from history and similarities in language, culture and values. However, on closer inspection, we observe many nuances that distinguish Ukrainians and Czechs. Whether, it is the political and economic situation, the typical character or the state of education of both countries including attitudes to education.

Ukrainians bring positive values, which are hard work, diligence, effort, purposefulness, place great emphasis on education and strive for a better future for their children. They are also making great efforts to integrate into Czech society. As there is a trend that Ukrainians are increasingly settling

in the Czech Republic, we have opportunity to better mutual understanding within the Czech-Ukrainian relations in the Czech Republic.

From the above outputs of Ukrainians can be concluded that their presence in the Czech Republic and continuing migration to this country are a great benefit for Czech society.

### **Acknowledgement**

This paper has been funded by IGA project of Palacký University Olomouc: *Aspects of the school and off school environment affecting the formation of the value of education of pupils and students in a different socio-cultural environment*. IGA\_PdF\_2019 016.

### **Bibliography**

- Český statistický úřad. R04 Cizinci v ČR podle státního občanství v letech 1994–2018 (k 31. 12.) [https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz\\_pocet\\_cizincu](https://www.czso.cz/csu/cizinci/4-ciz_pocet_cizincu) (18. 05.2019).
- Drbohlav, D. ed. 2015. *Ukrajinská pracovní migrace v Česku. Migrace – remittance – rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Göbelová, T. 2015. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Montoussé, M. and Renouard, G. 2005. *Přehled sociologie*. Praha: Portál.
- Nešpor, Z. 2017. Sociologická encyklopedie. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kultura> (9.05.2019).
- Průcha, J., Walterová, E. and Mareš, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Strauss, A. and Corbin, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert
- Švaříček, R. and Šedová, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Uherek, Z. 2004. *Migrace do České republiky, sociální integrace a lokální společnosti v zemích původu*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky.

### **The Czech Republic through the eyes of Ukrainians**

**Abstract:** In the paper, the perspective is presented of Ukrainians living in the Czech Republic on the selected aspects of local life. The research goal is to find out how the Ukrainians perceive life in the Czech Republic, Czech culture and education and what they see as differences and similarities of both cultures and ways of education. It is pointed out that the research includes the subjective experience, attitudes and opinions of individual respondents. Therefore, it does not represent the entire Ukrainian national minority living in the Czech Republic.

The research sample consisted of two groups of respondents who had the following composition: the first group included eight respondents who were Ukrainians with permanent residence in the Czech Republic, living in the Czech Republic for more than ten years; in the second group, seven Ukrainian learners were interviewed, who were educated in schools in the Czech Republic, and their parents. In the research, a qualitative design was chosen, namely the method of semi-structured interview with respondents. The analysis of the obtained data was performed by open and then axial and selective coding.

**Keywords:** Ukrainians, Czech Republic, culture, education, intercultural education

Translated by Pavlína Kobzová



# **KOMUNIKATY Z BADAŃ**





MARIUSZ KORCZYŃSKI  
BARBARA GRABOWSKA

## Międzynkulturowa kompetencja komunikowania się polskich emigrantów w Anglii

**Streszczenie:** Celem podjętych przez autorów badań była próba ustalenia poziomu wrażliwości międzykulturowej, która w przyjętej koncepcji badań jest podstawowym wymiarem międzykulturowej kompetencji komunikowania się. Odnosi się ona do emocjonalnego pragnienia danej osoby, aby kontakt był potwierdzeniem, docenieniem i zaakceptowaniem różnic kulturowych.

W badaniach wykorzystano metodę ankiety, a narzędziem była Skala Wrażliwości Międzynkulturowej autorstwa Guo-Ming Chena i Williama J. Starosty (Chen i Starosta, 1996, ss. 353–383). Badaniami objęto 154 Polaków przebywających na emigracji zarobkowej w południowo-zachodniej części Anglii. Narzędzie badawcze rozprawdzono metodą kuli śnieżnej wykorzystując w tym celu między innymi nowoczesne środki komunikacji.

Analiza uzyskanych wyników wykazała, że badani Polacy prezentują dobry i przeciętny poziom wrażliwości międzykulturowej, w którym największy udział mają badane kobiety, badani z najmłodszej grupy wiekowej oraz z najkrótszym stażem na emigracji. Uzyskując w zdecydowanej większości analizowanych wymiarów wyniki wysokie. Wyniki najniższe odnotowano w przypadku najstarszej grupy wiekowej oraz z najdłuższym stażem na emigracji.

**Słowa kluczowe:** kompetencje, międzykulturowa kompetencja komunikowania się, wrażliwość międzykulturowa, Polacy na emigracji

### Wprowadzenie

Ważność międzykulturowych kompetencji komunikowania się w dobie globalizacji życia społecznego wydaje się być priorytetowa. Świadczą chociażby o tym zalecenia Parlamentu Europejskiego z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Wśród kompetencji społecznych i obywatelskich wymienione są międzykul-

turowe kompetencje komunikowania się, które stanowią główny nurt rozważań niniejszego artykułu.

Międzykulturowe kompetencje komunikowania się to termin wieloznaczny, różnie definiowany i rozumiany. Współcześnie najczęściej problematyką tą interesują się naukowcy z zakresu komunikacji międzykulturowej, zarządzania międzykulturowego oraz edukacji międzykulturowej (Bolten, 2006; Deardorff, 2006; Spitzberg i Changton, 2009; Sztompka, 2010; Magala, 2011, Nikitorowicz, Sobecki, Danilewicz, Muszyńska, Misiejuk i Bajkowski, 2013; Sobecki, 2016; Korczyński, 2017; Korczyński i Świdzińska, 2017). Zazwyczaj jest ona ujmowana jako złożona dyspozycja stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartości.

Również podejścia badawcze są zróżnicowane. Najbardziej znanymi badaniami nad kompetencjami do komunikacji międzykulturowej są badania Bennetta (1993). Wyróżnia on w tych kompetencjach wrażliwość międzykulturową, którą traktuje, jako zdolność przekształcenia własnej postawy – nie tylko emocjonalnie, ale także poznawczo i behawioralnie – kiedy jednostka przechodzi z etapu zaprzeczenia do etapu integracji w procesie rozwoju kompetencji. Innymi słowy, wrażliwe międzykulturowo osoby są w stanie osiągnąć poziom podwójnej tożsamości oraz integrować różnice kulturowe poprzez stopniowe przezwyciężanie problemów negocjowania lub ukrywania istnienia różnic kulturowych.

Inne podejście prezentują Hammer i Gudykunst i Wiseman (1978), Abe i Wiseman (1983), Wiseman i Abe (1984), którzy wyróżniają wymiary międzykulturowej kompetencji komunikowania się w trzech obszarach: poznawczym, afektywnym oraz behawioralnym. Z tej perspektywy międzykulturowe kompetencje komunikacyjne zostały pomyślane jako zdolność jednostek do stworzenia pozytywnego stosunku do kultury obcej.

Jeszcze inaczej do pomiaru kompetencji komunikowania się podeszli: Ruben (1976, 1977), Ruben i Kealey (1997), Hawes i Kealey (1981) oraz Kealey (1989). Dla nich najważniejszym wymiarem międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jest podejście behawioralne, które podkreśla indywidualne zachowania i umiejętności w procesie interakcji międzykulturowej. Autorzy twierdzili, że skuteczność behawioralna jest głównym kryterium komunikacji międzykulturowej.

Zespół pracowników z Uniwersytetu w Białymstoku (Nikitorowicz, Sobecki, Danilewicz, Muszyńska, Misiejuk i Bajkowski, 2013; Sobecki, 2016) badał kompetencje do komunikacji międzykulturowej rozumiane w kategorii czterowymiarowej:

- samoocena postaw wobec odmienności kulturowej,
- miejsce badanego na kontinuum etnocentryzm – etnorelatywizm,
- postawy wobec odmienności kulturowej,
- elementy wiedzy o odmienności kulturowej w perspektywie regionu.

Odmienne do tego problemu podeszli Hartel i Fujimoto (2000), Spitzberg i Changton (2009). Reprezentują oni podejście polegające na wyliczaniu szczegółowych kompetencji międzykulturowych z zakresu wiedzy, umiejętności i postaw/motywacji, które umożliwiają jednostkom efektywne komunikowanie się w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Podobnie Korczyński (2016), wskazał na szczegółowe kompetencje z zakresu komunikowania się: znajomość języków obcych, kompetencje komunikacyjne, dowcip, efektywność komunikacji, uśmiechanie się, uważne słuchanie.

Krytykę wcześniejszych badań nad kompetencjami do komunikacji międzykulturowej zmierzającą w kierunku budowy modelu opartego na indywidualnych cechach, dotyczących poprawnych postaw i umiejętności w kontekście międzykulturowym, wyrazili Chen i Starosta (1996). Zaproponowali oni inny model kompetencji do komunikacji międzykulturowej, odnosząc go do metafory parasola, który skupia trzy zdolności: poznawczą, afektywną i behawioralną, oddziałujące w procesie komunikacji międzykulturowej. Wyprowadzili z tego model kompetencji do komunikacji międzykulturowej zbudowany z trzech wymiarów: świadomości międzykulturowej, wrażliwości międzykulturowej i sprawności międzykulturowej.

Schemat 1. Model kompetencji do komunikacji międzykulturowej

świadomość międzykulturowa	• wymiar poznawczy – odnosi się do zdolności człowieka do zrozumienia podobieństw i różnic kultur innych
wrażliwość międzykulturowa	• wymiar afektywny – odnosi się do emocjonalnego pragnienia danej osoby, do zrozumienia, doceniania i zaakceptowania różnic kulturowych
sprawność międzykulturowa	• wymiar behawioralny – odnosi się do zdolności jednostki do osiągnięcia celów komunikacyjnych w czasie interakcji z ludźmi z innych kultur

Źródło: Chen i Starosta, 1996.

Autorzy wykorzystali wymiar wrażliwości międzykulturowej do szczegółowej konceptualizacji afektywnego komponentu kompetencji międzykulturowej. Uznali, że w globalizującym się społeczeństwie wielokulturowym należy zwrócić szczególną uwagę właśnie na ten wymiar kompetencji, który odnosi się do emocjonalnego pragnienia danej osoby, aby kontakt był po-

twierdzeniem, docenieniem i zaakceptowaniem różnic kulturowych. Te pozytywne reakcje emocjonalne będą z kolei prowadzić do uznania i poszanowania różnic kulturowych (Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg i Chen, 2005). W takim też kontekście w niniejszym artykule dokonano analizy uzyskanych wyników badań.

### **Założenia badawcze**

W podjętych badaniach podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytanie: Jaki jest poziom wrażliwości międzykulturowej polskich emigrantów w Anglii?

W badaniach wykorzystano metodę ankiety. Narzędziem badawczym była Skala Wrażliwości Międzykulturowej autorstwa Chena i Starosty (1996) zawierająca 24 twierdzenia. Przy każdym z nich należało zaznaczyć jedną z pięciu odpowiedzi ujętych w skali Likerta, od *Zdecydowanie się zgadzam* do *Zdecydowanie się nie zgadzam*. Ocena poziomu wrażliwości międzykulturowej wymagała analizy pięciu jej wymiarów, takich jak: *Zaangażowanie w interakcję*, *Szacunek dla różnic kulturowych*, *Pewność w interakcji*, *Przyjemność z interakcji*, *Uwaga/Pilność w interakcji*. Ich analizę przeprowadzono zgodnie z założonym przez autorów kluczem w zakresie każdego wymiaru, jak i wyniku globalnego. Dotychczas powyższa skala z dużym powodzeniem wykorzystywana była na terenie Stanów Zjednoczonych i Niemiec (Fritz, Mollenberg i Chen, 2002). W Polsce pracownicy Zakładu Edukacji Międzykulturowej Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie, realizując zadanie zaadaptowania tegoż narzędzia do warunków Europy Wschodniej, wykazali się aktywnością, publikując pierwsze wyniki (Korczyński i Świdzińska, 2017).

Badania przeprowadzono w południowo-zachodniej części Anglii, od czerwca do listopada 2017 roku. Narzędzie badawcze rozprzeczono metodą kuli śnieżnej, wykorzystując w tym celu między innymi nowoczesne środki komunikacji.

Analizę zebranego materiału badawczego w kontekstach porównawczych dokonano z wykorzystaniem testu-T Studenta oraz ANOVA. Do analiz zakwalifikowano 154 kwestionariusze wypełnione przez polskich emigrantów przebywających na terenie Anglii. Wyselekcjonowana grupa nie spełnia wymogów reprezentatywności.

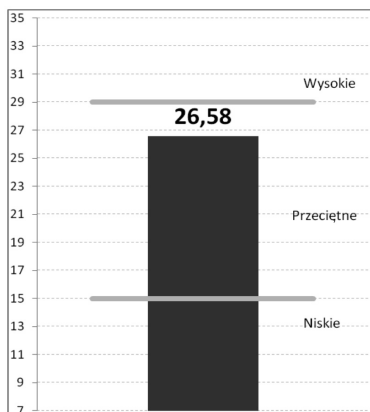
## Wyniki badań własnych

Wśród osób badanych nieznacznie większą grupę stanowili mężczyźni – 50,3%, kobiety – 49,7%. Znajomość języka angielskiego na poziomie bardzo dobrym wskazało 87,6% respondentów, pozostali zaś na dobrym – 12,4%. Ze względu na wiek najczęściej badanych 75,8%, to osoby w wieku 31–35 lat. Kolejne grupy 19% to osoby zaliczone do 36–40-latków oraz 5,2% – 25–30-latkowie. Najdłużej w Anglii – 11–15 lat, przebywało 53% badanych, drugą grupę stanowiły osoby przebywające w Anglii od 6 do 10 lat – 35,3% pozostali 11,8%, to najkrócej przebywający na emigracji do 5 lat. Zatem badaniami objęto ludzi młodych w wieku od 25 do 40 lat, ze stażem w Anglii od 6 do 15 lat. Wszyscy oni deklarowali pełną samorealizację zawodową. W tym 62,7% „Tak” i 37,3% „Zdecydowanie tak”.

Dokonując analizy uzyskanych wyników z wykorzystaniem *Skali Wrażliwości Międzykulturowej*, skoncentrowano się na poszczególnych jej wymiarach. Następnie każdy z tych wymiarów poddano analizie z uwzględnieniem płci, wieku oraz długości pobytu w Anglii. Zakończono zaś globalną analizą *Wrażliwości międzykulturowej* badanych Polaków w Anglii, uwzględniającą wszystkiej jej wymiary.

Poziom pierwszego z analizowanych wymiarów, to jest *Zaangażowanie w interakcję* (M-26,58) badanych Polaków w Anglii, znajduje się w przedziale wyników przeciętnych w górnej jej połowce (wykres 1).

Wykres 1. Poziom *Zaangażowania w interakcję* badanych Polaków w Anglii



Źródło: badania własne.

Świadczy to o otwartości badanych osób i nieunikaniu kontaktu z ludźmi odmiennymi kulturowo, a podczas interakcji z nimi zachowywaniu się w miarę pozytywnie. Niezbyt jednak często te osoby wykazują zrozumienie dla Innych kulturowo poprzez werbalne i niewerbalne zachowanie. Różnice kulturowe pomiędzy stronami interakcji nie wywołują zbyt radości u badanych osób. Zdarza się im formułowanie różnych opinii o ludziach odmiennych kulturowo, jeszcze zanim dojdzie do spotkania *face to face*. Płeć osób badanych różnicuje istotnie poziom *Zaangażowanie w interakcję* (tabela 1.). Istotnie wyższe ( $p=0,000$ ) wyniki uzyskały badane kobiety ( $M = 28,14$ ), wykazując się przy tym wyraźnie wyższym zaangażowaniem w interakcji z osobą odmienną kulturowo niż mężczyźni ( $M = 25,03$ ).

Tabela 1. *Zaangażowanie w interakcję z uwzględnieniem płci badanych osób*

kategorie	mężczyźni		kobiety		porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	p
Zaangażowanie w interakcję	25,03	4,49	28,14	1,24	-5,83	0,000

Źródło: badania własne.

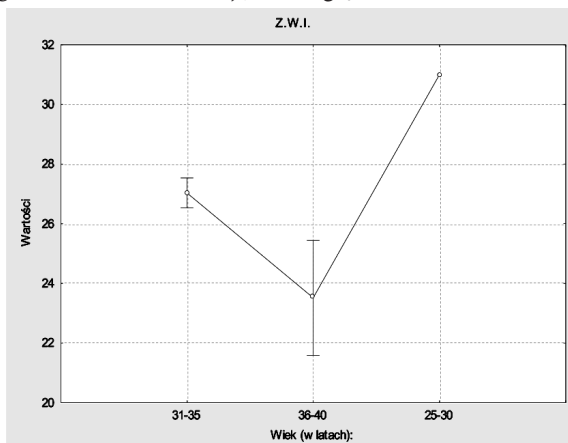
Wiek badanych osób również różnicuje na poziomie istotnym statystycznie w zakresie wszystkich podgrup (tabela 2, wykres 2). Najwyższe wyniki – na poziomie wyników wysokich – ( $M = 31,00$ ) uzyskali badani w wieku 25–30 lat. Zatem to oni wykazują się pełnym zaangażowaniem w interakcji z odmiennymi kulturowo. Istotnie niższe wyniki uzyskali badani Polacy w wieku 31–35 lat ( $M = 27,03$ ), a najniższe badani w wieku 36–40 lat ( $M = 23,52$ ). Wszystkie te różnice są istotne statystycznie ( $p=0,000$ ).

Tabela 2. *Zaangażowanie w interakcję z uwzględnieniem wieku badanych osób*

kategorie			zmienna grupująca			
			wiek osób badanych			
Zaangażowanie w interakcję	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < ,05$ )		ogółem	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)
			M	M	M	M
			27,18	27,03	23,52	31,00
			grupa	porównanie wewnątrzgrupowe		
	F	p		31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)
	21,59	0,000		31–35 (1)	0,000	0,002
				36–40 (2)	0,000	0,000
				25–30 (3)	0,002	0,000

Źródło: badania własne.

Wykres 2. Zaangażowanie w interakcję z uwzględnieniem wieku badanych osób



Źródło: badania własne.

Występuje istotny związek między wiekiem badanych osób a poziomem *Zaangażowanie w interakcję*. Starsi badani mniej angażują się w relacje zachodzące podczas interakcji z osobami odmiennymi kulturowo. Najwyższy poziom prezentują najmłodszy badani Polacy w Anglii. Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku analizy z uwzględnieniem czasu pobytu w Anglii (tabela 3, wykres 3). Porównanie wewnątrzgrupowe wykazuje, że najbardziej różnicującą grupą są badani Polacy ze stażem na emigracji od 11 do 15 lat. Ich średni wynik ( $M = 23,61$ ) jest istotnie różny od wyników dwóch pozostałych grup. Zarazem jest wynikiem najniższym wskazującym, że te osoby wykazują najmniejsze zaangażowanie w kontaktach z osobami z innych kultur.

Tabela 3. *Zaangażowanie w interakcję z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*

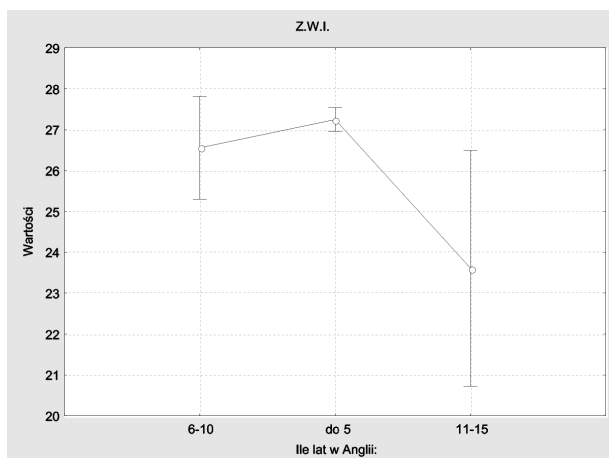
kategorie		zmienna grupująca				
		lata pobytu w Anglii badanych osób				
Zaangażowanie w interakcję	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < ,05$ )	ogółem	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)	
		M	M	M	M	
		25,81	26,56	27,25	23,61	
	F	p	porównanie wewnątrzgrupowe			
	7,99	0,000	grupa	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)
			6–10 (1)		0,497	0,005
			do 5 (2)	0,497		0,000
		11–15 (3)	0,005	0,000		

Źródło: badania własne.



Wyniki istotnie wyższe uzyskali badani przebywający w Anglii do 5 lat ( $p=0,000$ ) oraz od 6 do 10 lat ( $p=0,005$ ). Ich średnie wyniki są do siebie zbliżone i znajdują się górnym zakresie wyników przeciętnych. Najwyższy wynik średni uzyskali najkrócej przebywający w Anglii do 5 lat ( $M - 27,25$ ) i to oni są najbardziej zaangażowani w poszukiwanie i podtrzymanie komunikacji z osobami z innych kultur.

Wykres 3. *Zaangażowanie w interakcję z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*

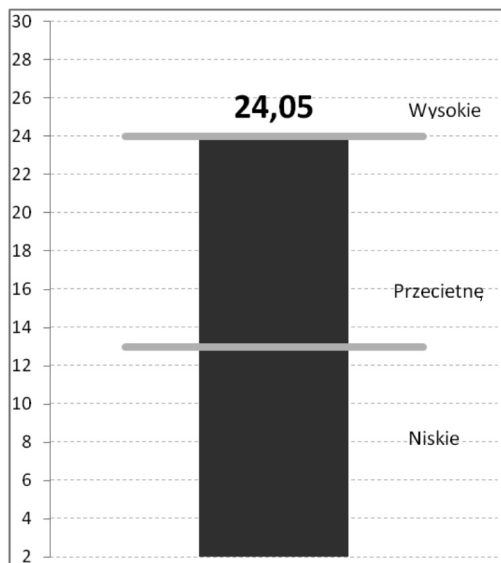


Źródło: badania własne.

Również w tym przypadku dostrzec można prawidłowość wyrażającą się spadkiem poziomu zaangażowania w interakcję wraz ze wzrostem lat pobytu na emigracji. Im dłużej badani przebywają w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, tym wykazują mniejsze zaangażowanie w poszukiwanie i podtrzymanie interakcji z Innym kulturowo.

Analiza wymiaru – *Szacunek dla różnic kulturowych* – wykazała, że badani Polacy przebywający na emigracji zarobkowej w Anglii wykazują wysoki poziom tego wymiaru (wykres 4). Ich średni wynik ( $M - 24,05$ ) uplasował się w zakresie wyników wysokich minimalnie przekraczając górną granicę wyników przeciętnych. Badane osoby szanują wartości oraz sposoby zachowania się ludzi z innych kultur. Lubią przebywać z nimi, akceptują ich opinie i sposoby postrzegania rzeczywistości. Traktują ich jak partnerów, a ich kulturę jako równoprawną swojej.

Wykres 4. Poziom Szacunek dla różnic kulturowych badanych osób



Źródło: badania własne.

Płeć badanych osób w tym przypadku nie ma znaczenia ( $p=0,255$ ). Zarówno badane kobiety ( $M - 24,34$ ), jak i mężczyźni ( $M - 23,73$ ) z dużym szacunkiem postrzegają różnice kulturowe występujące w środowisku ich pobytu.

Wiek badanych osób różnicuje poziom *Szacunek dla różnic kulturowych* (tabela 5, wykres 5). Dotyczy to najmłodszej grupy badanych w wieku 25–30 lat. Ich średni wynik, 28,75, umiejscowiony w przedziale wyników wysokich, różnicuje istotnie ( $p=0,000$ ) w stosunku do pozostałych grup wiekowych, natomiast badani w wieku 31–35 lat osiągnęli  $M - 24,05$ , a badani w wieku 36–40 lat uzyskali  $M - 22,76$ . Średnie wyniki tych grup wiekowych, nieróżnicujące istotnie między sobą ( $p=0,08$ ), uplasowały się przedziale wyników przeciętnych. Jednoznacznie można zauważyć, że to najmłodszy Polacy przebywający na emigracji przejawiają najwyższy poziom szacunku do różnic kulturowych zastanych w Anglii.

Tabela 4. Szacunek dla różnic kulturowych z uwzględnieniem płci badanych osób

kategorie	mężczyźni		kobiety		porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	p
Szacunek dla różnic kulturowych	23,76	3,46	24,34	2,74	-1,14	0,255

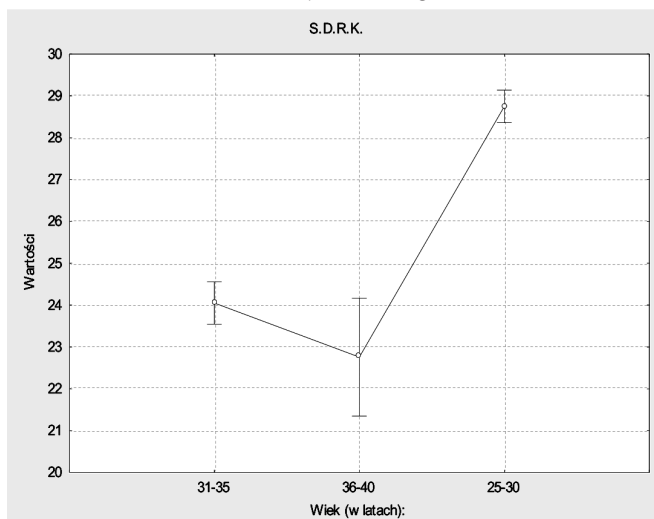
Źródło: badania własne.

Tabela 5. Szacunek dla różnic kulturowych z uwzględnieniem wieku badanych osób

kategorie		zmienna grupująca				
		wiek osób badanych				
Szacunek dla różnic kulturowych	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < ,05$ )	ogółem	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)	
		M	M	M	M	
		25,19	24,05	22,76	28,75	
	F	p	porównanie wewnątrzgrupowe			
	13,41	0,000	grupa	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)
			31–35 (1)		0,080	0,000
			36–40 (2)	0,080		0,000
			25–30 (3)	0,000	0,000	

Źródło: badania własne.

Wykres 5. Szacunek dla różnic kulturowych z uwzględnieniem wieku badanych osób



Źródło: badania własne.

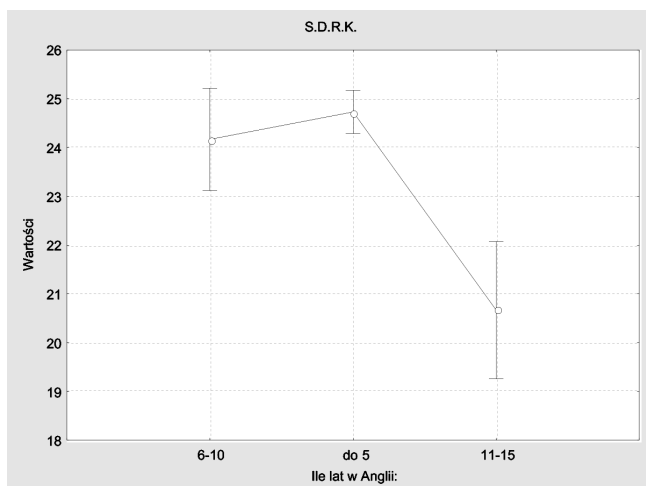
Okres pobytu na emigracji w Anglii również różnicuje – na poziomie istotnym statystycznie – poziom *Szacunku dla różnic kulturowych* (tabela 6, wykres 6). Analiza wewnątrzgrupowa wykazała, że najbardziej różnicującą grupą są osoby najdłużej przebywające w Anglii (11–15 lat). Ich wynik średni  $M = 20,67$  jest zdecydowanie niższy od pozostałych dwóch grup, wykazując w stosunku do nich różnice istotne statystycznie ( $p=0,000$ ). Średnie wyniki tych dwóch grup są do siebie zbliżone (6–10 lat pobytu,  $M = 24,17$ ; do 5 lat,  $M = 24,73$ ) i nie wykazują statystycznych różnic ( $p=0,506$ ) oraz uplasowały się w przedziale wyników wysokich.

Tabela 6. Szacunek dla różnic kulturowych z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób

kategorie		zmienna grupująca				
		lata pobytu w Anglii badanych osób				
Szacunek dla różnic kulturowych	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < ,05$ )	ogółem	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)	
		M	M	M	M	
		23,19	24,17	24,73	20,67	
	F	p	porównanie wewnątrzgrupowe			
	14,77	0,000	grupa	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)
			6–10 (1)		0,506	0,000
			do 5 (2)	0,506		0,000
		11–15 (3)	0,000	0,000		

Źródło: badania własne.

Wykres 6. Szacunek dla różnic kulturowych z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób



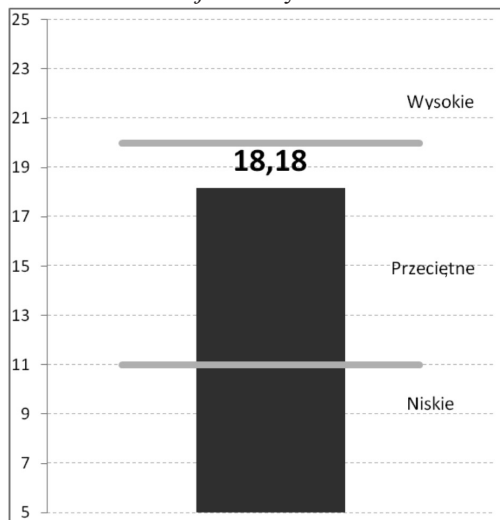
Źródło: badania własne.

Największy szacunek wobec osób wywodzących się z innych kultur wykazują badani z najniższym stażem na emigracji. Badani Polacy przebywający dłużej na emigracji przejawiają mniej szacunku wobec różnic kulturowych występujących w środowisku ich pobytu.

Analiza wymiaru *Pewność w interakcji* wykazała, że średni wynik uzyskany przez badanych Polaków wynosi 18,18 i uplasował się w górnym zakresie wyników przeciętnych (wykres 7). Oznacza to, że badane osoby wykazują przeciętną pewność podczas interakcji z osobami innych kultur. Nie zawsze

wiedzą, co powiedzieć i jak się zachować w trakcie spotkania z Innymi. Starają się być towarzyscy, ale brak pewności, wynikający często ze słabej znajomości języka angielskiego, ogranicza efektywność ich komunikacji. Płeć badanych osób ma tutaj istotne znaczenie.

Wykres7. Poziom *Pewność w interakcji* badanych osób



Źródło: badania własne.

Badane kobiety ( $M = 18,97$ ) wykazują zdecydowanie większą pewność niż badani mężczyźni ( $M = 17,39$ ) podczas interakcji z osobami wywodzącymi się z innych kultur. Różnice przybierają postać istotności statystycznej  $p=0,000$ .

Tabela 7. *Pewność w interakcji z uwzględnieniem płci badanych osób*

kategorie	mężczyźni		kobiety		porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	p
Pewność w interakcji	17,39	2,49	18,97	1,15	-5,03	0,000

Źródło: badania własne.

Wiek badanych osób również odgrywa istotną rolę w poziomie pewności w interakcji (tabela 8, wykres 8). Najbardziej różnicującą grupą są badane osoby w wieku 31–35 lat, osiągając najwyższy wynik średni  $M = 18,71$ , umiejscowiony w górnym zakresie wyników przeciętnych. Wykazują one istotnie wyższy poziom *Pewności w interakcji* od pozostałych badanych grup osób. I tak, w stosunku do badanych w wieku 36–40 lat przy  $M = 16,36$  poziom

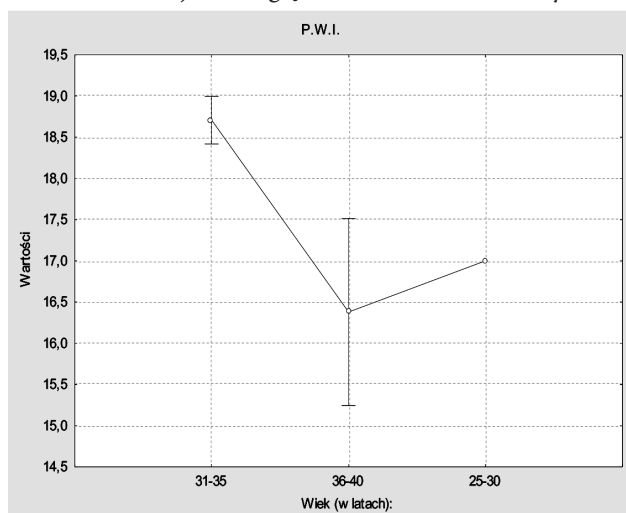
istotności statystycznej  $p=0,000$ , a dla grupy 25–30-latków, gdy  $M = 17,00$ ,  $p=0,034$ .

Tabela 8. *Pewność w interakcji z uwzględnieniem wieku badanych osób*

kategorie		zmienna grupująca			
		wiek osób badanych			
Pewność w interakcji	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p<,05$ )	ogółem	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)
		M	M	M	M
		17,36	18,71	16,38	17,00
		grupa	porównanie wewnątrzgrupowe		
F	p	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)	
19,40	0,000	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)	
		36–40 (2)	0,000	0,034	
		25–30 (3)	0,034	0,687	

Źródło: badania własne.

Wykres 8. *Pewność w interakcji z uwzględnieniem wieku badanych osób*



Źródło: badania własne.

Zdecydowanie bardziej różnicuje analizowany poziom *Pewności w interakcji* badanych osób długość ich pobytu w Anglii (tabela 9, wykres 9). Analiza wewnątrzgrupowa wykazała, że różnicowanie na poziomie istotnym statystycznie ( $p<0,05$ ) zachodzi między wszystkimi grupami. Najwyższy wynik średni ( $M = 18,88$ ) uzyskała badana grupa, która przebywa w Anglii najkrócej, to jest do pięciu lat. Najniższy zaś wynik ( $M = 16,44$ ) uzyskali

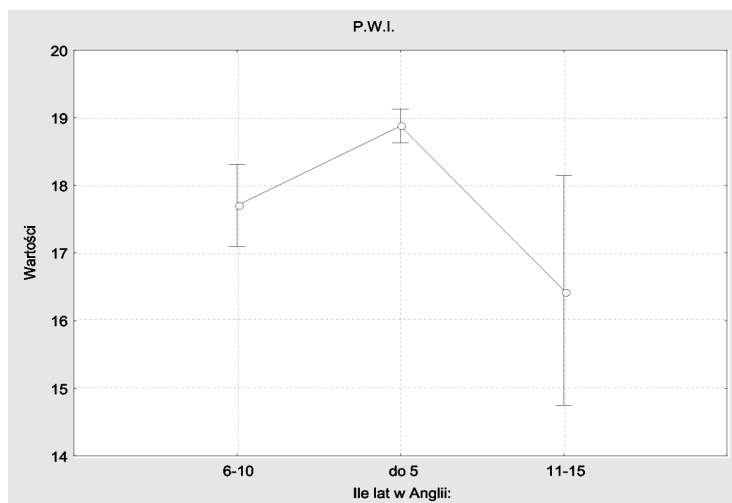
badani przebywający na emigracji od 11 do 15 lat, czyli najdłużej. Pomędzy nimi uplasowała się grupa badanych (M – 17,70) osób ze stażem na emigracji w przedziale 6–10 lat. Można zatem uznać, że zachodzi związek między poziomem pewności w interakcji a okresem pobytu na emigracji badanych osób. Im dłuższy staż pobytu w kraju goszczącym, tym poziom pewności w interakcji niższy. Zatem najwyższy poziom *Pewności w interakcji* wykazują badane osoby z najkrótszym okresem pobytu w Anglii.

Tabela 9. *Pewność w interakcji z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*

kategorie			zmienna grupująca				
			lata pobytu w Anglii badanych osób				
Pewność w interakcji	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < .05$ )		ogółem	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)	
			M	M	M	M	
			23,19	17,70	18,88	16,44	
	F		p	grupa	porównanie wewnątrzgrupowe		
					6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)
	14,10	0,000		6–10 (1)		0,001	0,044
				do 5 (2)	0,001		0,000
11–15 (3)				0,044	0,000		

Źródło: badania własne.

Wykres 9. *Pewność w interakcji z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*

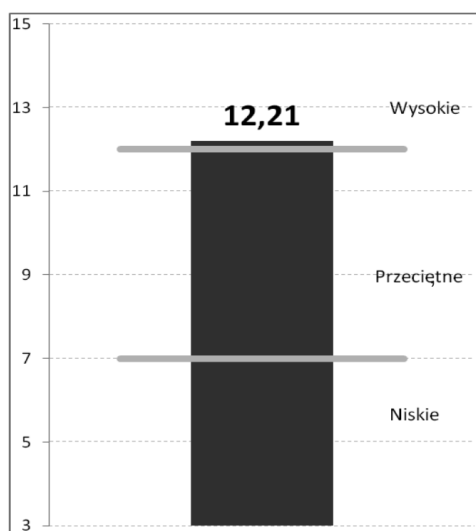


Źródło: badania własne.



Równie ciekawie przedstawia się analiza wymiaru *Przyjemność z interakcji* (wykres 10). Średni wynik tego wymiaru przekracza nieznacznie górny próg wyników przeciętnych (12,00) i znajduje się w przedziale wyników wysokich (M – 12,21). Badani Polacy podczas interakcji z osobami odmiennymi kulturowo nie wykazują zdenerwowania. Wręcz przeciwnie, zachowują spokój, czując przy tym zadowolenie z możliwości nawiązania bliskich relacji z osobami reprezentującymi inne kultury. Czują, że są potrzebni, akceptowani i mile widziani w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

Wykres 10. Poziom *Przyjemność z interakcji* badanych osób



Źródło: badania własne.

Tabela 10. *Przyjemność z interakcji* z uwzględnieniem płci badanych osób

kategorie	mężczyźni		kobiety		porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	p
Przyjemność z interakcji	11,71	2,22	12,71	1,45	-3,38	0,000

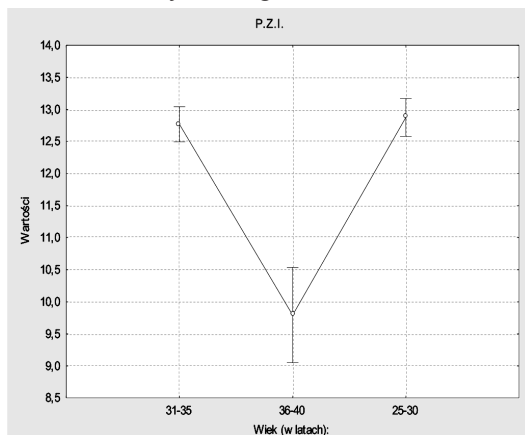
Źródło: badania własne.

Istotnie wyższy poziom ( $p=0,000$ ) analizowanego wymiaru prezentują badane kobiety (M – 12,71) niż badani mężczyźni (11,71). Najbardziej różniącą grupą ze względu na wiek badanych osób są najstarsze osoby w wieku 36–40 lat (tabela 11, wykres 11).

Tabela 11. *Przyjemność z interakcji z uwzględnieniem wieku badanych osób*

kategorie		zmienna grupująca				
		wiek osób badanych				
Przyjemność z interakcji	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < ,05$ )	ogółem	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)	
		M	M	M	M	
		11,80	12,77	9,79	12,86	
	F	p	porównanie wewnątrzgrupowe			
	43,25	0,000	grupa	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)
			31–35 (1)		0,000	0,980
			36–40 (2)	0,000		0,000
		25–30 (3)	0,980	0,000		

Źródło: badania własne.

Wykres 11. *Przyjemność z interakcji z uwzględnieniem wieku badanych osób*

Źródło: badania własne.

Ich średni wynik  $M = 9,79$  jest najniższy ze wszystkich i umiejscowiony w dolnym zakresie wyników przeciętnych, wykazując tym samym najniższy poziom czerpania przyjemności w trakcie interakcji z osobami odmiennymi kulturowo. Wynik ten różnicuje istotnie ( $p=0,000$ ) poziom analizowanego wymiaru w stosunku do dwóch pozostałych grup. Wyniki średnie tych grup, to jest 25–30-latków ( $M = 12,86$ ) oraz 31–35 latków ( $M = 12,77$ ), nie różnicując między sobą, znajdują się w przedziale wyników wysokich. Wchodzenie w interakcje z osobami o innej tożsamości kulturowej sprawia im przyjemność. Nieco inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku analizy wymiaru *Przyjemność z interakcji* w kontekście długości pobytu na emigracji badanych osób (tabela 12, wykres 12). Przeprowadzona analiza wariancji ( $F=0,98$ ;

$p=0,377$ ) nie wykazała różnicowania wewnątrzgrupowego na poziomie istotnym statystycznie ( $p>0,05$ ).

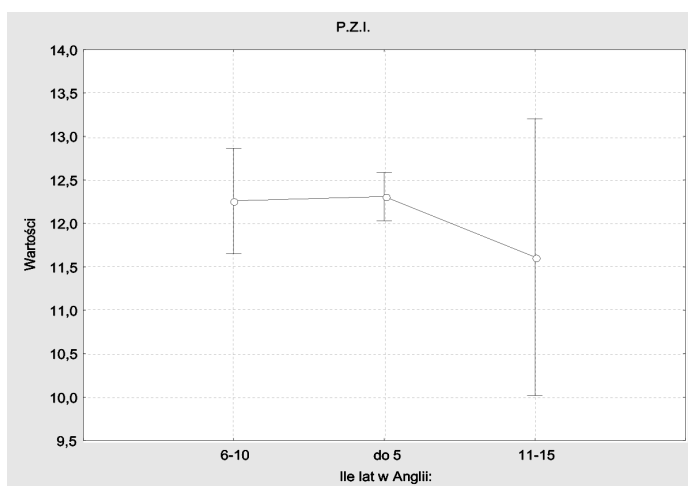
Tabela 12. *Przyjemność z interakcji z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*

kategorie		zmienna grupująca			
		lata pobytu w Anglii badanych osób			
Przyjemność z interakcji	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p<,05$ )	ogółem	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)
		M	M	M	M
		23,19	12,26	12,31	11,61
			porównanie wewnątrzgrupowe		
	F	p	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)
	0,98	0,377		0,988	0,436
		11–15 (3)	0,436	0,351	

Źródło: badania własne.

Wyniki średnie wszystkich analizowanych grup (do 5, M – 12,31; 6–10, M – 12,26; 11–15, M – 11,61) są do siebie zbliżone i znajdują się w zakresie wyników wysokich. Zatem poziom wymiaru *Przyjemność z interakcji* badanych Polaków nie jest uzależniony od czasu ich pobytu w środowisku zróżnicowanym kulturowo.

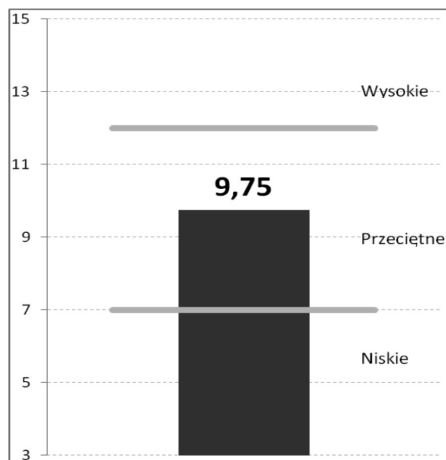
Wykres 12. *Przyjemność z interakcji z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*



Źródło: badania własne.

Analiza wymiaru *Uwaga/Pilność w interakcji* wykazała, że globalny jej wynik średni  $M = 9,75$  znajduje się w przedziale wyników przeciętnych (wykres 13).

Wykres 13. Poziom *Uwaga/Pilność w interakcji* badanych osób



Źródło: badania własne.

Badani Polacy w Anglii nie są nazbyt uważni czy też pilni podczas interakcji z osobami odmiennymi kulturowo. Nie starają się zbytnio uzyskać informacji z zakresu różnic kulturowych, które można pozyskać podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur. Wykazują przy tym przeciętną wrażliwość na subtelność treści towarzyszących interakcji z odmiennym kulturowo odpowiednikiem. Taki stan rzeczy istotnie różnicuje ( $p=0,000$ ) płeć badanych osób. Badane kobiety ( $M = 10,47$ ) wykazują większą uwagę i pilność w trakcie kontaktu z osobą odmienną kulturowo niż badani mężczyźni ( $M = 9,02$ ). Jednak wszystko w zakresie wyników przeciętnych.

Tabela 13. *Uwaga/pilność w interakcji z uwzględnieniem płci* badanych osób

kategorie	mężczyźni		kobiety		porównanie	
	M	SD	M	SD	t°	p
Uwaga/pilność w interakcji	9,02	2,24	10,47	2,24	-4,04	0,000

Źródło: badania własne.

Wiek osób badanych również różnicuje poziom analizowanego wymiaru (tabela 14, wykres 14). Grupą wiekową badanych osób, która istotnie róż-

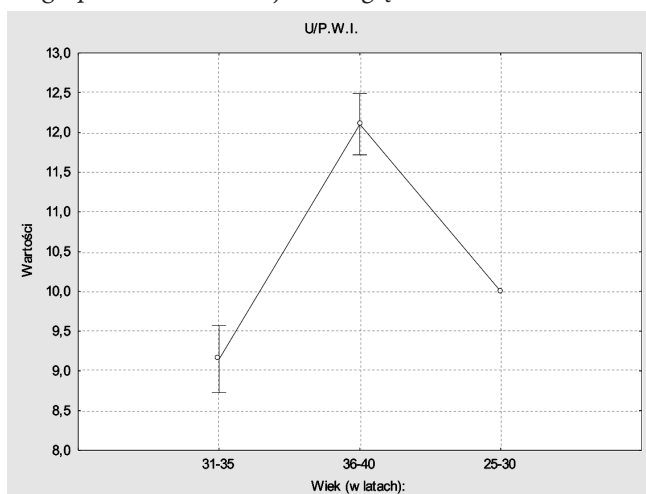
nicuje są najstarsze osoby w wieku 36–40 lat ( $M = 12,10$ ). W stosunku do dwóch pozostałych grup, to jest 25–30-latków ( $M = 10,00$ ) oraz 31–35-latków ( $M = 9,15$ ), różnice są istotne statystycznie i tak w stosunku do grupy pierwszej  $p=0,028$ , a grupy drugiej  $p=0,000$ . Zatem najwyższy poziom wymiaru *Uwaga/Pilność w interakcji* z osobami o innej tożsamości kulturowej spośród analizowanych grup prezentują najstarsi badani Polacy.

Tabela 14. *Uwaga/pilność w interakcji z uwzględnieniem wieku badanych osób*

kategorie		zmienna grupująca				
		wiek osób badanych				
Uwaga/pilność w interakcji	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < ,05$ )	ogółem	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)	
		M	M	M	M	
		10,42	9,15	12,10	10,00	
	F	p	porównanie wewnątrzgrupowe			
	24,01	0,000	grupa	31–35 (1)	36–40 (2)	25–30 (3)
			31–35 (1)		0,000	0,493
			36–40 (2)	0,000		0,028
		25–30 (3)	0,493	0,028		

Źródło: badania własne.

Wykres 14. *Uwaga/pilność w interakcji z uwzględnieniem wieku badanych osób*



Źródło: badania własne.

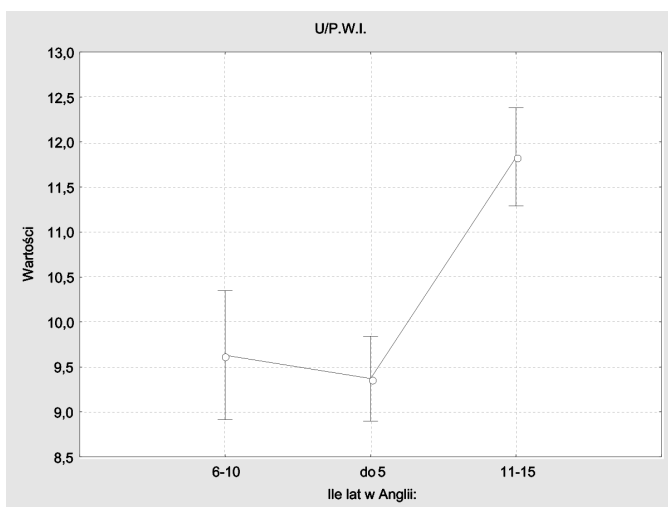
Lata pobytu na emigracji również istotnie różnicują poziom tego wymiaru (tabela 15, wykres 15).

Tabela 15. *Uwaga/pilność w interakcji z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*

kategorie		zmienna grupująca						
		Lata pobytu w Anglii badanych osób						
Uwaga/pilność w interakcji	ANOVA analiza wariancji (poziom istotności, gdy $p < ,05$ )		ogółem	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)		
			M	M	M	M		
			23,19	9,63	9,37	11,83		
	F		p	porównanie wewnątrzgrupowe				
				grupa	6–10 (1)	do 5 (2)	11–15 (3)	
	9,08		0,000		6–10 (1)		0,786	0,000
					do 5 (2)	0,786		0,000
11–15 (3)					0,000	0,000		

Źródło: badania własne.

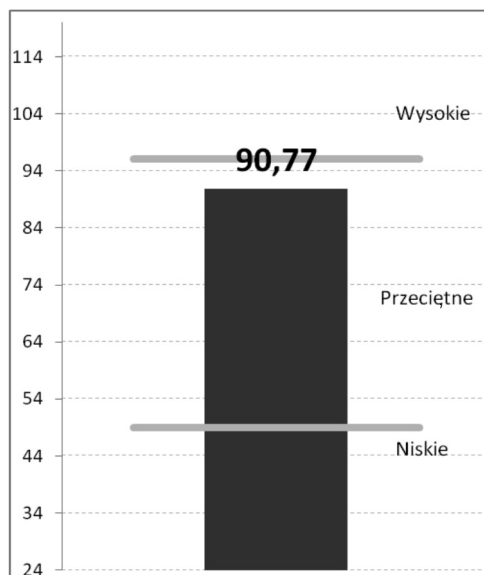
Badane osoby z najdłuższym stażem na emigracji 11–15 lat uzyskały najwyższy wynik średni  $M = 11,83$ , bliski wynikom wysokim, który jest istotnie różny od wyników osób badanych ze stażem 6–10 lat ( $M = 9,63$ ,  $p=0,000$ ) oraz badanych z okresem pobytu na emigracji do 5 lat ( $M = 9,37$ ,  $p=0,000$ ). Analiza powyższa uprawnia do stwierdzenia, że czym dłużej przebywają na emigracji badani, tym z większą uwagą i pilnością podchodzą do relacji interpersonalnych z osobami odmiennymi kulturowo.

Wykres 15. *Uwaga/pilność w interakcji z uwzględnieniem długości pobytu w Anglii badanych osób*

Źródło: badania własne.

Przechodząc do analizy globalnej „Wrażliwości międzykulturowej”, należy stwierdzić, że badani Polacy, uzyskując wynik średni  $M = 90,77$ , prezentują dobry przeciętny poziom emocjonalnej gotowości do kontaktu z osobą odmienną kulturowo.

Wykres 16. Poziom Wrażliwości międzykulturowej badanych Polaków w Anglii



Źródło: badania własne.

Składa się na to wynik wysoki w zakresie wymiaru *Szacunek dla różnic kulturowych*, *Przyjemność z interakcji* oraz wyniki przeciętne, ale umiejscowione w górnym ich zakresie pozostałych wymiarów: *Uwaga/Pilność w interakcji*, *Pewność w interakcji*, *Zaangażowanie w interakcję*.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania są pierwszymi tego rodzaju badaniami nad poziomem „Wrażliwości międzykulturowej” polskich emigrantów zarobkowych, w koncepcji Chena i Starosty (1996; 2000) z wykorzystaniem skonstruowanej przez nich Skali. Jedyne badania, które dotychczas zostały opublikowane, a dotyczące wrażliwości międzykulturowej Polaków w koncepcji cytowanych powyżej autorów, to wspólne badania Korczyńskiego i Świdzińskiej (2017).



Przedmiotem tych badań była wrażliwość międzykulturowa studentów z pogranicza polsko-ukraińskiego. Jednak ze względu na nieco inną grupę badaną oraz różnorodność wykorzystanych do analizy cech demograficzno-społecznych badanych grup wyniki tych badań są mało uprawnione do rzetelnych porównań.

Generalnie rzecz ujmując, należy zauważyć, że badana grupa Polaków w Anglii prezentuje dobry przeciętny poziom emocjonalnej gotowości do kontaktu z osobą odmienną kulturowo. Składają się na to następujące spostrzeżenia. Badani Polacy to osoby otwarte i nieunikające kontaktu z ludźmi odmiennymi kulturowo. W trakcie interakcji z nimi zachowują się w miarę pozytywnie wobec Innego. Niezbyt jednak często wykazują zrozumienie dla nich poprzez werbalne i niewerbalne zachowania. Różnice kulturowe pomiędzy stronami interakcji, w których uczestniczą, nie wywołują zbyt wielkiej radości u nich. Zdarza się im formułowanie różnych opinii o ludziach odmiennych kulturowo, zanim dojdzie do bezpośredniego spotkania. Jednak wykazują szacunek wobec wartości oraz sposobów zachowania się tych ludzi. Lubią przebywać z nimi, akceptując ich opinie i sposoby postrzegania rzeczywistości. Traktują ich jak partnerów, a ich kulturę jako równoprawną swojej. Nie wykazują jednak pewności podczas tych interakcji. Nie zawsze wiedzą, co powiedzieć i jak się zachować w trakcie ich trwania. Starają się być towarzyscy, ale prezentują brak pewności, wynikający często ze słabej znajomości języka kraju pobytu, co wpływa niekorzystnie na efektywność ich komunikacji. Podczas interakcji z osobami odmiennymi kulturowo zachowują spokój, czując przy tym zadowolenie z możliwości nawiązania bliskich relacji z nimi. Czują przy tym, że są potrzebni, akceptowani i mile widziani w swoim nowym wielokulturowym środowisku. Jednak nie wykazują należytej uwagi podczas interakcji z osobami nowo poznanymi. Nie starają się zbyt wiele uzyskać informacji od nich z zakresu różnic kulturowych. Wykazują przy tym przeciętną wrażliwość na subtelność treści towarzyszących interakcji z odmiennym kulturowo odpowiednikiem.

Analizy szczegółowe poszczególnych wymiarów ujawniły, że płeć badanych osób istotnie różnicuje cztery wymiary za wyjątkiem *Szacunek dla różnic kulturowych*. Płeć wykazała także istotny statystycznie związek w badaniach McMurray'a (2007), Haydena i Wilkinsona (2010) oraz wielu innych. Może to być związane z socjalizacją kulturową dziewczynek. Zdaniem Daniela Golemana (2012) są one wychowywane tak, aby być bardziej świadomymi i dostrojonymi do uczuć i niuansów. W związku z tym kobiety mają zazwyczaj wyższy poziom empatii, co w efekcie ułatwia im bycie świadomymi

kulturowo i prowadzi do wyższego poziomu wrażliwość międzykulturowej. Także w badaniach opisywanych w niniejszym tekście badane kobiety wykazują wyższy poziom wrażliwości przekładający się na zdecydowanie wyższą gotowość do kontaktu z osobami z innych kultur. Przejawia się to większym zaangażowaniem kobiet w interakcję z wielokulturowym otoczeniem, wyższym poziomem szacunku dla występujących w nim różnic kulturowych, pewnością w kontaktach interpersonalnych z przedstawicielami bardzo zróżnicowanego środowiska, umiejętnością czerpania z tych interakcji przyjemności. Ponadto badane kobiety wykazują większą uwagę i pilność w trakcie kontaktu z Innym niż badani mężczyźni.

Wiek badanych osób, podobnie jak płeć, różnicuje istotnie wszystkie analizowane wymiary. Największe zróżnicowanie odnotowano w zakresie wymiaru *Zaangażowanie w interakcję*. Najwyższy wynik uzyskali najmłodszy badani Polacy (25–30 lat), najniższy zaś najstarsi (36–40 lat). Można zatem zauważyć, że poziom zaangażowania w interakcję jest odwrotnie proporcjonalny do wieku badanych osób. Starsi badani mniej angażują się w relacje zachodzące podczas interakcji z osobami odmiennymi kulturowo. Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku analizy wymiaru *Szacunek dla różnic kulturowych*. Najbardziej różnicującą grupą są najmłodszy badani Polacy (25–30 lat). Uzyskując najwyższy wynik umiejscowiony w przedziale wyników wysokich, jednoznacznie uwidaczniają, że to oni przejawiają najwyższy poziom szacunku wobec osób wywodzących się z innych kultur. Najniższy zaś wynik jest udziałem najstarszej badanej grupy Polaków (36–40 lat). Zatem można uznać, że i w tym przypadku zachodzi zależność odwrotnie proporcjonalna. Im starsi, tym mniejszym darzą szacunkiem osoby odmiennie kulturowo, z którymi wchodzi w relacje interpersonalne. Odnośnie wymiaru *Pewność w interakcji*, najwyższy wynik, istotnie różniący się od wyników dwóch pozostałych grup, uzyskali badani w wieku 31–35 lat. Ich wynik, umiejscowiony w górnym zakresie wyników przeciętnych, wskazuje, że to oni spośród dwóch pozostałych grup charakteryzują się najwyższym stopniem pewności podczas kontaktu z osobami odmiennymi kulturowo. Najniższe wyniki w tym wymiarze odnotowali najstarsi badani (36–40 lat), wykazując pewnego rodzaju niepewność, gdy dochodzi do interakcji z takimi osobami. Natomiast największą przyjemność z interakcji z osobami o innych korzeniach kulturowych czerpią badani Polacy w wieku 25–30 lat oraz 31–35 lat. Najstarsi zaś badani (36–40 lat) nie znajdują dużej przyjemności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych z osobami o innej niż ich tożsamości kulturowej. Jednak gdy dochodzi z ich strony do takiej interakcji, to uczestniczą w niej z dużą

uwagą i pilnością, co trudno powiedzieć o pozostałych badanych grupach osób.

Długość przebywania w Anglii również różnicuje poziomy poszczególnych wymiarów „Wrażliwości międzykulturowej”. W przypadku pierwszego, *Zaangażowania w interakcję*, najbardziej różnicującą grupą są badani ze stażem na emigracji od 11 do 15 lat. Z tym że ich wynik jest najniższy i wskazuje, że to oni wykazują najmniejsze zaangażowanie w kontaktach z osobami z innych kultur. Wyniki pozostałych grup badanych osób są do siebie zbliżone i istotnie wyższe od wyników badanych z największym stażem na emigracji. Zatem to ci badani są najbardziej zaangażowani w interakcje z osobami z innych kultur. Poziom zaangażowania w interakcję maleje wraz ze wzrostem lat pobytu na emigracji. Podobnie w przypadku wymiaru *Szacunek dla różnic kulturowych* najbardziej różnicującą grupą są badane osoby najdłużej przebywające w Anglii (11–15 lat). Należy jednak zauważyć, że ich wynik jest zdecydowanie niższy od pozostałych dwóch grup, których wyniki są do siebie zbliżone i uplasowały się w przedziale wyników wysokich. Wobec tego największy szacunek wobec osób odmiennych kulturowo wykazują badani z najniższym stażem na emigracji (do 5 lat). Zatem czym dłużej przebywają na emigracji badani Polacy, tym mniej przejawiają szacunku wobec różnic kulturowych występujących w środowisku ich pobytu. *Pewności w interakcji* różnicują na poziomie istotnym statystycznie wszystkie grupy. Najwyższy poziom analizowanego wymiaru uzyskała badana grupa, która przebywa w Anglii najkrócej, to jest do pięciu lat. Najniższy zaś badani przebywający na emigracji najdłużej, od 11 do 15 lat. Można zatem uznać, że zachodzi zależność między poziomem pewności w interakcji a długością pobytu na emigracji. Im dłuższy staż pobytu w kraju goszczącym, tym poziom pewności podczas kontaktów interpersonalnych z osobami o odmiennych korzeniach kulturowych jest niższy. Inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku wymiaru *Przyjemność z interakcji*. Wyniki średnie wszystkich analizowanych grup są do siebie zbliżone i znajdują się w przedziale wyników wysokich. Zatem poziom *Przyjemność z interakcji* badanych Polaków nie jest uzależniony od czasu ich pobytu w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Kontakt interpersonalny z osobą wywodzącą się z innej kultury sprawia im radość. Jeszcze inaczej sytuacja przedstawia się przypadku wymiaru *Uwaga/pilność w interakcji*. Lata pobytu na emigracji wprawdzie różnicują poziom analizowanego wymiaru, ale najwyższy wynik, bliski wynikom wysokim, uzyskali badani z najdłuższym stażem na emigracji 11–15 lat. Wyniki dwóch pozostałych grup uplasowały się istotnie niżej, nie różnicując między sobą.

Zatem, im badani dłużej przebywają na emigracji, tym z większą uwagą i pilnością podchodzą do relacji interpersonalnych z osobami wywodzącymi się z innych kultur.

Reasumując, do wysokiego przeciętnego poziomu „Wrażliwości międzykulturowej” polskich emigrantów zarobkowych w Anglii, rozumianej jako emocjonalne pragnienie danej osoby, aby kontakt był potwierdzeniem, docenieniem i zaakceptowaniem różnic kulturowych, przyczyniły się między innymi badane kobiety. Ich wyniki w czterech analizowanych wymiarach, za wyjątkiem *Szacunek dla różnic kulturowych*, są istotnie wyższe od wyników badanych mężczyzn. Wiek badanych osób również istotnie wpłynął na wynik globalny. Najmłodszy z badanych osób w wieku 25–30 lat uzyskali w trzech z analizowanych wymiarach wyniki najwyższe. Wymiary te to: *Zaangażowanie w interakcję*, *Szacunek dla różnic kulturowych* oraz *Przyjemność z interakcji*. Natomiast badani najstarsi wiekiem (35–40 lat) konsekwentnie uzyskiwali najniższe wyniki w czterech pierwszych wymiarach, by w ostatnim *Uwaga/pilność w interakcji*, uzyskać wynik najwyższy. Również okres pobytu na emigracji w Anglii ma swój udział w wyniku końcowym. Najbardziej istotną rolę odegrały tutaj dwie grupy, z najkrótszym stażem do 5 lat oraz z najdłuższym od 11 do 15 lat. Pierwsza grupa najmłodszych stażem w czterech pierwszych analizowanych wymiarach uzyskiwała wynik najwyższy, by w ostatnim uzyskać najniższy, a druga odwrotnie, w czterech pierwszych wynik najniższy, a w ostatnim najwyższy.

Dane empiryczne zaprezentowane w artykule jednoznacznie wskazują, że analizowany poziom „Wrażliwości międzykulturowej” Polaków w Anglii jest zdecydowanie wyższy niż Polaków (studentów) w kraju (Korczyński i Świdzińska, 2017). Pomimo tego stanowią pewne zaskoczenie. Wydaje się, bowiem, że osoby przez wiele lat przebywające i realizujące swoje cele życiowe w bardzo zróżnicowanym kulturowo środowisku powinny prezentować wysoki poziom analizowanej wrażliwości. A jednak tak nie jest, chociaż jest on wyraźnie wyższy od rodaków żyjących w środowisku monokulturowym. Rodzą się również pytania: dlaczego badane osoby zaliczone do najstarszej grupy wiekowej oraz z najdłuższym stażem na emigracji wykazują najniższy poziom w zdecydowanej większości analizowanych wymiarów „Wrażliwości międzykulturowej”? – może wynikać to ze specyfiki grupy badanej, jednak niewątpliwie wymaga kontynuacji badań.

## Bibliografia

- Abe, H. and Wiseman, R. L. 1983. A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*. 7, pp. 53–69.
- Bennett, M. J. 1993. Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. ed. *Education for the Intercultural Experience*. 2nd editio. Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp. 21–71.
- Bolten, J. 2006. *Interkulturowa kompetencja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chen, G.-M. and Starosta, W. J. 1996. Intercultural communication competence: A synthesis. In: Burleson, B. ed. *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 353–383.
- Chen, G.-M. and Starosta, W. J. 2000. The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*. 3, pp. 2–14.
- Deardorff, D. K. 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 10 (3), pp. 241–266.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A. and Chen, G.-M. 2005. An Examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*. XIV (1), pp. 53–65.
- Fritz, W., Mollenberg, A. and Chen, G.-M. 2002. *Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts*. *Intercultural Communication Studies*. XI (2), pp. 165–176.
- Goleman, D. 2012. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Harbor Point Media Rodzina.
- Hammer, M. R. Gudykunst, W. B. and Wiseman, R. L. 1978. Dimensions of intercultural effectiveness: an exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*. 2, pp. 382–393.
- Hartel, C. E. J. and Fujimoto, Y. 2000. Diversity is not a problem to be manager by organizations but openness to perceived dissimilarity is. *Journal of Australian and New Zealand Academy of Management*. 6 (1), pp. 14–27.
- Hawes, F. and Kealey, D. J. 1981. An empirical study of Canadian technical assistance. *International Journal of Intercultural Relations*. 5, pp. 239–258.
- Hayden, M. and Wilkinson, V. 2010. The international baccalaureate diplo-

- ma and student attitudes: an exploratory study. *Journal of Research in International Education*. **9** (1), pp. 85–96.
- Kealey, D. J. 1989. A study of cross-cultural effectiveness: theoretical issues, practical applications. *International Journal of Intercultural Relations*. **13**, pp. 349–370.
- Korczyński, M. 2016. Międzykulturowe kompetencje pracobiorców wielokulturowego rynku pracy w opinii polskich pracowników firm angielskich. *Journal of Modern Science*. **3** (30), ss.103–132.
- Korczyński, M. i Świdzińska, A. 2017. Wrażliwość międzykulturowa studentów z pogranicza polsko-ukraińskiego. *Edukacja Międzykulturowa*. **1** (6), ss.113–129.
- Magala, S. 2011. *Kompetencje międzykulturowe*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- McMurray, A. 2007. *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: the impact of international travel*. Doctoral Dissertation: University of Florida. [http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/02/12/39/00001/mcmurray\\_a.pdf](http://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/02/12/39/00001/mcmurray_a.pdf) (17.12.2018).
- Nikitorowicz, J., Sobeci, M., Danilewicz, W., Muszyńska, J., Misiejuk, D. i Bajkowski, T. 2013. *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ruben, B. D. 1976. Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*. **1**, pp. 334–354.
- Ruben, B. D. 1977. Guidelines for cross-cultural communication effectiveness. *Group & Organization Studies*. **2**, pp. 470–479.
- Ruben, B. D. and Kealey, D. J. 1997. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. **3**, pp. 15–48.
- Sobeci, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Spitzberg, B. H. and Changnon, G. 2009. Conceptualizing intercultural competence. In: Deardorff, D. K. ed. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage, CA, pp. 2–52.
- Sztompka, P. 2010. *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Wiseman, R. L. and Abe, H. 1984. Finding and explaining differences: a reply to Gudykunst and Hammer. *International Journal of Intercultural Relations*. **8**, pp. 11–16.



### **Intercultural competence in the communication of Polish immigrants in England**

**Abstract:** The aim of the research was to determine the level of intercultural sensitivity, which in the research concept adopted, is the most important dimension of intercultural communication competence. It refers to the emotional desire of an individual that the contact will be a confirmation, appreciation and acceptance of cultural differences.

The research was carried out using the method of a diagnostic survey with a questionnaire technique and a research tool in the form of the Intercultural Sensitivity Scale of G. M. Chena and W. J. Starosta. The research covered 154 Poles on labour emigration in the Southwest of England. The research tool was distributed by applying the snowball sampling method, using for this purpose, inter alia, modern means of communication.

The analysis of the obtained results showed that the surveyed Poles present a good average level of intercultural sensitivity, in which female respondents, respondents from the youngest age group and with the shortest emigration experience have the largest share, obtaining high results in most of the dimensions analysed. The lowest results were recorded in the case of the oldest age group and with the longest emigration experience.

**Keywords:** competences, intercultural communication competence, intercultural sensitivity, Poles on emigration

Translated by Paulina Kaźmierczak



GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN

## **Uwarunkowania tożsamości lokalnej w środowisku miejskim**

**Streszczenie:** Przeobrażenia w sferze ekonomicznej, społeczno-kulturowej i politycznej w wymiarze lokalnym i globalnym składają się na złożoność uwarunkowań procesu kształtowania (się) poczucia tożsamości współczesnego człowieka. Podjęte rozważania zawierają opis profili tożsamości kulturowej badanych uczniów ze szkół średnich oraz próbę interpretacji ich wyborów tożsamościowych w odniesieniu do zastanych układów społeczno-kulturowych w miejskim środowisku lokalnym.

**Słowa kluczowe:** tożsamość regionalna, tożsamość lokalna, dziedzictwo kulturowe, przekaz międzypokoleniowy, „mała ojczyzna”

W warunkach tendencji globalnych regionalizm i lokalizm uznaje się jako formę indywidualizacji. Świadomość kontekstu regionalnego i lokalnego umożliwia jednostce odnajdywanie własnej indywidualności oraz określanie siebie w świecie podlegającym procesom globalizacji. „Stwarza możliwość zachowania własnej odrębności i tożsamości poszczególnym wspólnotom, grupom narodowym i regionalnym, stanowiąc antidotum na kolonizację życia społecznego” (Synak, 2000, s. 48). Poprzez kulturę rodzimą, miejscową tworzy się poczucie tożsamości związane z miejscem pochodzenia. Simone Weil pisze o zjawisku zakorzenienia jako jednej z najważniejszych potrzeb człowieka (2004). „Istota ludzka zakorzenia się poprzez rzeczywisty, czynny i naturalny udział w istnieniu jakiejś wspólnoty, która zachowuje żywe skarby przeszłości i wybiega swymi przeczuciami w przyszłość. Udział naturalny warunkują same przez się miejsce zamieszkania, urodzenie, zawód, otoczenie. Każda istota ludzka potrzebuje licznych korzeni. Całość niemal swego życia moralnego, intelektualnego, duchowego powinna ona otrzymać za pośrednictwem środowisk, do których z natury rzeczy przynależy” (tamże, s. 953). Jak podkreśla Jerzy Nikitorowicz – bez trwałego rdzenia (małej ojczyzny, ziemi rodzinnej, terytorium swojskości, przestrzennej tożsamości, pamięci historycznej) człowiek nie ma

możliwości wyraźnego określenia własnej odrębności oraz pełnego rozwoju (2002, s. 274).

### **Tożsamość – ujęcie definicyjne**

Termin „tożsamość” stosowany jest zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i zbiorowości. W literaturze przedmiotu wyróżnia się tożsamość – osobistą i społeczną. Tożsamość osobista związana jest z kształtowaniem struktury Ja – poznawaniem siebie, koncepcją siebie, samowiedzą, szukaniem odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” (Jarymowicz, 2000, s. 122–125). Rozumiana jest jako „zbiór samookreśleń, za pomocą których jednostka opisuje własną osobę, różnicując pomiędzy Ja i Inni Ludzie, w kategoriach Ja–nie–Ja” (Reber, 2002, s. 767). Natomiast tożsamość społeczna jest zbiorem samookreśleń, za pomocą których jednostka opisuje własną osobę, różnicując między My a Inni Ludzie w kategoriach My–nie–My (Oni) (tamże). Mówiąc inaczej, tożsamość społeczna to tożsamość zbiorowa, oparta na przeżywanej i przyswojonej tradycji, terażniejszości i wspólnym dla grupy definiowaniu przyszłości (Szczepański, Śliz, 2017). W psychologicznej interpretacji podkreśla się, że „człowiek jest do tego stopnia istotą społeczną, że określenie własnej tożsamości staje się możliwe jedynie poprzez odniesienie własnej osoby do innych ludzi. Odniesienie takie oznacza zarówno porównywanie siebie z innymi (co prowadzi między innymi do wykształcenia się tożsamości osobistej), jak i utożsamianie siebie z jakimiś grupami (co prowadzi do wykształcenia się tożsamości społecznej)” (Jarymowicz, 2000, s. 106). Kształtowaniu się tożsamości społecznej sprzyjają różnicowania międzygrupowe, natomiast podstawę formułowania się tożsamości osobistej stanowią różnice interpersonalne (tamże, s. 123).

Specyficzną formę tożsamości społecznej, ściśle opartą na rdzeniu kulturowym, stanowi tożsamość kulturowa (Szczepański, 2006, s. 22). Tożsamość kulturowa rozumiana jest jako „względnie trwała identyfikacja pewnej grupy ludzi i pojedynczych jej członków z określonym układem kulturowym, na który składają się: zespół idei, przekonań, poglądów, z konkretnymi zwyczajami i obyczajami, z danym systemem aksjologicznym i normatywnym” (tamże, s. 21). Z kolei swoistą odmianę tożsamości społecznej (zbiorowej) oraz kulturowej – stanowi „tożsamość regionalna”, a przez analogię – jak podkreśla Marek S. Szczepański – również „tożsamość lokalna”. Wymiar lokalny i regionalny tożsamości powstaje na gruncie odwołań do terytorium

– miejsca, regionu, ich kluczowych cech oraz imponderabiliów (tamże, ss. 21–22).

W perspektywie socjologicznej istotą tożsamości regionalnej jest odwoływanie się do „małych ojczyzn”, a także poczucie więzi z grupą własną oraz mniejszy lub większy dystans wobec innych grup. W psychologicznym wymiarze tożsamość regionalna jest elementem indywidualnej identyfikacji z regionem, głównie z jego społecznością i kulturą. W wymiarze etnograficznym poczucie tożsamości regionalnej jest przywiązaniem do dziedzictwa kulturowego, rozumianego jako umiejętność odczytywania znaczeń symboli kulturowych (materialnych, niematerialnych – zwyczajowość, obyczajowość, język) (Muszyńska, 2012, ss. 26–27). Jak pisze Marek S. Szczepański: „oparta na tradycji regionalnej/lokalnej tożsamość regionalna/lokalna, odnosi się do wyraźnie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium, regionu/miejsca, jego specyficznych cech społecznych, kulturowych (symbolicznych), gospodarczych czy nawet topograficznych, wyróżniających go pośród innych regionów /miejsc” (2006, ss. 21–22). Autor wymienia dwa typy społecznej tożsamości – emocjonalną oraz funkcjonalną. Pierwsza – przeżywana, oparta na codziennym doświadczeniu człowieka i jego związkach ze społecznością lokalną, regionalną, obejmuje komunikację i bliskość interpersonalną. Druga – mająca wymiar materialno-bytowy, związana jest z realnym funkcjonowaniem w danym środowisku (2017).

Społeczność lokalna jest zawsze częścią większej struktury – narodu, państwa. Szerszą postacią tożsamości społecznej jest tożsamość narodowa. „Tożsamość narodowa zbiorowości narodowej to jej zbiorowa samowiedza, jej samookreślenie, tworzenie obrazu własnego i cała zawartość, treść samowiedzy, a nie z zewnątrz konstruowany obraz charakteru narodu” (Kłoskowska, 1996, s. 99). Należy zauważyć, że tożsamość narodowa jest tym rodzajem identyfikacji, która w swoją istotę ma wpisana trwałość i niezmienność. Konsekwencje jej zmiany są dla jednostki bardzo bolesne i wymagają podjęcia szczególnego wysiłku w celu zachowania poczucia wierności „samemu sobie” (Ogrodzka-Mazur, 2014, s.12–13). Tożsamość narodową tworzy bowiem „świadomość pewnej odrębności od obcych i poczucie związku z grupą swoich oraz świadomość ciągłości, historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji – wywodzenia się od wspólnych przodków czy przodka” (Kłoskowska, 1992, s. 134).

## **Wokół problematyki kształtowania się tożsamości – rozważania teoretyczne**

W pracach dotyczących tożsamości autorzy podkreślają złożoność uwarunkowań kształtowania się poczucia tożsamości współczesnego człowieka, wskazując na różne mechanizmy tego procesu.

Paweł Boski w swoim modelu tożsamości narodowej, zarówno w opisie identyfikacji indywidualnej<sup>1</sup>, jak i społecznej, wyróżnił dwa atrybuty tożsamości – kryterialny oraz korelatywny (Boski, 1992, ss. 87–94). W wymiarze tożsamości społecznej wyznacznikami kryterialnymi jest wiedza o symbolach kulturowych (fakty historyczne, wydarzenia o wadze narodowej, święta narodowe, religijne, kultura symboliczna) oraz przypisywane im znaczenie ewaluatywne, gdyż, jak podkreśla autor: „cechą istotną symbolicznej wiedzy tożsamościowej jest naddatek znaczenia osobistego, a nie poprawność faktyczna” (tamże, s. 92). Z kolei atrybuty korelatywne tożsamości społecznej odnoszą się do orientacji normatywnych i wartościujących danej kultury. Zgodnie z interpretacją autora korelatywne atrybuty tożsamości narodowej stanowią zachowania odzwierciedlające założenia normatywne i wartości danej kultury (tamże). Zatem tożsamość korelatywną tworzą nabywane w procesie socjalizacji wartości. Zdaniem autora „postulatywny związek między narodami i grupami etnicznymi jest właśnie korelatywny, a nie kryterialny, dlatego że wartości mniej rygorystycznie ograniczają swobodę zachowań niż na przykład reguły językowe bądź inne elementy dziedzictwa symbolicznego” (tamże, s. 93).

Ze względu na symbolikę historyczną naszego państwa możemy wyraźnie odczytać narodową tożsamość kryterialną polskiego społeczeństwa. Szereg kryterialnych symboli tożsamościowych ma wymiar narodowy ze specyfiką o charakterze regionalności i lokalności. Jednostka od najmłodszych lat podlega procesom kulturalizacji – na lekcjach historii, literatury lub uczestnicząc osobiście w kulturze symbolicznej (w wydarzeniach o wadze narodowej, wycieczkach szkolnych, obchodząc święta kościelne, rodzinne, wymieniając poglądy). Symbole tożsamościowe pojawiają się w cyklu kalendarzowym, rocz-

<sup>1</sup> W opisie tożsamości osobistej atrybuty kryterialne tworzą swoiste właściwości jednostki – fizyczne (rysy twarzy, sylwetka, sposób poruszania, mówienia, gestykulacji) oraz szczególne wydarzenia i daty w życiorysie. Natomiast atrybuty korelatywne tożsamości osobistej stanowią cechy osobowości, czyli charakterologiczne cechy przymiotnikowe (inteligentny, wesoły, uczciwy, wrażliwy itp.).

nicowych, organizując zachowania (społeczne) ludzi oraz wyzwalając procesy poznawcze i afektywne (tamże, ss. 99–101). Z kulturą narodu najczęściej powiązana jest kultura regionalna, stanowiąc odwzorowanie wartości uniwersalnych szerszego kręgu cywilizacyjnego (Grzybowski 2007, s. 92). Można zatem założyć, że w lokalnych środowiskach regionalnych w procesie kulturalizacji jednostka w sposób analogiczny nabywa symboli przynależności regionalnej. Jeśli chodzi o atrybuty korelatywne tożsamości w wymiarze regionalnym, to w polskim społeczeństwie raczej możemy mówić o podobieństwie w zakresie codziennych wartości i stylów życia ze specyfiką obyczajów i tradycji o wymiarze lokalnym. Na co dzień wartości nie są przedmiotem refleksji lub konfrontacji. Uświadomione zostają w sytuacji zmiany miejsca życia i pojawienia się ewentualnie dystansu kulturowego (Boski, 2010, s. 550).

Anna I. Brzezińska, w analizie rozwoju jednostki, zwraca uwagę na dwa konteksty – społeczno-kulturowy i czasowy. Kontekst społeczno-kulturowy tworzy „wielopoziomowa, niezwykle złożona sieć różnego typu związków społecznych od bezpośrednich interakcji w diadach, triadach i poliadach w rodzinie, poprzez grupy rówieśnicze, koleżeńskie, sąsiedzkie i zespoły pracowników, instytucje i organizacje po wspólnoty, społeczności lokalne, społeczeństwa, państwa, cywilizacje” (2006, ss. 48–49). Z kolei kontekst czasowy dotyczy trzech jego wymiarów – przeszłości, terażniejszości i przyszłości człowieka, z których jednostka czerpie siły: „z poczucia zakorzenienia w historii swojej i swego otoczenia, z poczucia pełnego wykorzystywania ofert, jakie daje aktualna rzeczywistość oraz z odważnego podejmowania wyzwań i budowania wizji przyszłości swojej i otoczenia” (tamże, s. 50). Warunkiem prawidłowego funkcjonowania człowieka – jak podkreśla autorka – jest integracja trzech perspektyw czasowych – przeszłości, terażniejszości i przyszłości (tamże, ss. 48–50). Natomiast zaprzeczeniem pomyślnego rozwoju jest ograniczanie się do przechowywania w pamięci przeszłych wydarzeń (pozytywnych i negatywnych), bycie „uwięzionym” w przeszłości, koncentracja na pielęgnowaniu wspomnień, idealizowanie wspomnień, a – co się z tym wiąże – tworzenie uprzedzeń wobec terażniejszości i nieufne spoglądanie na przyszłość (tamże). Przechowywane w pamięci zbiorowej, z całą gamą emocji, wydarzenia i pamięć o nich w dużym stopniu kształtują tożsamość współczesnego pokolenia, wpływając na poszukiwanie i wybór treści niezbędnych do odczytywania, interpretacji oraz rozumienia świata (Nikitorowicz, 2018, ss. 109–110). Podstawę do formowania się tożsamości jednostki stanowi zatem połączenie śladów przeszłości (historii rodziny, lokalnej społeczności, regionu geograficznego i etnograficznego, narodu, państwa,

kręgu cywilizacyjnego) z szansą i okazją, jakie daje terażniejszość, a także z jednoczesnym otwarciem się na wyzwania przyszłości (Brzezińska, 2006, s.48). „Pamięć o przeszłości przez poczucie zakorzenienia daje nam poczucie ciągłości, pewności i bezpieczeństwa, zaspokaja naszą potrzebę afiliacji, potrzebę bycia „skądś”, ale jednocześnie może ograniczyć odwagę poszukiwania nowego i innego...” (tamże, s. 48). Dopiero wspólna analiza kontekstu czasowego i społeczno-kulturowego ukazuje, w jakim zakresie tożsamość jednostki powiązana jest z najbliższym otoczeniem i światem.

Jerzy Nikitorowicz w swoich pracach wielokrotnie podkreśla, że określenie, kim jestem, kim się staję, obecnie nie jest jednoznaczne i oczywiste. Epizodyczna natura świata powoduje zmienność, dynamikę i wielowymiarowość tożsamości. Z jednej strony człowiek ma świadomość dziedzictwa kulturowego swojej grupy, trwanie, pozostawanie tym samym, identyczność, z drugiej – podąża za ofertami świata, które pozwalają na funkcjonowanie w szerokiej rzeczywistości społecznej i bycie wielotożsamościowym (2018, s. 329). Autor proponuje analizę tożsamości w ujęciu procesualnym, diachronicznym, dialogicznym, narracyjnym, zmiennym w czasie, kształtowanym przez całe życie, zależnym od sytuacyjnych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych ram (tamże, s. 344). W swojej koncepcji wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości wyodrębnia trzy zakresy ustawicznie kształtujące się tożsamości – dziedziczony, indywidualnie kształtowany oraz społecznie warunkowany (tamże, s. 347–358). Interpretując tożsamość w perspektywie ewolucjonistycznej, rozumie tożsamość jako proces otwarty – ciągle stawanie się. Stopniowo rozbudowywane Ja w kolejnych stadiach rozwoju przybiera coraz to nowe formy. Jego tworzenie nigdy się nie kończy, gdyż w żadnym okresie Ja nie funkcjonuje jako całkowicie zamknięty system, lecz pozostaje pod wpływem doświadczenia i oceny innych (Schaffer, 2005, s. 336). Zdaniem Nikitorowicza, „proces życiowy stał się pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, radzenia sobie z wieloma trudnymi wyborami, w wyniku czego tożsamość ustawicznie się staje, o ile jej bycie jest kwestią starań i pracy” (Nikitorowicz, 2018, s. 330). Niejednokrotnie jest to proces trudny, narażony na porażki (tamże, s. 335). Świadomość siebie, będąca zbiorem różnych identyfikacji, układa się zarówno w powiązane ze sobą, współzależne warstwy, jak również pozostaje ze sobą w konflikcie, sprzeczności (tamże, s. 333).

W myśl przytoczonych wyżej koncepcji świadomość odrębności kulturowej (rodzinnej, religijnej, wyznaniowej, etnicznej) nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji zmiany miejsca zamieszkania, często wymuszonej przez czynniki społeczno-ekonomiczne. W przypadku zmiany regionu zamiesz-



kania, długiego okresu izolacji, braku sytuacji aktywizujących, raz nabyta reprezentacja symboli może ulegać procesom zapominania, w różnych aspektach słabnie jej siła regulacyjna. W efekcie mogą zachodzić procesy interferencji z symbolami tożsamościowymi innego obszaru kulturowego (Boski, 1992, ss. 100–101). W nowym otoczeniu adaptowanie się do nowego środowiska, zetknięcie się z lokalnymi tradycjami, konieczność wzajemnej tolerancji, zmiany struktury zawodowej mieszkańców, tworzenie się nowych więzi rodzinnych i środowiskowych w integrujących się wspólnotach, zmiany mentalności – przyczyniają się stopniowo do zmian w poczuciu tożsamości miejsca pochodzenia (Bukowska-Floreńska, 2010, s. 60). W miarę zasiedzenia w nowym środowisku, a jednocześnie zachowania poczucia macierzystej przynależności regionalnej człowiek może kształtować w sobie tożsamość wielokulturową.

### **Poczucie tożsamości społeczności lokalnej – wyniki badań**

Badania empiryczne<sup>2</sup> nad tożsamością kulturową młodego pokolenia zostały przeprowadzone w Jastrzębiu-Zdroju, w mieście, w którym pytania: skąd jesteś? skąd pochodzą twoi dziadkowie? są naturalne i ciągle obecne w relacjach społecznych, towarzyskich.

W latach 60. i 70. ubiegłego wieku intensywnie rozwijający w Jastrzębiu-Zdroju przemysł górniczy stworzył miejsca pracy i życia dla prawie stu-tysięcznej społeczności, która przybyła tu z różnych regionów Polski. Ludność napływowa reprezentowała różnorodną, a jednocześnie w różnym stopniu zinternalizowaną kulturę rodzimą, regionalną. Ówczesna polityka władz komunistycznych sprzyjała unifikacji wzorów życia i tworzeniu kultury uniwersalnej, prowadząc do zaniku wszelkiej kulturowej różnorodności (Kania, 1979). Zgodnie z założeniem władz Polski Ludowej Jastrzębie-Zdrój miało stać się olbrzymią socjalistyczną sypialnią dla górników i ich rodzin. Jednocześnie tworząca się społeczność górnicza, również wzmocniana przez władze partyjne, tworzyła własną tożsamość zbiorową. W tym aspekcie możemy mówić o monokulturowości Jastrzębia-Zdroju, czyli jednorodności wynikającej z tworzącego się górniczego charakteru miasta.

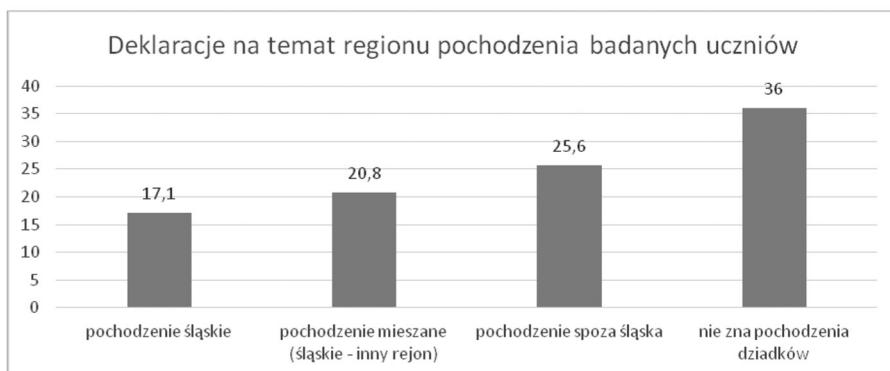
---

<sup>2</sup> Badania zostały przeprowadzone wśród młodzieży z klas maturalnych w 2018 roku za pomocą metody sondażu diagnostycznego, techniki ankiety. W badaniach uczestniczyło 210 uczniów z trzech liceów ogólnokształcących w Jastrzębiu-Zdroju.



Jastrzębie-Zdrój na przestrzeni kilkadziesiąt lat, podlegając przeobrażeniom ekonomicznym, politycznym, społeczno-kulturowym w wymiarze lokalnym i globalnym, prezentuje dziś inne oblicze i nowe kierunki rozwoju. Obecne pokolenie młodzieży miasta (jako druga generacja pionierów jastrzębskiego górnictwa) reprezentuje swoistą mozaikę tożsamościową. W obliczu zachodzących procesów globalizacji, regionalizacji, warto się zastanowić, z czym młodzież identyfikuje się, czy obok tożsamości narodowej i europejskiej równolegle kształtuje się tożsamość lokalna i regionalna.

Wykres 1. Pochodzenie etniczno-regionalne badanych uczniów



Źródło: badania własne.

Istotną zmienną podjętych badań jest region pochodzenia przodków respondentów (wykres 1). Zdaniem E. H. Eriksona warunkiem zrozumienia siebie jest poznanie: historii życia własnej rodziny; historii migracji rodziny; historii znaczących zmian i ich powiązania ze społecznym statusem rodziny; historii ewentualnych prób zasymilowania się z danym społeczeństwem. Według autora szczególnie ważne jest odkrycie tego, co w historii życia rodziny jest „ostatnim” znaczącym krokiem, dającym silne poczucie tożsamości kulturowej poszczególnym jej członkom oraz rodzinie jako całości (Erikson, 1997, s. 255).

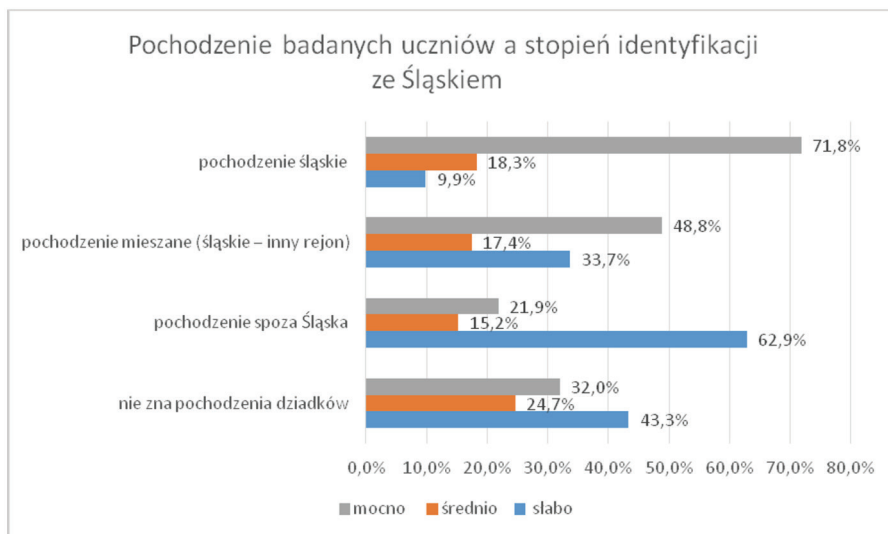
Dane na wykresie nr 1 wskazują, że badani uczniowie reprezentują różne, lecz nie zawsze uświadomione, pochodzenie etniczno-regionalne. Na podstawie deklaracji uczniów dotyczących regionu pochodzenia ich dziadków wyodrębniono cztery grupy badanych. Pierwszą grupę tworzą uczniowie deklarujący pochodzenie śląskie (17%); drugą – uczniowie z rodzin mieszanych (jeden z dziadków jest Ślązakiem, a drugi pochodzi z innego regionu

Polski – 21%); trzecią – uczniowie mający pochodzenie nie-śląskie (26%) oraz czwartą – uczniowie nieznający swojego pochodzenia (36% uczniów nie zna regionu pochodzenia swoich przodków lub nie przywiązuje wagi do tego rodzaju informacji). Wobec tej ostatniej, stosunkowo licznej grupy uczniów „wydziedziczonych kulturowo” – jak można sądzić – zabrakło międzypokoleniowej transmisji kulturowej. Oderwane od własnego środowiska pochodzenia i ojcowizny pokolenie pionierów górnictwa nie wywiązało się z zadań związanych z przekazem macierzystego dziedzictwa kulturowego. Z powodu dezorientacji, zagubienia tożsamościowego, braku kompetencji i popadnięcia w wir dorabiania się, nie miało przekonania, co do potrzeby przekazu tradycji. Zgodnie z partyjnym planem wydziedziczenia kulturowego transmitowana w jastrzębskich rodzinach międzypokoleniowa kultura niewątpliwie, pozbawiona była charakteru regionalnego. Jak można sądzić, przyjęcie kultury uniwersalnej przez ludność napływową stało się wygodną strategią wobec niewątpliwie pojawiających się kryzysów tożsamościowych. Jak wiadomo, „poczucie wyostrego poszukiwania poczucia tożsamości, rodzi zwłaszcza sytuacja, w której jednostka staje wobec różnorodności” (Kłoskowska, 1990, s. 176).

W myśl prezentowanych teorii kultura regionalna stanowi normatywny i porównawczy układ odniesienia oraz identyfikacji dla wykraczających poza lokalną społeczność innych grup zamieszkujących region lub pojawiających się w nim na pewien czas (Grzybowski, 2007, s. 92). Jednocześnie fakt przynależności człowieka do określonych grup społecznych, etnicznych poprzez wytworzenie więzi emocjonalnej, społecznej, wewnętrznej solidarności powoduje pojawienie się swoistego stosunku do danej zbiorowości. Zjawisko to właśnie nosi nazwę identyfikacji, czyli utożsamiania się z daną grupą, regionem, narodem.

Uzyskane wyniki świadczą o tym, że istnieje związek między pochodzeniem respondentów a stopniem identyfikacji ze Śląskiem (wykres 2). Różnice są istotne statystycznie ( $\chi^2=64,708$ ,  $df=6$ , dla  $p=0,00<0,05$ ;  $V$  Cramera = 0,28). Silną identyfikację z regionem – co rozumiały – deklarują w głównej mierze uczniowie śląskiego pochodzenia (72%). W przypadku uczniów z tzw. rodzin mieszanych wyniki rozłożyły się w sposób skrajny: 49% – zadeklarowało silną identyfikację z regionem, a 51% – średnią i słabą. W grupie młodzieży, która nie ma śląskich korzeni, 21% badanych silnie identyfikuje się ze Śląskiem, a 78% – w stopniu średnim i słabym. Z kolei głosy uczniów, którzy „nie znają” swoich korzeni, podzieliły się następująco: 32% – silna identyfikacja, 25% – średnia i 43% – słaba.

Wykres 2. Pochodzenie etniczno-regionalne badanych uczniów a identyfikacje tożsamościowe w wymiarze regionalnym



Źródło: badania własne.

40% badanych uczniów w słabym stopniu identyfikuje się z regionem Śląska. Do tego grona należy zarówno grupa, którzy odrzuciła wszelkie przejawy regionalizmu – „nieznająca” regionu pochodzenia swoich przodków, tzw. wydziedziczona (43%), jak również grupa mające swoje korzenie poza Śląskiem (63%), a także potomkowie rodzin mieszanych (34%) i śląskich (10%). Jak można przypuszczać – w rodzinach badanych uczniów międzypokoleniowa transmisja kultury symbolicznej ma charakter uniwersalny, ogólnonarodowy. Młode pokolenie, nie znając tradycji regionalnych swoich przodków, nie chce się otwierać na dziedzictwo regionu zamieszkania. Niewątpliwie zaburzona została tutaj integracja na linii: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość (Brzezińska, 2006, ss. 48–50). Podstawę do formowania się tożsamości jednostki stanowi bowiem połączenie śladów przeszłości z teraźniejszością i otwarciem się przyszłość. Badana młodzież w swoich planach dotyczących przyszłości również deklarowała chęć wyjazdu z miasta.

Brak identyfikacji z regionem zamieszkania może również wskazywać na jednowymiarową tożsamość silnie związaną z macierzystym regionem pochodzenia swoich dziadków (dotyczy to grupy uczniów deklarujących pochodzenie inne niż śląskie). Z pewnością dokonujący się w ich rodzinach

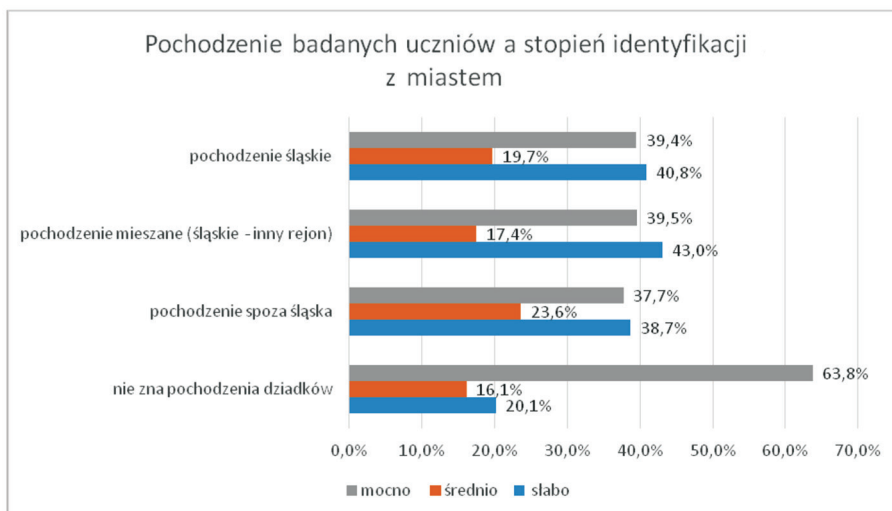
międzypokoleniowy przekaz kulturowy zamknął ich identyfikacje w ramach tożsamości dziedziczonej. Zjawisko to uwarunkowane jest postrzeganiem dziedzictwa symbolicznego regionu pochodzenia dziadków jako najbardziej wartościowego. W myśl przytoczonych koncepcji, nie tyle znajomość kryterialnych atrybutów tożsamości, co silny stosunek emocjonalny ogranicza jakąkolwiek możliwość zmiany lub modyfikacji w obrębie regionalnego wymiaru identyfikacji. Może również budzić uprzedzenia. Badana młodzież nie tylko nie identyfikowała się ze Śląskiem, ale również manifestowała postawy ksenofobiczne.

Z kolei silna afiliacja z regionem Śląska wskazuje na to, że międzypokoleniowe doświadczenia (migracje dziadków, próby zakorzenienia rodziców, edukacja, praca, założenie rodziny) odegrały istotną rolę w tworzeniu historii rodzinnych. Doświadczenia rodzinnego oraz jednostkowego zakorzenienia w środowisku społecznym sprawiają, że młody człowiek w sposób subiektywny przetwarza zastany „materiał” kulturowy i nadaje mu swoje indywidualne znaczenie. Wiedza o tych faktach niewątpliwie umożliwia kreowanie zintegrowanej tożsamości wielokulturowej. W myśl koncepcji Nikitorowicza – interpretującej tożsamość jako efekt całonocnych i międzypokoleniowych doświadczeń – w rodzinnym przekazie międzypokoleniowym badanych uczniów wzmocnione zostało dziedzictwo przodków, mające pozytywne znaczenie dla rozwoju tożsamości. Jednocześnie w wyniku interakcji i ich nowych doświadczeń wzrosła świadomość biograficznego wymiaru własnej tożsamości (Nikitorowicz, 2018, ss. 136–137).

Dalsze wybory tożsamościowe – w odczuciu badanej młodzieży – znajdują odzwierciedlenie na poniższym wykresie (wykres 3).

Dane wskazują, że kategoria tożsamości miejsca odgrywa kluczową rolę w identyfikacjach młodego pokolenia Jastrzębia-Zdroju. Dla części młodzieży miasto pełni rolę „małej ojczyzny”. Pokolenie dziadków badanych uczniów to budowniczy miasta. Niewątpliwie doceniając swe osiągnięcia, pokolenie to z czasem zaczęło utożsamiać się z miejscem, które samo tworzyło i w którym wzrastały ich dzieci. Budowa miasta, praca w górnictwie tworzyły więzi, budziły świadomość wspólnych losów, symboli, wydarzeń, wspólnej przeszłości, kształtując poczucie przynależności i wspólnoty tożsamościowej. Miasto – rozumiane jako „mała ojczyzna” o małym zasięgu (Ossowski, 1984, s. 27) – daje podstawę poczucia bezpieczeństwa społecznego, budowanego na poczuciu przynależności do kogoś i do czegoś, zaspokaja potrzebę zakorzenienia.

Wykres 3. Pochodzenie etniczno-regionalne badanych uczniów a identyfikacje tożsamościowe w wymiarze lokalnym



Źródło: badania własne.

Wyniki wskazują, że uczniowie – którzy nie znają pochodzenia swoich dziadków i nie czują się Ślązakami – w dużym stopniu identyfikują się z Jastrzębiem (64%). Różnice są istotne statystycznie ( $\chi^2=26,762$ ,  $df = 6$ , dla  $p = 0,00 < 0,05$ ;  $V$  Cramera = 0,18). Młodzież deklarująca korzenie śląskie w 41% – słabo i 21% – średnio utożsamia się z miastem. Ich odpowiedzi – jak można sądzić – uwarunkowane są lokalizacją miejsca zamieszkania. Centrum Jastrzębia-Zdroju tworzą osiedla (blokowiska), zamieszkiwane głównie przez ludność napływową. Natomiast rodzima społeczność śląska „ziemi jastrzębskiej” zamieszkuje dzielnice peryferyjne miasta, są to sołectwa – Moszczenica, Ruptawa, Bzie, Szeroka, Borynia, Skrzeczkowice. Dla mieszkańców tych dzielnic „małą ojczyzną” jest właśnie ich własna miejscowość.

Niemniej jednak należy zauważyć, że – bez względu na korzenie przodków – 50% badanej młodzieży nie chce identyfikować się z miastem. Jastrzębie-Zdrój – ze względu na swój przemysłowy charakter – nie jest atrakcyjnym miejscem dla młodych ludzi. Badani swoją wizję pomyślnego funkcjonowania w przyszłości kojarzą z dużymi miastami w Polsce i Europie, w których – ich zdaniem – mają szansę zrealizować swoje aspiracje i marzenia oraz osiągnąć wysoki poziom życia. Młodzi, nie wiążąc z miastem swojej

przyszłości, manifestują negację wobec lokalności, zakorzenienia, tradycji. Takie deklaracje młodzieży wskazują na ukształtowany w epoce ponowoczesności typ tożsamości globalnej<sup>3</sup> z różnymi jej modyfikacjami (Melosik, Szkudlarek, 1998, ss. 59–66).

## Konkluzje

W badanym środowisku poczucie tożsamości młodzieży uwarunkowane jest procesami społeczno-kulturowymi, gospodarczymi, historycznymi i politycznymi dokonującymi się na przestrzeni pięćdziesięciu lat istnienia miasta. Bezpośrednim czynnikiem determinującym wybory tożsamościowe uczniów jest międzypokoleniowa transmisja kulturowa związana z utrzymaniem lub zanikiem związków z kulturą macierzystą regionu pochodzenia przodków (dziadków badanych uczniów). Pośrednim – kontekst historyczno-polityczny, gdyż w okresie państwowego socjalizmu, w ramach strategii industrializacji i urbanizacji Polski, podjęto działania, które miały na celu uniwersalny rozwój gospodarczy i społeczno-kulturowy kraju, z pominięciem kategorii regionalizmu. Socjalistyczny uniwersalizm wraz z dominującymi ideologiami odegrał zasadniczą rolę w procesach tożsamościowych mieszkańców Jastrzębia-Zdroju. Wzmocnił tożsamość narodową, przy jednoczesnym stłumieniu poczucia tożsamości etniczno-regionalnej. Ze względu na górniczy charakter miasta tożsamość lokalna mieszkańców miasta sprowadziła się do homogeniczności społecznej i zawodowej oraz wyodrębnienia się poczucia przynależności do społeczności górniczej. Następstwem tych procesów stała się dwustopniowa tożsamość kulturowa młodego pokolenia miasta, zawierająca się w ramach tożsamości narodowej oraz lokalnej. Zasiadłość terytorialna badanych uczniów, wzmocniana przez rozwijające się więzi rodzinne i środowiskowe, niewątpliwie przyczyniła się do ukształtowania tożsamości o charakterze funkcjonalnym. Ten typ tożsamości w swojej istocie nie ma wymiaru pejoratywnego, jednakże nie pozwala w pełni określić siebie. Nikitorowicz zauważa, że, „jednostka, usytuowana w obrębie różnorodnych czynników, ma możliwość z każdego czerpać pewne elementy swojego samookreślenia się i łączyć je z psychicznymi czynnikami, co w efekcie

---

<sup>3</sup> Autor wymienia ukształtowane w wyniku konfrontacji procesów i zjawisk globalnych z lokalnymi następujące typy tożsamości – „tożsamość globalna przeźroczysta”, „tożsamość globalna każda”, „tożsamość upozorowana”, tożsamość typu „supermarket”, tożsamość „konstruowana w poprzek” i tożsamość typu „brzytwa”.

kształtuje tożsamość” (Nikitorowicz, 2005, s. 61). Istotną rolę w tym procesie odgrywa dziedzictwo kulturowe, a dokładnie sposób jego przyswajania. Nie tyle bowiem świadomość symboli tożsamościowych, co własna wola ich dziedziczenia (Ossowski, 1966, s. 81) wyzwala procesy poznawcze, afektywne oraz zachowania niezbędne do kreowania tożsamości emocjonalnej (przeżywanej). W gronie badanych są uczniowie o takim właśnie typie tożsamości – deklarujący silne identyfikacje w wymiarze lokalnym i regionalnym. Godząc dziedzictwo kulturowe przodków z aktualnym doświadczaniem tożsamości miejsca, są w stanie kreować wielowymiarową, otwartą na przyszłość tożsamość. W badanej grupie są także uczniowie przejawiający negację regionalizmu i lokalności. Ich deklaracje wskazują na antagonizmy oraz wyraźne kulturowe „zamknięcie się”.

Przytoczone egzemplifikacje poczucia tożsamości w miejskim środowisku lokalnym wskazują na silną potrzebę wzmacniania kompetencji międzykulturowych nie tylko uczniów, ale przede wszystkim środowisk wychowawczych. Idea otwarcia się na kulturową odmienność i uznania tożsamości podwójnej (Nikitorowicz, 2002, s. 265) nie jest powszechnie znana i przyjęta w badanym społeczeństwie. Dokonywaniu wyboru niewątpliwie towarzyszą dylematy i wewnętrzne sprzeczności (Nikitorowicz, 2018, s. 329), w związku z tym wiele osób nie jest przekonanych do słuszności i prawomocności takiej identyfikacji.

## Bibliografia

- Boski, P. 2010. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.
- Boski, P. 1992. O byciu Polakiem w ojczyźnie i o zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie. W: Boski, P., Jarymowicz, M. i Malewska-Peyre H. *Tożsamość a odmienność kulturowa*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, ss. 67–211.
- Brzezińska, A. I. 2006. Dzieciństwo i dorastania; korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: Brzezińska A. W., A. Hulewska, A. i Słomska, J. red. *Edukacja regionalna*. Warszawa: PWN, ss. 47–77.
- Bukowska-Floreńska, I. 2010. Tożsamość społeczno-kulturowa w refleksji etnologa i antropologa kulturowego. W: Dyczewski, L., Szulich-Kałuża, J. i Szwed, R. red. *Staość i zmienność tożsamości*. Lublin: Wydawnictwo KUL, ss. 58–63.



- Erikson, E. H. 1997. *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grzybowski, P. P. 2007. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jarymowicz, M. 2000. Psychologia tożsamości. W: Strelau, J. red. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk: GWP, ss. 106–125.
- Kania, T. 1979. O miernikach urbanizacji (na przykładzie Jastrzębia). *Problemy Studenckiego Ruchu Naukowego*. 2, ss. 81–84.
- Kłoskowska, A. 1990. Kulturologiczna analiza biograficzna. W: Włodarek J. i Ziółkowski M. red. *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa – Poznań: PWN, ss. 171–195.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Kłoskowska, A. 1992. Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej. *Kultura i Społeczeństwo*. 1, ss.131–141.
- Melosik, Z. i Szkudlarek, T. 1998. *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muszyńska, J. 2012. Od regionu do lokalności – ku społeczeństwu obywatelskiemu. *Pedagogika Społeczna*. 1, ss. 23–34.
- Nikitorowicz, J. 2002. Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych. W: Małewska, E. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 261–282.
- Nikitorowicz, J. 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Wprowadzenie. W: Gajdzica, A., Piechaczek-Ogierman, G. i Hruzd-Matuszczyk, A. *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 11–49.
- Ossowski, S. 1984. *O ojczyźnie i narodzie*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. 1966. *Więź społeczna i dziedzictwo krwi*. Warszawa: PWN.
- Reber, A. S. 2002. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Schaffer, H. R. 2005. *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN
- Synak, B. 2000. Społeczno-kulturowe aspekty edukacji regionalnej. W: Marzec-Holka, K. red. *Społeczeństwo, demokracja, edukacja. Nowe wyzwania*

- w pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, ss. 47–54.
- Szczepański, M. S. 2006. Od identyfikacji do tożsamości. Dynamika śląskiej tożsamości – prolegomena. W: Janeczek, J. i Szczepański, M. S. red. *Dynamika śląskiej tożsamości*. Katowice: UŚ, ss. 19–27.
- Szczepański, M. S. i Śliz, A. 2012: *Dylematy regionalnej tożsamości. Przypadek Górnego Śląska. Tożsamość regionalna – próba opisu*. [www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html?file=tl\\_files/fotki%20kk/...](http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html?file=tl_files/fotki%20kk/...) (30.01.2017)
- Weil, S. 2004. *Dzieła*. Poznań: Wydawnictwo BRAMA – Książnica Włoczęgów i Uczonych.

### **Determinants of local identity in the urban environment**

**Abstract:** The economic, sociocultural and political transformations both in their local and global dimension cause the complexity of the determinants of the process in which the feeling of contemporary human identity is shaped. The article comprises the description of cultural identity profiles of the surveyed learners and an attempt at interpreting their identity choices in the context of existing socio-cultural systems in the local urban environment.

**Keywords:** regional identity, local identity, cultural heritage, cross-generational transmission, „little Homeland”

Translated by Agata Cienciała

ADELA KOŻYCKOWSKA

## **(Re)tradycjonalizm kaszubski: w stronę nowej ludowości**

**Streszczenie:** W artykule podejmuję próbę rozpoznania nowej dla kaszubszczyzny praktyki (re)tradycjonalizmu, która rozpoznawana jest jako „nowa ludowość”. Najbardziej widoczną egzemplifikacją jest paradny strój ludowy i haft kaszubski, które estetyzują przestrzeń publiczną takich masowych imprez, jak Zjazdy Kaszubów czy Walne Zjazdy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Przedmiotem eksploracji empirycznej są podręczniki do edukacji kaszubskiej. Na ich podstawie zrekonstruowałam wzory ludowości, za jej wyznacznik przyjmując „kaszubski paradny strój ludowy”. Kontekstem interpretacyjnym jest koncepcja karnawału Michaiła Bachtina.

**Słowa kluczowe:** kultura kaszubska, kultura ludowa, karnawał, Michaił Bachtin, podręczniki, edukacja międzykulturowa

### **Wprowadzenie**

Narody aby trwać, potrzebują spoiwa. Każdy z narodów wytwarza właściwe sobie jądro kulturowe (zazwyczaj zwane etnosem) i wokół niego konstruuje swe wyobrażenie o sobie. Narodowe wyobrażenia potrzebują zdarzeń/wydarzeń społecznych, aby uwiarygodnić siebie. Jednak to nie zdarzenie/wydarzenie społeczne ma moc narodotwórczą, ale znaczenie, które wokół niego naród „wypracowuje”, i które musi być ideologicznie spójne z jądrem kulturowym. Czas może sprzyjać narodom, ale może też być ich wrogiem. Niekiedy narodom „udaje się” zachować przeszłe zdarzenia/wydarzenia pod postacią znaczeń. Stają się one wówczas przedmiotem społecznego pamiętania, wiedzy społecznej, historii narodowej (także w postaci zideologizowanej nauki i podręczników), mitów, a nawet tradycji, i tych dawnych, i tych nowych. Co ważne, nie wszystkie zdarzenia/wydarzenia społeczne są przechowywane, ale tylko te, które zaświadczać mogą o wielkości narodu. Inną sprawą jest to, czy wszystkie wielkie wydarzenia naprawdę miały miejsce w przeszłości

narodu. Dla samego narodu nie jest to ważne. Ważne jest bowiem tylko to, co naród sam pamięta, że było, i w co wierzy.

Narody wypracowują szereg sposobów na to, by uczyć swe młode pokolenia, a starszym przypominać, o swej chlubnej i wielkiej przeszłości. Jednym ze sposobów jest formalna edukacja kulturowa (narodowa, etniczna, wspólnotowa itp.), innymi są sztuka i tradycja. W obrębie tej ostatniej wykorzystuje się obrzędy, zwyczaje, rytuały związane z celebracją różnego rodzaju świąt wspólnotowych. Tradycja to także przestrzeń ciągłych – jak to określił Eric Hobsbawm (2008, s. 10) – repetycji, „uprawianych” tylko po to, by utrzymać wrażenie, że przeszłość jest kontynuowana. Jeśli jednak uważnie prześledzić praktyki tradycji, to z dużym prawdopodobieństwem okaże się, że nie sięgają one czasów bajecznych i zamierzchłych, lecz wiele z nich lokuje swój początek w nie tak dawnych czasach. W przypadku Kaszubów nową tradycją są coroczne Zjazdy Kaszubów, pierwszy odbył się w 1999 r. w Chojnicach. Inną tradycją jest obchodzone od niedawna, bo od roku 2012, Święto Flagi Kaszubskiej (w dniu 18 sierpnia); nieco starszą; jest Dzień Jedności Kaszubów (19 maca), który celebrowany jest od roku 2004, na pamiątkę bulli papieża Grzegorza IX z 19 marca 1238 roku, w której znalazła się pierwsza pisemna wzmianka o Kaszubach. Tradycją „trochę” starszą są kaszubskie stroje ludowe i kaszubski haft. Swymi korzeniami sięgają one dwudziestolecia międzywojennego.

Wynajdywanie tradycji, bo o takim zjawisku w rzeczywistości mowa, nie jest tylko sprawą kaszubskiej wspólnoty/narodu<sup>1</sup>, ale jest częścią kulturowości każdego narodu. Zwykle narody dysponują zrównoważonym wzorcem swej kulturowości, ale kiedy następują w nim społeczno-kulturowe przesilenia, ich objawem może być wynajdywanie nowych tradycji, i budzić one mogą skrajne reakcje od akceptacji do odrzucenia (por. Hobsbawm, 2008).

Inspiracją dla tego tekstu jest kaszubskość, a właściwie nie cała kaszubskość, ale obserwowana w praktyce społecznej ekspansja ludowości, której wyznacznikiem są paradne stroje ludowe, hafty ludowe, muzyka, śpiewy i tańce ludowe. Praktyki te od kilkunastu lat także estetycznie waloryzują kaszubską przestrzeń publiczną, gdyż uludowiają takie imprezy masowe jak Zjazdy Kaszubów czy nawet Walne (Wyborcze) Zjazdy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Uludowienie przestrzeni publicznej obserwowane jest także w przekazie, który proponuje uczniom edukacja kaszubska, co znajduje

---

<sup>1</sup> Ze względu na spór środowiska kaszubskiego o to, czy Kaszubi są narodem, czy grupą etniczną, a może grupą regionalną, używać będę w artykule zapisu „wspólnota/naród”.

odbicie w podręcznikach do edukacji kaszubskiej, i jest najbardziej widoczne w podręczniku Elżbiety Pryczkowskiej i Jadwigi Hewelt (Pręczkowskó i Héwelt, 2015), który jest najmłodszy w tej grupie. Podręcznik posiada bogatą wizualną reprezentację ludowości, obrazowaną kaszubskim strojem ludowym. Na ten sam aspekt obrazowania kaszubskiej przestrzeni publicznej strojem ludowym zwraca uwagę Monika Mazurek (2010, s. 299), wprowadzając jednocześnie całkiem trafny termin „przebierania się w kaszubskość” dla próby opisu tego nowego (?) wzoru tożsamości kaszubskiej.

W artykule podejmuję próbę rozpoznania podręcznikowych wzorów kaszubskości i dopiero na ich podstawie rekonstruję wzory ludowości kaszubskiej, której jednym z wyznaczników jest „kaszubski strój ludowy”. Jak pisałam, jest to najbardziej widoczny przejaw ludowości obserwowany w kaszubskiej przestrzeni publicznej. Ma on również swą intelektualną oraz wizualną reprezentację w podręcznikach. W kolejnym etapie, w celu rozpoznania genezy kaszubskiego stroju ludowego, rekonstruję jego „dzieje”. Te trzy zrekonstruowane, kulturowe obszary kaszubszczyzny, a także użyta na sposób metodologiczny Bachtinowska koncepcja karnawału i kultury śmiechu, stanowią będą podstawę dla próby odpowiedzenia na pytanie o znaczenie/funkcję ludowości versus nowej ludowości dla trwania wspólnoty/narodu kaszubskiego.

## **Podręcznikowe wzory wspólnoty/narodu kaszubskiego. Wybrane aspekty**

Podręczniki do edukacji kaszubskiej stanowią interesujący przedmiot badań z tego powodu, że pisane są przez Kaszubów, którzy jednocześnie byli/są nauczycielami edukacji kaszubskiej. Są one więc w swej warstwie kulturowej niczym innym jak intelektualną reprezentacją praktycznych wzorów kaszubskości, i jako takie stanowią obiektywizację aktualnie (dla momentu pisania podręcznika) praktykowanej i przeżywanej kaszubszczyzny.

Dyskursywna analiza podręczników daje możliwość rozpoznania ukrytej w nich skomplikowanej relacji wiedzy i władzy. Jeśli ująć podręczniki na sposób Foucaultowski, to pozwolą się one rozpoznać jako systemy powiązanych treści, a te – w myśleniu Michaela Foucaulta – są zjawiskami społecznymi. Dlatego też, jeśli badać podręczniki jako zjawiska społeczne, to z konieczności trzeba rozpoznać ich formułę pozytywną i jednocześnie negatywną. Oznacza to, że trzeba ujmować podręczniki nie tylko jako narzędzie wykluczania ze społeczeństwa, ale również jako instrument wytwarzania i re-

produktowania względnie trwałej struktury społecznej (por. Foucault, 1993, ss. 30–31).

Mają więc podręczniki władzę nad człowiekiem, albo inaczej ujmując, mają moc wytwarzania jego tożsamości. Jako takie przejawiają naturę polityczną, gdyż wytwarzana przez nie wiedza społeczno-kulturowa i proponowany model zachowań społecznych decydują o świadomości. Tym samym podręcznik w imieniu władzy przejmuje kontrolę nad tożsamością młodego człowieka. Podręczniki to jedno z wielu narzędzi władzy i powodują one, że władza wnika w człowieka, przez to, że nasącza jego umysł określoną wiedzą i określoną ideologią (por. Foucault, 1993, ss. 32–33). Jak pisze Foucault, władza jest w tych, których zdominowała, i „(...) ich (b)lokuje, istnieje w nich i poprzez nich, ma w nich oparcie, tak samo jak oni w walce z nią opierają się na ujęciach, jakie im narzuca” (Foucault, 1993, 33) i dalej, Foucault tak pisze o najgłębszej naturze związku władzy-wiedzy: „władza produkuje wiedzę (...); (...) władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; (...) nie ma relacji władzy bez korelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault, 1993, s. 43).

Podręcznik przez sam fakt bycia podręcznikiem udowadnia, że reprezentowane w nim wizje człowieka i społeczeństwa są prawdziwe. I jako taki (re)orientuje człowieka na wspólnotowe wyobrażenia o sobie i swojej grupie społecznej. Inaczej ujmując, podręcznik powinien prywatne i osobiste wyobrażenia swoiście skorygować do wyobrażeń wspólnotowych. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy podręcznik będzie potrafił wytworzyć przekonanie, że rzeczywisty świat wspólnoty/narodu jest właśnie taki jak ten ukazany w podręczniku.

Podręcznik jest nie tyle przekąźnikiem wiedzy społeczno-kulturowej, ale traktuje wiedzę w sposób instrumentalny. Chodzi w nim tylko o to, by nasączyć młodą tkankę społeczną określoną wizją rzeczywistości. W efekcie czego „(...) masy ludzkie – jak pisał Antonio Gramsci – dochodzą do konsekwentnego i jednoznacznego pojmowania współczesnej rzeczywistości (...)” (Gramsci, 1991, ss. 214–215).

Podręczniki do edukacji kaszubskiej z natury rzeczy pisane są więc w sposób typowy dla tego typu publikacji. Koncentrują się na tym, co jest realnie przeżywane przez daną wspólnotę/naród. Realne jest eksponowane w fizycznych przestrzeniach geograficzno-przyrodniczo-społecznych i psychospołecznych przestrzeniach codzienności. Taki zabieg jest konieczny, gdyż podręcznik powinien sprawiać wrażenie deskryptywnego wobec realnego życia dziecka. W rzeczywistości to, co realne, stanowi szkielet, do którego podpięte zostaje to, co ukryte, a co Ruth Benedict nazywa właśnie wzorem kultury.



Ożywiona w podręczniku przestrzeń – dzięki ludziom – w świadomości dziecka stać się ma miejscem społecznym i kulturowym. Ukazana terażniejszość także dzięki ludziom i ich sprawom zmienia się w codzienność. Jednak, co ciekawe, a co jest doskonale widoczne w badanych podręcznikach, miejsce i codzienność stają się dookreślonymi wymiarami życia ludzi, ale nie jednostek. Nie człowiek bowiem, ale ludzie tworzą wspólnotę/naród. Tak więc, to nie Kaszuba-człowiek, ale Kaszubi-wspólnota/naród tworzą kaszubskość w jej wymiarach kulturowym, społecznym i wspólnotowym/narodowym jednocześnie.

Ziemia, krew, dzieje, język, religijność, tradycja, ludzie i miejsca traktowane są przez autorów jako wyznaczniki tożsamości i znajdują swe reprezentacje w postaci wypisów z literatury kaszubskiej bądź w postaci tekstów pisanych dla podręcznika, a także w postaci wizualnej, jak fotografie, grafiki i rysunki. Podręcznikowe wskaźniki konstruowanej tożsamości są typowe dla wzorów tożsamości każdej innej wspólnoty/narodu. Zwrotnie stanowią one przejaw żywotnych potrzeb jednostek, gdyż są tym, co przemienia jednostkę w podmiot, a jednostki we wspólnotę/naród. W tej optyce nie ma większego znaczenia, czy jądro wspólnoty/narodu konstruowane jest na prawie ziemi, czy na prawie krwi. Chodzi o to, by wytworzyć i utrzymać przy życiu wspólnotę/naród, co oznacza konieczność wytworzenia w umysłach i emocjach poczucia wspólnotowości.

Podręczniki do edukacji kaszubskiej prezentują dwa podstawowe wzory kaszubskiej wspólnoty/narodu. Pierwszy jest konstruowany na prawie ziemi (Bòbrowszczi i Kwiatkòwskòko, 2007. Labudda, 2007. Labùdda, 2010. Czerwińska, Pająk i Sorn 2007a; 2007b; 2007c; 2009. Pająk i Sorn, 2015), drugi – na prawie krwi (Pioch [2000], 2005, 2007, 2011a, 2011b, 2011c. Prëczkòwskò i Héwelt, 2015). Analiza treści podręczników uzmysławia jednak dość istotną zasadę, a mianowicie: ani prawo ziemi, ani prawo krwi nie potrafią samodzielnie wytworzyć poczucia wspólnotowości. Prawo ziemi i prawo krwi stanowią jądra właściwych sobie wzorów kaszubskości, ale są niewydolne, jeśli wziąć pod uwagę długie trwanie zbiorowości.

Dla wzoru kaszubskości konstruowanego na prawie ziemi edukacyjnie ważkie jest przesłanie, że (prze)trwanie Kaszubów jako wspólnoty/narodu możliwe jest tylko wtedy, gdy Kaszubi poznają swą kulturę, która jest wynikiem ich związania z ziemią kaszubską. I jednocześnie wezmą odpowiedzialność za swą kulturę, bo będzie to znaczyło, że stali się oni odpowiedzialni za siebie jako wspólnota/naród. Stąd też odzwierciedleniem takiej kaszubszczyzny jest równanie: ziemia-wspólnota/naród-kultura.



Dla wzoru kaszubskości konstruowanego na prawie krwi rozpoznać można dwa warianty. We wzorze narodu/wspólnoty kaszubskiej, który prezentują podręczniki Danuty Pioch ([2000], 2011b, 2011c) edukacyjnie ważką jest teza, że kaszubskość to sprawa rodowa. (Prze)trwanie Kaszubów jako wspólnoty/narodu jest możliwe dlatego, że kaszubskość dziedziczona jest w linii męskiej. Kaszuba to zatem ktoś, kto ma ojca Kaszubę i matki Polki. W ten sposób dziedziczy się język (od ojca Kaszuby?) i wiarę (od matki Polki?), a to determinuje codzienność Kaszubów. Ten wzór kaszubszczyzny buduje się na równaniu: krew-wspólnota/naród-język i wiara.

Dla wzoru kaszubskości konstruowanego na prawie krwi w podręcznikowej koncepcji Pryczkowskiej i Hewelt (Pręczkòwskò i Héwelt, 2015) edukacyjnie znaczące jest przekonanie, że kaszubskość to sprawa rodziny, które ukochały swą kaszubską ojczyznę. Jest ona – kaszubskość – nade wszystko sprawą krwi rodzinnej. Kaszubszczyzna przeżywana jest wewnątrz rodzin we wspólnych tańcach, pieśniach, muzykowaniu i graniu w karty. Ludowość jest tym, co spaja i wytwarza więzi, i tym, co obok familijności pozwala manifestować w przestrzeni publicznej afekt dla kaszubskiej ojczyzny. Taki wzór kaszubszczyzny daje się ująć w zdaniu: krew-wspólnota/familia-ludowość (por. Kożyczkowska, 2016).

### **Ludowość versus nowa ludowość**

Ostatni z pokrótce omówionych podręczników (Pręczkòwskò i Héwelt, 2015) prezentuje wizję ludowości kaszubskiej, którą rozpoznać można także w publicznej przestrzeni Kaszub, na co zwróciłam już uwagę we wstępie artykułu. Podręcznik nie tylko stanowi intelektualną reprezentację ludowego wyobrażenia kaszubszczyzny, ale dodatkowo – zwrotnie – wzmacnia ją w przekazie edukacyjnym. Jednocześnie, co muszę podkreślić, ludowość jest obecna także w innych przywołanych wyżej podręcznikach. Jest ona elementem wzoru kaszubszczyzny konstruowanego na prawie ziemi, i jest obecna także w koncepcji Pioch, w jej podręcznikowym wzorze kaszubskości konstruowanym na więzach krwi rodowej.

W przypadku wzoru kaszubskości, który konstruowany jest na więzach ziemi, ludowość wyraźnie wiązana jest z przeszłością. Na wzór przeszłości składają się także elementy historyczne, czyli ważne zdarzenia z historii Kaszub, w powiązaniu z osobami i miejscami, ale też wprost przedstawiane są kaszubskie autorytety (np. twórcy literatury). Pojawia się wiedza o obrzędach (np. świątecznych), tradycji (np. postać gwiazdora), tradycyjnej sztuce ludo-

wej i użytkowej (hafty, ceramika, rzeźba), a także o tradycyjnych rzemiosłach kaszubskich (wikliniarstwo).

Ludowość wpisana w poczet artefaktów przeszłości jest jednak jednoznacznie powiązana z życiem codziennym wsi, lecz takiej, która już nie istnieje, ale można uzyskać do niej dostęp przez wiedzę, którą oferuje m.in. skansen we Wdzydzach. To najlepiej obrazuje elementarz Witolda Bobrowskiego i Katarzyny Kwiatkowskiej (*Bòbrowsczi i Kwiatkòwskòko*, 2007, ss. 10–11, ss. 128–129). Przy opisie skansenu wdzydzkiego autorzy prezentują po raz pierwszy w podręczniku paradny strój ludowy, w jego wersji opracowanej dla kartuskiego zespołu folklorystycznego. Wizualna oprawa dla tych treści wyraźnie scala paradny strój ludowy i wdzydzkie eksponaty (chałupy, wiatrak, kościół). Podręcznik – w treści pisanej – także jednoznacznie wskazuje, że chodzi tu o ludowość, która istnieje już tylko w muzeum (*Bòbrowsczi i Kwiatkòwskòko*, 2007, ss. 10–11). Kontynuacja wątku kaszubskiego stroju ludowego pojawia się w temacie „Kaszëbsczi festiwal [Kaszubski festiwal]” (*Bòbrowsczi i Kwiatkòwskòko*, 2007, ss. 128–129), i jest on po raz ostatni w tym podręczniku prezentowany. Tym jednak razem strój ludowy powiązany jest z estradą i występami zespołów folklorystycznych, które „na festiwal” przybyły z różnych regionów Kaszub, co potwierdza oprawa wizualna tematu. Postacie na ilustracji tańczą i są ubrane w estradowe stroje ludowe z różnych części Kaszub.

Podobnie – z tradycją – łączony jest strój ludowy w podręcznikach Jaromiry Labuddy (2007; Labùdda, 2010). W jej obu podręcznikach znaleźć można tylko dwie wizualne reprezentacje: pierwsza jest oprawą opowiadania Alojzego Negla „Cëdowny wzërnik [Cudowny telewizor]” (Labùdda, 2010, 170), druga – dla opisu typowo kaszubskiego zwyczaju „ściania kani”<sup>2</sup> (Labùdda, 2010, 179). W przypadku podręczników pomocniczych Teresy Czerwińskiej, Aleksandry Pająk i Lucyny Sorn (2007a; 2007b; 2007c; 2009. Pająk i Sorn, 2015) strojowi kaszubskiemu poświęcona jest tylko jedna lekcja w podręczniku do klasy II. I jednoznacznie autorki podpisują dwa rysunki do kolorowania: „dziewczëcy strój kaszubski” i „chłopiëcy strój kaszubski” (Czerwińska, Pająk i Sorn, 2007b, ss. 11–12).

---

<sup>2</sup> Zwyczaj ścinania kani towarzyszy obrzędowości świętojańskiej. Ptak kania jest symbolem zła i – właśnie jako symbol zła, prawdopodobnie ku przestrodze – musi zostać stracony (czyli ścięty). Logika ceremonii osadzona jest na idei wspólnotowości. Zło bowiem dotyka całą wspólnotę (a nie – jak można sądzić – pojedynczego człowieka), stąd też rytualne oczyszczenie (zabicie kani) to sprawa wszystkich (Więcej: Rompski, 1973. Treder, 2012).

Ludowość, która pojawia się w podręcznikach współautorów Bobrowskiego i Kwiatkowej, autorki Labuddy, a także współauterek Czerwińskiej, Pająk i Sorn, nie przeciąga podręcznikowych wzorów kaszubszczyzny. Jest ona istotna, gdyż jest jednym z wyznaczników tożsamości kaszubskiej, ale – jak przekonują podręczniki – w codziennym życiu Kaszubi swym ubiorem i zachowaniem nie różnią się od Polaków i przedstawicieli innych narodowości.

Ludowość eksponowana przez kaszubskie stroje ludowe w podręcznikach Pioch ma swoje dwie odsłony. Pierwsza – znamionuje cykl podręczników „Ûczbòwnik do kaszëbszczégò jãzëka” (Pioch, [2000]; 2005; 2007), które były wydawane do 2007 r., i podręcznika do gimnazjum „Òjczëstò mowa” (Pioch, 2011a). Druga odsłona – to wizualna i tekstowa prezentacja ludowości, która pojawia się w nowszych podręcznikach „Z kaszëbszczim w swiat” (Pioch, 2011b) i „Kaszëbë. Zemia i lëdze. Ûczbòwnik do kaszëbszczégò jãzëka” (Pioch, 2011c), oba z 2011 roku.

Odsłona pierwsza ludowości w podręcznikach Pioch, wyrażona przez strój ludowy, pojawia się tylko w trzeciej części autorskiego cyklu „Ûczbòwnik do kaszëbszczégò jãzëka”. Strój ludowy jest prezentowany w tematach „Etniczne podgromadë Kaszëbów [Etniczne podgrupy Kaszubów]” (Pioch, 2005, ss. 94–95), i „Chłopszczé i białogłowszczé ruchna [Męska i kobiëca odzież]” (Pioch, 2005, ss. 96–97). Dla zilustrowania obu tematów użyto paradnej wersji kaszubskiego stroju ludowego. W treściach tematu drugiego autorka dokonała zestawienia tytułu „Chłopszczé i białogłowszczé ruchna” i fotografii kobiety oraz mężczyzny w paradnym stroju ludowym. Jest to istotny zabieg metodologiczny z punktu widzenia interesującej mnie problematyki, gdyż tytuł i fotografia stanowią wzajemnie dla siebie konteksty, to zaś wzmacnia przekonanie, że strój ludowy to ubranie Kaszubów, które ci noszą codziennie dlatego, że są Kaszubami.

Jednak w temacie „Chłopszczé i białogłowszczé ruchna” Pioch dostarcza uczniom wiedzy na temat kaszubskich strojów ludowych, co równoważy wytwarzane przekonanie, że Kaszubi na co dzień noszą stroje ludowe. Otóż autorka pisze:

„Kaszubi mieli swe pierwsze ubrania, którymi różnili się od innych mieszkańców. Dziś do końca nikt nie wie, jak ta historyczna odzież wyglądała. To, co noszą dziś osoby należące do zespołów folklorystycznych albo Kaszubi z okazji ważnych wydarzeń, nie do końca wygląda tak, jak w przeszłości.

Aby poznać kaszubski strój i nazwać każdą z jego części z osobna, najlepiej byłoby pójść do muzeum, których na Kaszubach nie brakuje [podkreślenia – A.K.]” (Pioch, 2005, s. 97).

Pioch dostarcza zatem uczniom kulturowo istotnej wiedzy, pomaga uporządkować społeczno-kulturową wiedzę uczniów, która rozdziela folklor i estradę od muzeum a także folklor, estradę i muzeum od codziennego i zwyczajnego życia. I kolejna kwestia w tym przekazie, pojawia się tu *implicite* informacja, że wiedza o własnej kulturze może mieć także obszary nie-wiedzy (owo: „dziś do końca nikt nie wie...”). I choć autorka nie wyjaśnia skąd wzięła się kaszubski strój ludowy w takiej wersji, która jest prezentowana w podręczniku, to jednak cykl podręczników „Ûczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka” nie konstruuje przeświadczenia, że w codzienności Kaszubi takich strojów używają. Z kolei podręcznik do gimnazjum „Òjczëstò mowa” w ogóle nie podejmuje tematyki stroju ludowego.

Ludowość w tej grupie podręczników jest prezentowana jako część tradycji, a nawet część przeszłości, która jest tak samo ważna jak inne sprawy tożsamościowe, ale należy do przeszłości. Ukrytą zasadą podręcznika jest to, by uczeń otrzymał rzetelną wiedzę na temat omawianych społecznych zachowań i artefaktów kulturowych.

Odsłona druga ludowości w koncepcji Pioch, w późniejszych jej podręcznikach, charakteryzuje się zmianą strategii prezentowania treści ludowych. Nie jest to już poznanie przez dostarczanie rzetelnej wiedzy o prezentowanych w podręcznikach ludowych elementach kultury. Być może jest to efekt obserwowanego wtargnięcia ludowości w postaci stroju ludowego w kaszubską przestrzeń publiczną i jej zawłaszczenia, co rozpoznać można przez ludową estetyzację przestrzeni publicznej. Zjawisko to jest rozpoznawalne w podręczniku „Kaszëbë. Zemìa i lëdze. Ûczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka” (Pioch, 2011c). Na sześciu jego stronach pojawiają się grafiki, których treścią są postacie w kaszubskich strojach ludowych. Wiek postaci wskazuje nie tylko pokoleniowość kaszubskiej rodziny, ale też sugeruje, że paradny albo roboczy strój ludowy są właściwym ubiorem dziadków (Pioch, 2011c, ss. 15, 20, 30, 31, 138, 167), rodzice swą garderobę komponują z elementów stroju ludowego, a dzieci mają ubrania zwyczajne (Pioch, 2011c, ss. 30, 31) lub z kaszubskim herbem (Pioch, 2011c, s. 20). Jeśli jednak „akcja” grafiki rozgrywa się na wsi, to nie tylko dziadek, ale i dzieci są w strojach ludowych (Pioch, 2011c, s. 167). Czytając podręcznik, trudno wyzbyć się wrażenia, że paradny albo roboczy strój ludowy to właściwe przydziewki Kaszubów, za pomocą których można ich odróżnić od nie-Kaszubów. Przeświadczenie to konstruuje celowe zestawianie tekstu z oprawą graficzną. Przykładowo autorka pyta: „Kogo można nazwać Kaszubą? Jaki on musi być, jak wyglądać? Czy ty też jesteś Kaszubą? [podkreśl. – A.K.]” i zamieszcza pod pytaniami

grafikę, na której znajdują się starsze wiekiem osoby – kobieta i mężczyzna – w kaszubskich strojach ludowych (Pioch, 2011c, s. 15).

Ludowość podręcznikowych wzorów wspólnoty/narodu kaszubskiego nie musi być odzwierciedlona wyłącznie w paradnych strojach ludowych, ale może pojawiać się również w swej „nowoczesnej” wersji, którą Pryczkowska i Hewelt nazywają „nowoczesnym dizajnem”. „Nowoczesny dizajn” jest wersją dedykowaną bardziej postępowym Kaszubom. W konsekwencji ludowość i postępowa ludowość są tym, co estetyzuje wizualną przestrzeń Kaszub, jak wynika z podręcznika autorek (Pręczkòwskô i Héwelt 2015, s. 158). Nowoczesny „dizajn” to jeden z obszarów podręcznikowej uludowionej kaszubszczyzny, który zdaje się wynikać z dwóch przesłanek: z tego, że turyści „chcą ludowych pamiątek” (Pręczkòwskô i Héwelt, 2015, ss. 154–155), i z tego, że Kaszubi – jak wynika z wizualnej oprawy podręcznika – „chcą” ubierać się w kaszubskie, paradne stroje ludowe.

Drugi z podręcznikowych obszarów uludowienia kaszubszczyzny wiąże się z jej sprowadzeniem do tzw. kultury śmiechu. Pryczkowska i Hewelt, słowami Stanisława Janke, z wywiadu udzielonego Piotrowi Lessnau (2007, s. 7), piszą, że Kaszubi mają „bardzo zdrowe podejście do śmiechu, humoru, radości i jest to w całej literaturze [kaszubskiej – uwaga A.K.] bardzo mocno widoczne. I nawet dość duża część ludzi ma takie myślenie związane z kaszubszczyzną, że kaszubszczyzna to jest coś »trochę do śmiechu«” (Pręczkòwskô i Héwelt, 2015, s. 184). Stąd zapewne – jak wynika z tytułu ostatniego tematu w książce – „Kultura Kaszub” jest jak „[z] uśmiechem przez życie” (Pręczkòwskô i Héwelt, 2015, s. 153).

Trzeci obszar uludowienia kaszubszczyzny jest rozpoznawalny przez warstwę wizualną podręcznika. Podręcznik przesycony jest fotografiami, na których znajdują się osoby w kaszubskich, paradnych strojach ludowych. Przesycenie dostrzec można również w nagromadzeniu fotografii, na których znajdują się osoby w ubraniach opatrzonych albo godłem kaszubskim, albo barwami flagi kaszubskiej, albo też są one przykryte/okryte flagą kaszubską. Na blisko 300 fotografii z wizerunkami ludzi aż 40 to fotografie osób, które ubrane są w stroje ludowe, a kolejne 20 to fotografie przedstawiające osoby we wspólnotowej/narodowej symbolice kaszubskiej. Zatem – co łatwo policzyć – 1/5 fotografii przedstawia ludzi przebranych w kaszubską symbolikę ludową lub w kaszubską symbolikę wspólnotową/narodową.

Podręcznik konstruuje przekonanie – dzięki swej warstwie wizualnej – że Kaszubi to taka społeczność, która często ubiera się w stroje ludowe lub wspólnotowe/narodowe. Wystarczy zatem przyjechać na Kaszuby i istnieje

je duża szansa, że takich „przebranych na ludowo”, albo „przebranych na wspólnotowo/narodowo” Kaszubów się spotka. Podręcznik specyfikuje wiedzę o Kaszubach i przedstawia ich życie na sposób radosny, z uśmiechem: w tańcu, w śpiewie, w muzykowaniu (w grze na akordeonie), na łonie rodziny, albo na estradzie. Jedni Kaszubi występują w zespołach folklorystycznych i tu kultywują kulturę ludową, inni występują w show biznesie, a pozostali produkuje i handlują pamiątkami ludowymi, bo przecież turyści chcą je kupować. Najbardziej czczonymi twórcami kultury kaszubskiej są autorzy śpiewników, a sami Kaszubi albo śpiewają, albo „serfują” po internecie i szukają w nim inspiracji na kaszubski biznes. Tyle tylko i aż tyle trzeba zrobić, by kultura kaszubska przetrwała. Tyle tylko i aż tyle wystarczy, by pokazać i by udowodnić, że kocha się swą kaszubską ojczyznę. Tyle tylko i aż tyle trzeba zrobić, by udowodnić, że kaszubszczyzna jest „trochę do śmiechu”.

Chociaż podręcznik przesycony jest fotografiami osób w kaszubskich strojach ludowych, to nie omawia ich znaczenia i nie przybliża ich historii. Innymi słowy, autorki nie zadały sobie trudu wyjaśnienia uczniom tych zawiłych kwestii, przez co dostarczają określonej wiedzy o kaszubszczyźnie, której zasobem jest rodzina, zabawa i przebranie w strój ludowy lub wspólnotowy/narodowy.

Podręcznik Pryczkowskiej i Hewelt ukazuje Kaszubów jako wspólnotę/naród, której codzienność jest prześiknięta symboliką ludową i wspólnotową/narodową. Paradny strój ludowy staje się wizualnym narzędziem dekonstrukcji kaszubskiej przestrzeni publicznej i alternatywą dla tradycyjnej kultury ludowej, w której jeszcze do niedawna nie było strojów ludowych, jeśli rozumieć je tak, jak je przedstawiają Pryczkowska i Hewelt.

### **Kaszubszczyzna to jest coś „trochę do śmiechu”: uwagi metodologiczne**

W pewnym sensie Pryczkowska i Hewelt sugerują, że kaszubszczyzna istnieje dzisiaj, przynajmniej w niektórych społecznościach kaszubskich, jako kultura śmiechu. Bo jeśli kaszubszczyzna to jest coś „trochę do śmiechu”, a „kultura Kaszub” jest jak „z uśmiechem przez życie”, zaś Kaszubi chętnie przebierają się w paradne stroje ludowe, to autorki dostarczają zasadnych argumentów, by interpretować ich wizję kaszubskości jako skarnawalizowaną kaszubskość.

Karnawał jest przecież niczym innym jak formą obrzędowo-widowiskową (Bachtin, 1975, s. 218) i jednocześnie jest elementem folkloru ludowego (Bachtin, 1975, s. 222). Pryczkowska i Hewelt dają wiele wskazówek do tego,



aby badać ich podręcznik przy użyciu myślenia Michaiła Bachtina. Najbardziej znaczące w takim wyborze działania metodologicznego jest to, że jeśli zestawić koncepcję świata kaszubskiego wedle Pryczkowskiej i Hewelt z koncepcją świata kaszubskiego wedle Pioch, to dostrzec można, że ich wspólnym jądrem jest prawo krwi. Różnica jest jednak zasadnicza, ponieważ w myśleniu Pryczkowskiej i Hewelt idzie o krew familijną, a w myśleniu Pioch idzie o krew rodową. Pierwsze silnie ciąży ku terażniejszości, drugie ku przeszłości. Z tego wynika dalsza różnica między koncepcjami, i jest ona efektem autorskich propozycji tego, co ma edukacyjnie wiązać wspólnotę/naród kaszubski. We wzorze Pryczkowskiej i Hewelt jest to ludowość wytwarzana *tu i teraz*, i przeżywana radośnie w codzienności. We wzorze Pioch jest to wiara i język, które są wyraźnie odziedziczone z przeszłości przez matkę i ojca, i przeżywane wzniosłe w codzienności.

Ludowość przybiera w podręczniku Pryczkowskiej i Hewelt postać radosnego karnawału, który przeżywany jest familijnie. Potrzebuje on przebrań (strojów ludowych lub narodowych/wspólnotowych), procesji (Zjazdy Kaszubów), familijnych spotkań (tańców, śpiewów, muzykowania, gry w karty) i estradowych występów. W porównaniu z wzorcem Pioch, który przeciążony jest poważną kaszubską religijnością i atencją dla języka, podręcznikowa ludowość Pryczkowskiej i Hewelt jest jak Bachtinowski świat karnawału. Ze swoją prawdą o kaszubszczyźnie i ze swą niezgodą na kaszubszczyznę w propozycji elit wykształconych i/lub pobożnych, autorki stają się adwokatkami innej, bo karnawałowej kaszubszczyzny, tym samym afirmując podwójność świata kaszubskiego.

Na podwójność świata zwraca uwagę myślenie Bachtina, wtedy gdy konstruuje on swą koncepcję karnawału. Karnawałowa podwójność świata wynika z istniejącej w karnawale swoistej opozycji wobec „rzeczywistości oficjalnej” (tu: rzeczywistości intelektualnych i/lub pobożnych elit kaszubskich) i/a „drugiego świata i drugiego życia” (tu: rzeczywistość ludu kaszubskiego, czyli zwyczajnych Kaszubów). Bachtin przekonuje, że „dwoistość percepcji świata” i „dwoistość życia” to stałe wymiary i kultury, i życia. Wynika to nie tyle z ich warstwowości, ale z podwójności, a właściwie z opozycji powagi – śmiechu i obelżywości, a nawet z opozycji bohaterów (tu: autorytety – twórcy literatury kaszubskiej) – „parodystycznych sobowtórów-dublerów” (tu: autorytety – twórcy śpiewników kaszubskich) (Bachtin, 1975, s. 62). Świat powagi i świat śmiechu nie muszą być jednak wobec siebie w opozycji – w ścisłym znaczeniu tego słowa – ale można je pojmować także jako dwa aspekty świata: powagi i śmiechu. Współlistnieją one i nawzajem się od-



zwierciedlają. I równocześnie są one całościowe, lecz nie są odrębne. Nie są pojedynczymi obrazami, które są albo komiczne, albo poważne (Bachtin, 1975, s. 203). Dlatego jak się wydaje, nie można zjawiska karnawalizacji kultury kaszubskiej badać w oderwaniu od tego, co wiąże się z kaszubszczyzną nurtu oficjalnego. Taki trop metodologiczny zdaje się słuszny, gdyż – jak pisze Bachtin – w badaniach istoty karnawału trzeba się odnieść także do całościowego obrazu powagi. Jest to konieczne pomimo technicznych aspektów karnawału, do których należą jego jarmarczno-uliczna otwarta formuła zapraszająca wszystkich, towarzyszące temu procesje (Bachtin, 1975, ss.150, 333), maski (Bachtin, 1975, s. 103) i przebrania (Bachtin, 1975, s. 155). Kulturowo ujmując, nie są to tylko aspekty techniczne, lecz immanentne elementy karnawału, które stają się w tej obrzędowości znakami-symbolami.

Właściwa karnawałowi cykliczność wynika z jego związków z czasem, dlatego karnawał jest „świętecznym śmiechem z czasem i ze zmianami czasowymi”, a nie tylko egzemplifikacją jakiegoś aspektu cykliczności pór roku. Ten związek karnawału z czasem symbolizuje także – jak przekonuje Bachtin – ludowe marzenia o lepszym życiu, i o lepszej przyszłości. Być może dlatego karnawał ma w zwyczaju „spoglądać w przyszłość śmiejąc się na pogrzebie przeszłości i teraźniejszości” (Bachtin, 1975, s. 155). To stąd również karnawał triumfalnie, choć chwilowo, uwalnia od panującej prawdy (Bachtin, 1975, s. 67), gdyż tylko świat chwilowo uwolniony daje się na nowo odkryć we wspólnej zabawie i wspólnym śmiechu (Bachtin, 1975, s. 159).

Jakkolwiek karnawał „uwalnia” od przeszłości i teraźniejszości, to jednak jego badanie z konieczności powinno uwzględniać historyczność, a więc czas i miejsce, w którym karnawał i towarzyszący mu śmiech karnawałowy (kultura śmiechu) pojawiają się, rozwijają i obumierają (Bachtin, 1975, s. 227). Każda epoka wytwarza właściwą sobie – w obrębie swej powszechności, uniwersalności i światopoglądu – strukturę, esencję i funkcję karnawału, a także śmiechu. Nie można więc w badaniach tych fenomenów przyjmować ich ahistoryczności i koncentrować się zaledwie na ich technicznych aspektach (Bachtin, 1975, s. 218). Nie można też – a badania Bachtina są tego dowodem – sprowadzić karnawału i śmiechu zaledwie do peryferyjnych zjawisk społecznych, kulturowych i estetycznych, tylko dlatego, że karnawał i śmiech karnawałowy są „jakoś” kulturze ludu właściwe. Bachtin zresztą zauważa, że niejako metodologicznym błędem jest niedocenywanie roli ludu w formowaniu radykalnych wizji świata, które przecież prezentują interesy i myśli ludzi (Bachtin, 1975, ss. 221–222). W swej naturze wizje te są całościowe, choć ludowe. W tym przypadku karnawał byłby niczym innym jak obrazo-

waniem właśnie radykalnej (?), ludowej wizji świata. Dlatego celem badania karnawału powinno być badanie karnawału jako „odczuwanie świata”, i jako „uniwersalność świata”, badanie zaś śmiechu powinno ujmować „śmiech jako aspekt świata” (Bachtin, 1975, s. 218). Inaczej ujmując, chodziłoby o funkcję karnawału i funkcję śmiechu karnawałowego w kulturze i życiu.

Badanie karnawału, podobnie jak badanie śmiechu (kultury śmiechu), powinno wobec tego uwzględniać nie tylko aspekt społeczny, ale także historyczne przemiany w tym obszarze. Jego istotą jest nie tylko – jakby można dziś powiedzieć – deskryptywne ujęcie karnawału, ale także historyczne wyjaśnienie znaczenia śmiechu i właściwych karnawałowi form obrzędowo-widowiskowych (Bachtin, 1975, s. 218). Jest to istotne metodologiczne wskazanie, gdyż bez badania tradycji (Bachtin, 1975, s. 195), która doprowadziła do wykształcenia określonych form karnawału nie jest możliwe zrozumienie światopoglądu śmiechu i obecnego w nim aspektu uniwersalności (Bachtin, 1975, s. 217). Zwykle bowiem badania tzw. folkloru śmiechu – jak pisałam – nie wykraczają poza ramy kultury oficjalnej. Tymczasem śmiech zwykle wykracza poza ramy tego, co oficjalne (Bachtin, 1975, s. 222).

### **Wytwarzanie tradycji: „dzieje stroju kaszubskiego”**

Opowieść o dziejach stroju kaszubskiego ukryta jest m.in. w publikacjach Bożeny Stelmachowskiej, autorki „Atlasu Polskich Strojów Ludowych. Pomorze: Strój kaszubski” (1959) i publikacji Franciszka Kwidzińskiego „Kaszubskie stroje ludowe” (1998). Omawiając strój ludowy, Kwidziński przypomina ważką informację z dziejów kartuskiego zespołu folklorystycznego „Kaszuby”, pisząc, że do 1945 roku kaszubski strój ludowy nie był dokładnie opisany, a jego dokładny opis pojawia się dopiero w roku 1954.

Kwidziński pisze też, że w 1953 roku Ministerstwo Kultury i Sztuki w Warszawie przysłało do Kartuz podległy mu zespół etnografów (wśród nich była Stelmachowska). Zadaniem zespołu było „ustalenie dokładnego wzoru stroju kaszubskiego”. Efektem prac był tom „Strój kaszubski” w ramach cyklu „Atlas Polskich Strojów Ludowych”, a także opracowanie wzoru kaszubskiego stroju ludowego. Ważnym wydarzeniem – jak można wnioskować z tekstu – w dziejach zespołu „Kaszuby” było podarowanie w 1954 roku przez Ministerstwo 12 strojów kobiecych i tyle samo męskich. Kwidziński dodaje, że dzisiejsze stroje ludowe zespołu niewiele różnią się od tych, które zaprojektowane zostały przez etnografów na początku lat 50. (Kwidziński, 1998, s. 7–8). Można przypuszczać, że zakończenie prac nad wzorem kaszubskiego

stroju ludowego było ważne, skoro znalazła się o tym wzmianka w „Głosie Wybrzeża”. Napisano tam:

„Oba zespoły kościerski i kartuski nie mogą występować publicznie, gdyż po 9 latach zażartych dyskusji »znawcy« nie potrafili definitywnie określić, jak powinien wyglądać ludowy strój kaszubski. Dopiero niedawno Ministerstwo Kultury i Sztuki oraz muzeum kultur ludowych zatwierdziły projekt opartego na starannych badaniach etnograficznych stroju regionalnego” ([b/a] (1954).

Jedną z osób, które wzięły udział w badaniach terenowych – jak pisał Kwidziński – była Stelmachowska. W wyniku badań doszła ona do kilku ważkich wniosków: po pierwsze, istniały trzy typy stroju kaszubskiego: ludności rolniczej [chłopskiej – uwaga A.K.], rybaków nadmorskich i kaszubskiej podmiejskiej ludności Gdańska (Stelmachowska, 1959, s. 6). Po drugie, specyfika stroju kaszubskiego jest „wcale wyraźna”, wyraźny jest podział na strój wiejski i podmiejski gdański (Stelmachowska, 1959, s. 12). Po trzecie, strój kaszubski nie był tylko jednokolorowy (granatowy, jak sądzono), jednakże jego charakterystyczną cechą jest „brak wystroju”, co oznacza, że nie posiadał on haftów, ozdób, naszywków. Posiadał jednak specjalny układ barw i kształt, co różniło go od strojów sąsiadów (Stelmachowska, 1959, s. 12). Po czwarte, na początku lat 50. strój ludowy na Kaszubach nie istniał we właściwym tego słowa znaczeniu, choć badaczka dostrzegła „resztki męskiego roboczego stroju ludowego”. A także – jak pisała – „widuje się w niedzielę, święta i przy uroczystościach państwowych kaszubski strój w grupach młodzieżowych”. Był to jednak strój świetlicowy (Stelmachowska, 1959, s. 13). Po piąte, strój świetlicowy „nie przeniósł się (...) bezpośrednio z chałupy na estradę muzyczną, czy taneczną, jak w wielu innych regionach Polski, ale powstał pośrednio drogą rekonstrukcji” (Stelmachowska, 1959, s. 13). Po szóste, podstawą rekonstrukcji powinny być wspomnienia ludu [wywiady ustne – uzupeł. A.K.] dotyczące problemu rekonstruowanego. Jednak Kaszubi biorący udział w badaniach nie potrafili odróżnić typowych cech dla kaszubskiego stroju ludowego od jego cech przypadkowych (Stelmachowska, 1959, s. 13). Dokładne przedstawienie stroju kaszubskiego (do końca XIX wieku) jest trudne, gdyż nie zachowały się żadne jego resztki, kompletnego stroju nie posiada też żadne muzeum (Stelmachowska, 1959, s. 25). Po siódme, od II połowy XIX wieku zanika strój ludowy na Kaszubach (wschodnich). Stelmachowska stawia tezę, że zachowane opisy dotyczą nie rozkwitu, ale jego zmierzchu (Stelmachowska, 1959, s. 67). Po ósme, strój świetlicowy jest próbą rekonstrukcji stroju ludowego,

którego podjęła się Franciszka Majkowska. Pierwsza jego prezentacja odbyła się w 1910 roku w trakcie wieczornicy Towarzystwa Czytelni Polskich w Kościerzynie. Od tego czasu strój świetlicowy używany był w wiejskich teatrach amatorskich i dorocznych uroczystościach. Stelmachowska pisze, że najbardziej przyjęła się wersja stroju świetlicowego opracowana przez Majkowską. Po dziewiąte, między rokiem 1910 a początkiem lat 50. XX wieku wykrystalizował się ostateczny wzór paradnego stroju kaszubskiego (Stelmachowska, 1959, s. 14).

Trzeba jednak dodać, że o ostatecznym wzorze stroju ludowego nie zdecydowali sami Kaszubi, ale etnografowie, którzy od 1945 roku pracowali nad jego rekonstrukcją, a właściwie nad jego przystosowaniem do wzorca polskich strojów ludowych. Stelmachowska zwraca uwagę, że wersja świetlicowa opracowana przez Majkowską „obowiązywała” do początku lat 50. Wypracowana przez etnografów polska wersja stroju kaszubskiego weszła w życie kaszubskie po zatwierdzeniu przez Ministerstwo Kultury i Sztuki. Druga ważna informacja, to ta, że hafty kaszubskie nie miały żadnej tradycji w ludowości kaszubskiej, i że dopiero od 1906 roku zaczęto nimi ozdabiać zapaskę w stroju kobiecym. Haft kaszubski wypracowała Teodora Gulgowska, która na technikę hafciarską przetworzyła „motywy zabytkowej kaszubskiej ornamentyki malowanej lub rytowanej” (Stelmachowska, 1959, s. 14).

Tak więc nie tylko kaszubski strój ludowy jest tym, co nazwać można „tradycją wynalezioną” w rozumieniu Hobsbawna (2008), ale i haft kaszubski, także ten na strojach ludowych, jest „tradycją wynalezioną”. O ile jednak strój kaszubski w jego wersji świetlicowej jest wynalazkiem kaszubskim, o tyle haft jest efektem pracy etnografki, bo nią niewątpliwie – mimo braku kierunkowego wykształcenia – była Teodora Gulgowska, i to również dzięki niej haft „zawędrował” na świetlicowy strój kaszubski.

Stelmachowska w tomie „Strój kaszubski” nie pisze jednak o bezpośredniej przyczynie zaangażowania etnografów w prace nad strojem kaszubskim. Jak wynika z tekstów Stelmachowskiej, władza komunistyczna w latach 40. i 50. postawiła nowe zadania przed polską etnografią. O ile starym, tradycyjnym zadaniem etnografii jest badanie przeszłości i teraźniejszości, o tyle owym nowym wyzwaniem stało się współdziałanie w planowaniu kulturowym i rzutowaniu w przyszłość. „Jest to nowość – pisała w 1946 roku Stelmachowska – ale nowość nie podlegająca dyskusji, ponieważ w oczach naszych staje się faktem dokonany. Trzeba się do niej dostosować w imię potrzeb wielkiej wagi. Zadanie to jest zresztą fascynujące” (Stelmachowska, 1946a, s. 9). „Nowe” podejście metodologiczne w etnografii stanowiło, że na

starych ziemiach obowiązywały metody „konserwacji i rekonstrukcji kultury ludowej”, na nowych (Ziemie Odzyskane) „odnajdywanie i zaszczepianie” tej kultury (Stelmachowska, 1946a, s. 9).

Stelmachowska miała plan także w stosunku do Kaszubów, których kultura musiała siłą rzeczy wpisać się ogólne tezy polityki kulturowej (tożsamościowej) wczesnego PRL (por. Kożyczkowska, 2015). Ówczesna sztuka ludowa – bo chyba tylko tak widziała Stelmachowska kaszubskość – była po pierwsze zachwaszczona wpływami niemieckimi, i po drugie, powinna rzutować w przyszłość, czyli powinny w niej narastać wpływy polskie. Tam gdzie kaszubszczyzna zanikła w terenie, powinna ona ożyć na nowo. Stelmachowska widziała dwa jądra promieniowania kaszubszczyzny: pierwszym było Wejherowo, Żarnowiec i Żukowo, stąd kaszubszczyzna miała promieniować na północy Kaszub; drugim – Kartuzy, Kościerzyna i Chojnice, a stąd kaszubszczyzna miała promieniować na południu Kaszub (Stelmachowska, 1946a, ss. 15–19).

Strój ludowy jest ważnym elementem tożsamościowym, gdyż symbolizuje on kulturę polską. Dlatego też, zdaniem Stelmachowskiej, o stroju ludowym w polityce kulturowej nie można zapomnieć (Stelmachowska, 1946a, s. 19). Autorka daje więc praktyczną wskazówkę, jak powinna przebiegać jego reaktywacja także na Kaszubach:

„Etnograf musi dostarczyć teatrom, świetlicom, organizacjom na zachodzie materiału ilustracyjnego z typologii regionalnej. Pod jego nadzorem artyści i technicy zrekonstruują dla Pomorza Zachodniego strój kaszubski i kociewski (...)” (Stelmachowska, 1946a, s. 20).

Wypracowanie metodyki reaktywacji polskiego stroju ludowego miało na celu wypracowanie podstaw dla reaktywacji także innych działów polskiej sztuki ludowej (Stelmachowska, 1946a, s. 20). Sama zaś kultura kaszubska, jako właśnie kultura polska i słowiańska zarazem, była rozumiana jako kultura prawowitych mieszkańców, bo Polaków i Słowian, i miała być wykorzystana jako czynnik spajający Pomorze. Wymagało to jednak zorientowania się w dyrektywach „repolonizacji współczesnej” (Stelmachowska, 1946b, s. 981–982) i wymagało – jak dowodziła Stelmachowska – diagnozy w zakresie obecności kultury polskiej w przeszłym i teraźniejszym życiu Kaszubów. Celowo używam przymiotnika „polskiej”, gdyż zadaniem etnografii w czasach wczesnego PRL było udowodnienie polskości (i słowiańskości) Ziemi Odzyskanych (por. Wróblewski, 2004, s. 224) i zapewne innych, na których przed pierwszą wojną światową były silne wpływy niemieckie.

Misją etnografów było więc działanie na rzecz polityki ludnościowej wczesnego PRL. Dlatego zapewne sama Stelmachowska rozumiała etnografię jako dyscyplinę użyteczną nowej polityce tożsamościowej, i dlatego widocznie poszerzyła jej przedmiot badania o projektowanie przyszłości. Logicznym zatem jest to, że etnografia miała „konserwować i konstruować” kulturę ludową, ale jednocześnie tam, gdzie trzeba było ją „wynaleźć” na nowo, etnografia miała „odnajdywać i zaszczepiać” (Stelmachowska, 1946a, ss. 9–21. Stelmachowska, 1946b, ss. 979–985. Kwaśniewska, 2009, ss. 267–368). Stelmachowska ten proces „odnajdywania i zaszczepiania” nazwała „kolonizowaniem” (Stelmachowska, 1946b, s. 979).

Domykając wątek, trzeba dopowiedzieć, że kaszubski strój ludowy, jakkolwiek jest wynaleziony przez Kaszubów na nowo, na początku XX wieku, to został on skorygowany do polskości przez etnografów w latach 40. i na początku lat 50. XX wieku i po ostatecznym zatwierdzeniu przez władzę komunistyczną wczesnego PRL, został (od)dany w użytkowanie Kaszubom. Na początku XXI wieku można właściwie uznać, że projektowany przez Stelmachowską proces „odnajdywania i zaszczepiania” stroju ludowego na Kaszubach został ukończony, i to z powodzeniem. Nie tylko bowiem udało się sprawić, że kaszubski strój ludowy, który wszedł na estradę w 1910 roku, „nie z chałupy” – jak pisała Stelmachowska – ale pośrednio, w wyniku starań wielu osób, które taki kaszubski strój ludowy chciały mieć; nie tylko strój kaszubski przetrwał na estradzie kolejne dziesięciolecia, ale jeszcze „zszedł z estrady” i spowodował, że niektórzy Kaszubi chętnie zaczęli się w niego przebierać. Taki stan rzeczy z pewnością uznać trzeba za zwycięstwo polityki tożsamościowej wczesnego PRL i tym samym za zwycięstwo ówczesnej etnografii. W ten oto sposób dokonała się kolonizacja Kaszubów, o której pisała Stelmachowska.

### **Wynajdywanie kaszubszczyzny: próba konkluzji**

(Re)tradycjonalizm kaszubski, który obrazują dwa ostatnie podręczniki Pioch, a także podręcznik Pryczkowskiej i Hewelt, nie jest dowodem na to, że autorki uknuły kulturowy spiszek. I nie jest dowodem na to, że Pryczkowska i Hewelt postanowiły skonstruować kaszubszczyznę na nowo, na wzór Bachtinowskiego „świata na opak” (Bachtin, 1975, s. 68), a „karnawalizacją” oczarować umysły i serca młodych Kaszubów. A wszystko po to, by w określony sposób (u)kształtować ich kulturową tożsamość wedle modelu nowej ludowości. Jest absolutnie inaczej, te podręczniki odzwierciedlają obecną w kaszubskiej przestrzeni



publicznej praktykę, która realnie dzieje się w wielu środowiskach kaszubskich i jest alternatywą dla poważnej, bo intelektualnej (Bobrowski, Kwiatkowska, Labudda, Czerwińska, Pająk, Sorn) albo pobożnej (Pioch) kaszubszczyzny.

Szczególnie podręcznik Pryczkowskiej i Hewelt, jako najmłodszy z grupy podręczników, stanowi cenny materiał w badaniach kultury kaszubskiej, nie tylko w dociekaniach pedagogicznych i edukacyjnych. Tego typu podręczniki są cennym źródłem wiedzy także dla innych badaczy nauk społecznych i humanistycznych. W problematyce niniejszego artykułu przyjęłam, że można je traktować jako materiał empiryczny dla potrzeb badania tego, co tu nazwałam „tradycją wynalezioną”.

„Tradycja wynaleziona” to według słów Hobsbawma zespół działań o charakterze rytualnym lub symbolicznym, który został jawnie bądź skrycie wprowadzony w praktykę społeczną. „Tradycja wynaleziona” ma do spełnienia dwa podstawowe zadania: nasączyć umysły wspólnoty nowymi wartościami i normami, a także zmodyfikować/wytworzyć nową przeszłość, w której „znajdą się argumenty” na rzecz nowej teraźniejszości (Hobsbawm, 2008, s. 9). Chodzi więc nie tyle o technikę zachowań społecznych, lecz o ich warstwę symboliczną i ideologiczną. W ten sposób „wynaleziona tradycja” ma stać się nowym zasobem wiedzy bądź ideologii narodu, państwa, wspólnoty (Hobsbawm, 2008, s. 20), albo – jak się zdaje – jednym i drugim. Jak się wydaje, „wynaleziona tradycja” jest użyteczną metodą wytwarzania więzi wspólnotowych, na poziomie afektywnym i poznawczym. Jednostki zwykle czują i myślą inaczej niż wspólnoty, narody, a nawet państwa. Wiedza narodowa czy wspólnotowa jest w sposób szczególnie selekcjonowana, nie tylko po to, by wiedzieć o swoich tak samo, jak wszyscy, ale by dodatkowo czuć wobec swojej wspólnoty tak samo jak czują wszyscy.

W tym znaczeniu „tradycja wynaleziona” należy do tej grupy praktyk kulturowych, które są jednocześnie praktykami edukacyjnymi, a ich rzeczywistym zadaniem jest wytwarzanie emocjonalnego stosunku do własnej wspólnoty/narodu. „Wynajdywanie tradycji” jest wobec tego symptomatyczne – jak przekonuje Hobsbawm – dla tych sytuacji społecznych, które osłabiają lub niszczą wzory społeczne, według których „zaprojektowane zostały »dawne« tradycje” (Hobsbawm, 2008, s. 13).

Można więc potraktować ostatnie podręczniki Pioch i podręcznik Pryczkowskiej i Hewelt jako symptom (a więc i wskaźnik) kulturowej kondycji Kaszubów. Zresztą diagnoza kultury kaszubskiej została przedstawiona przez Pryczkowską i Hewelt już we wstępie do ich podręcznika. Autorki piszą:



„Kaszëbizna je jak nen mòtil ùtacony w jantarze, przësnoži, leno cãžkò mù je sã dzwignãc, rozwinãc lecëdła i pòlecec widzało kãdës dalek. Blòs młodé pòkòlenié mòže ten skòrb wëdwignãc. [Kaszubszczyzna jest jak motyl ukryty w bursztynie, przepiękny, lecz trudno mu się podnieść, rozpostrzeć skrzydła i polecieć dostojnie gdzieś daleko. Tylko młode pokolenie potrafi ten skarb unieść]” (Prëczkòwskò i Héwelt, 2015, s. 5).

Metafora „motyla ukrytego w bursztynie”, jakkolwiek poetycka, jednak jest dość ryzykowna dla zobrazowania żywotności kultury kaszubskiej czy nawet prób jej resuscytacji. Problem bowiem w tym, że „motyl w bursztynie” to zaledwie skamielina, co prawda gratka dla paleontologów, a właściwie paleozoologów, czy też jubilerów i ich klientów, niemniej jednak chodzi o martwego owada. Kłopotliwość metafory jest tym większa, że przecież człowiek nie ma mocy ożywienia tego, co umarłe, zwłaszcza/nawet jeśli to zmarło kilka tysięcy lat temu. Człowiek może badać skamieliny, zachwycać się ich pięknem, ale może tylko stworzyć warunki, by jakieś życie urodziło się i przeżyło swój żywot jeden raz.

Jest w tej metaforze kaszubszczyzny ta sama groza martwego ciała, z jaką ma się do czynienia u Gunthera von Hagensa, gdy „konstatuje się” jego „dzieła”, czyli martwe i poddane plastynacji ludzkie ciała. Hagens za pomocą określonego polimeru sprawia, że ukryte w śmierci ciało człowieka „rozpościera” swe przepiękne mięśnie i ścięgna, i „leci” gdzieś w dal, z jednej ekspozycji na drugą. Trzeba przyznać, że jest w tym „świecie na opak” magia i ciekawość, która skłania ludzi do oglądania i popadania w zachwyt, ale jest i groza, i oburzenie.

Być może jest tak, że niektórzy Kaszubi mają przeświadczenie (przeczuć), że ich kultura obumarła. Z przestrzeni publicznej zniknął przecież język kaszubski. Z wielu domów także zniknął język kaszubski, a jego pokoleniowa socjalizacja właściwie nie istnieje. Szkoła także nie spełniła swego zadania, gdyż po ćwierćwieczu edukacji kaszubskiej w szkole Kaszubi są nadal niemi w mowie swych ojców. Niektórzy potrafią mówić po kaszubsku, niektórzy biernie rozumieją swą mowę, ale większość z nich to analfabeci w swoim ojczystym języku. Religijność Kaszubów jest tak samo wątpliwa jak religijność wielu innych obywateli w Polsce, więc nie może być ona uznana za potencjał działań związanych z ratowaniem kaszubszczyzny.

Zwyczajnych Kaszubów zawiedli i ci wykształceni, i ci pobożni. Pozostało więc to, co najprostsze do realizacji: ludowość. Ale „dawna” ludowość nie potrafi wygenerować więzi wspólnotowych, gdyż jest tak samo martwa, jak cała kaszubszczyzna w diagnozie Pryczkowskiej i Hewelt. Wobec tego nowe – ludowe – elity kaszubskie zaczęły korzystać z dostępnych zasobów kaszubskich, czyli przykładowo ze strojów ludowych, wymyślonych w między-

wojniu i zmodyfikowanych przez komunistyczną politykę tożsamościową do polskich strojów ludowych. Trzeba jeszcze było wynaleźć stosowne sytuacje społeczne, w których mogłyby się pojawiać – właściwe karnawałowi – formy nowej ludowości, a więc przykładowo Zjazdy Kaszubów. Tyle tylko i aż tyle trzeba zrobić, aby wynaleźć kaszubszczyznę na nowo.

## Bibliografia

- [b/a], (1954). Czekamy na utworzenie Państwowego Regionalnego Zespołu Pieśni i Tańca „Kaszuby”. *Głos Wybrzeża. Pismo Polskiej Partii Robotniczej*. 62, s. 6.
- Bachtin, M. 1975. *Twórczość Franciszka Rabelais’go a kultura ludowa średnio-wieczna i renesansu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bòbrowsci, W. i Kwiatkòwskòko, K. 2007. *Kaszëbsczë abecadło. Twój pierwszy elementôrz*. Gdańsk: Wydawnictwo Jaskółka, Wydawnictwo DJ.
- Czerwińska, T., Pająk, A. i Sorn, L. 2007a. *Z kaszëbsczim w szkòle. Podręcznik pomocniczy do nauczania języka kaszubskiego w klasach I–III. Część 1*. Gduńsk: Wydawca Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Czerwińska, T., Pająk, A. i Sorn, L. 2007c. *Z kaszëbsczim w szkòle. Podręcznik pomocniczy do nauczania języka kaszubskiego w klasach I–III. Część 3*. Gduńsk: Wydawca Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Czerwińska, T., Pająk, A. i Sorn, L. 2009. *Z kaszëbsczim w szkòle. Podręcznik pomocniczy do nauczania języka kaszubskiego w klasie IV. Część II*. Gduńsk: Wydawca Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Czerwińska, T., Pająk, A. i Sorn, L. 2007b. *Z kaszëbsczim w szkòle. Podręcznik pomocniczy do nauczania języka kaszubskiego w klasach I–III. Część 2*. Gduńsk: Wydawca Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Foucault, M. 1993. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia-Spacja.
- Gramsci, A. 1991. *Zeszyty filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hobsbawm, E. 2008. Wprowadzenie. Wynajdywanie tradycji. W: Hobsbawm, E. i Ranger, T. red. *Tradycja wynaleziona*. Kraków: UJ, ss. 9–23.
- Kożyczkowska, A. 2015. Od praktyki do teorii edukacji regionalnej. Casus kaszubskości. W: Kossak-Główczewski, K. i Kożyczkowska, A. red. *Wielokulturowość: między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 51–83.

- Kożyczkowska, A. 2016. Podręcznik jako (nie)możliwy projekt tożsamościowy. Przypadek jednego podręcznika do edukacji kaszubskiej. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*. **32**, ss. 87–114.
- Kwaśniewska, A. 2009. *Badania etnologiczne na Kaszubach i Pomorzu Wschodnim w XIX i XX w. Ludzie, instytucje, osiągnięcia badawcze*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- Kwidziński, F. 1998. *Kaszubskie stroje ludowe*. Kartuzy: Zespół Pieśni i Tańca „Kaszuby” w Kartuzach.
- Labudda, J. 2007. *Zórno mòwë. Pòdrãcznik do ùczbë kaszëbsczégò jãzëka dlò pòczãtkùjãcëch (kl. IV–VI)*. Dzél I. Gdańsk: Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego Zarząd Główny.
- Labudda, J. 2010. *Zdrój słowa. Pòdrãcznik do ùczbë kaszëbsczégò jãzëka dlò pòczãtkùjãcëch (kl. IV–VI)*. Dzél II. Gdańsk: Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego Zarząd Główny, Gdańsk.
- Lessnau, P. 2007. Kaszëbsczé kabaretë. *Stegna*. **1**, s. 7.
- Mazurek, M. 2010. *Język, przestrzeń, pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- Pająk, A. i Sorn, L. 2015. *Z kaszëbsczim w szkòle. Podręcznik pomocniczy do nauczania języka kaszubskiego w klasie V. Część 3*. Gduńsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2005. *Najò domòcëzna. Ùczbòwnik z cwiczënkama do nòuczi kaszëbsczégò jãzëka*. Dzél III. Banino-Pelplin Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2007. *Žécé codniowé na Kaszëbach. Ùczbòwnik do nòuczi kaszëbsczégò jãzëka*. Dzél II. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2011a. *Òjczëstò mowa. Ùczbòwnik do nòuczi kaszëbsczégò jãzëka w I klasie gimnazjum*. Gduńsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2011b. *Z kaszëbsczim w swiat. Ùczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka dlò I etapù sztòlceniò*. Gduńsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2011c. *Kaszëbë. Zemìa i lédze. Ùczbòwnik do kaszëbsczégò jãzëka*. Gduńsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.
- Pioch, D. 2000. *Kaszëbë. Zemìa i lédze. Podręcznik języka kaszubskiego z ćwiczeniami*. Część I. Gdańsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie Zarząd Główny.

- Prëczkòwskò, E. i Héwelt, J. 2015. *W jantarowi kròjnie. Ûczbòwnik do kaszëbszczëgò jãzëka dlò gimnazjum*. Dzël I. Gdunsk: Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.
- Rompski, J. 1973. Ścinanie kani: kaszubski zwyczaj ludowy. Toruń: Muzeum Etnograficzne w Toruniu.
- Stelmachowska, B. 1946a. O styl i obyczaj rodzimy na Ziemiach Odzyskanych. *Przegląd Zachodni*. **1**, ss. 9–21.
- Stelmachowska, B. 1946b. Polska kultura ludowa czynnikiem zespalającym Ziemię Odzyskaną. *Przegląd Zachodni*. **12**, ss. 979–985
- Stelmachowska, B. 1959. *Atlas Polskich Strojów Ludowych. Pomorze: Strój kaszubski*, Część 1, Zeszyt 2. Wrocław: Nakładem Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu.
- Wróblewski, W. 2004. Badania etnograficzne w województwie koszalińskim w latach 1950–1975. *Śląskie Studia Historyczne*. **11**, ss. 223–242.
- Treder, J. red. 2012. *Zwyczaj i widowisko Ścinania kani w etnologii i literaturze*. Wejherowo: Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej.

### **Kashubian (re)traditionalism: towards new folklore**

**Abstract:** The paper is an attempt to recognise a Kashubian-related practice of (re)traditionalism recognised as “new folksiness”. The most visible exemplifications are a parade, a folk costume and Kashubian embroidery, which aesthetise the public space of mass events such as the Kashubian Convention or General Meetings of the Kashubian and Pomeranian Association. The subject of empirical exploration are textbooks for Kashubian education. On their basis the author has reconstructed the models of folksiness and has assumed as its indicator “the Kashubian parade folk costume”. The context for interpretation is the concept of carnival by Michaił Bachtin.

**Keywords:** Kashubian culture, folk culture, carnival, Michaił Bachtin, textbooks, intercultural education

Translated by Adela Kożyczkowska



**FORUM  
PEDAGOGÓW  
MIĘDZYKULTUROWYCH**





URSZULA KLAJMON-LECH

## **Wybrane koncepcje socjologii medycyny w badaniach międzykulturowych oraz badaniu osób z niepełnosprawnością i ich rodzin**

**Streszczenie:** W artykule prezentuję wybrane koncepcje z zakresu socjologii medycyny, które są, moim zdaniem, przydatne w pedagogicznej refleksji nad osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami oraz szeroko pojmowanej pedagogice międzykulturowej. Dotyczą one zagadnień związanych z rolą chorego w przestrzeni społecznej, psychospołecznych konsekwencji choroby, m.in. stygmatyzowania osób chorych/z niepełnosprawnością oraz relacji tych osób i ich rodzin ze środowiskiem medycznym (lekarzami, personelem medycznym).

**Słowa kluczowe:** osoba z niepełnosprawnością, rodzina, koncepcja socjologiczna, pedagogika międzykulturowa, choroba

### **Wprowadzenie**

Zagadnienia związane z sytuacją osób z niepełnosprawnością i ich rodzin są niezwykle ważne. Do najczęściej poruszanych wątków w tym aspekcie przez pedagogów, socjologów oraz psychologów należą problemy osób z niepełnosprawnością intelektualną, jakość życia tych osób i ich rodzin, wsparcie rodziny, integracja społeczna, znaczenie postaw rodzicielskich (Krauze, Żyta i Nosarzewska, 2010; Borowska-Beszta, 2012; Janocha, 2009; Borzyszkowska, 1997; Chodynicka, 2008; Grodzica, 1989). Podejmując się opisu przedstawionego problemu, trzeba uwzględnić jego wielowymiarowość. Jestem zwolennikiem szerokiego holistycznego ujmowania problematyki osób z niepełnosprawnością i ich rodzin i dlatego wpisuję ją w zagadnienia dotyczące międzykulturowości. Międzykulturowość rozumiem jako współegzystowanie osób należących do różnych grup kulturowych, wchodzenie przez nie ze sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje (Grzybowski i Idzikowski, 2018, ss. 28–29). W takim rozumieniu międzykulturowości Inność (taką jak niepełnosprawność) uważana jest za normalną cechę poszczególnych członków społeczeństwa.

Kategoria Innego jest jedną z najważniejszych kategorii edukacji międzykulturowej. Dotyczy całej sfery egzystencji mającej związek z osobą, w której musi się ona odnaleźć (Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 41). Osoba, właśnie wtedy, gdy tworzy relacje, pozostaje sobą w stosunku do innych osób. Jednocześnie siebie samą traktuje jako Inną, gdyż owa „inność”, „osobność” jest warunkiem podmiotowości i człowieczeństwa. To właśnie Inność i Obcość poszerza horyzonty społeczeństw i mobilizuje je do prowadzenia dialogu. Zróznicowanie zaś postrzegane jest jako wartość wzbogacająca relacje międzyludzkie i czynnik pobudzający rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy, na zasadzie wzajemnego uzupełniania się i dostarczania nowych wzorców (tamże). Dla pedagoga wartościowym „terenem” poszukiwań koncepcji i wyników badań wyjaśniających problem stygmatyzowania Innych – niepełnosprawnych, chorych, opiekunów chorych – są te opracowania, których autorzy czerpią doświadczenia z innych dziedzin zajmujących się opisywanym zjawiskiem, takich jak – medycyna, psychologia czy socjologia.

W artykule pragnę przedstawić wybrane socjologiczne koncepcje teoretyczne podejmujące przedstawioną problematykę, zwłaszcza zaś zagadnienie roli chorego w przestrzeni społecznej, psychospołecznych konsekwencji choroby, m.in. naznaczania osób chorych/z niepełnosprawnością oraz relacji tych osób i ich rodzin ze środowiskiem medycznym (lekarzami, personelem medycznym).

W latach pięćdziesiątych XX wieku w obrębie socjologii wyspecjalizowała się subdyscyplina zajmująca się problematyką zdrowia, choroby i osób chorych – socjologia medycyny. Powstała ona jako efekt coraz bardziej uświadamianej w środowisku medycznym konieczności spojrzenia na pacjenta nie tylko w kategoriach biologicznych. Socjologowie zwracali szczególną uwagę na indywidualne przeżywanie choroby i psychospołeczną adaptację do społecznie zdefiniowanego statusu dewianta. Owocem rozważań oraz badań socjologicznych ostatnich lat jest nowe ujęcie sytuacji osób chorych/z niepełnosprawnością, które koncentruje się na społecznych konsekwencjach złego traktowania osób chorych. Współcześnie w ramach socjologii medycyny wymienia się takie subdyscypliny, jak socjologia niepełnosprawności i chorób przewlekłych czy socjologia złego traktowania osób niepełnosprawnych i społecznej niepełnosprawności (Tobiasz-Adamczyk, 2016). W dalszej części artykułu przedstawię wybrane socjologiczne koncepcje użyteczne także w pedagogicznych badaniach nad problematyką osób z niepełnosprawnością i środowiska związanego z nimi.

Celem naukowym podjętych rozważań jest ukazanie relacji między lekarzem a pacjentem w tradycyjnych koncepcjach socjologicznych, przedstawie-

nie psychospołecznych konsekwencji niepełnosprawności, koncepcji życia z chorobą w ujęciu interakcjonizmu symbolicznego oraz ich przydatności w badaniu osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. W badaniach nad tekstem zastosowałam analizę zapisów dostępnych źródeł danych (desk research) (Smith, 2008).

### **Choroba jako dewiacja, relacje lekarz–pacjent – w tradycyjnych koncepcjach socjologicznych**

Jedną z najważniejszych koncepcji w dziedzinie socjologii medycyny stworzył Talcott Parsons, tłumacząc zjawisko zdrowia i choroby z perspektywy systemu społecznego. Choroba – w określonych warunkach może stać się desygnatem dewiacji, a chory określany jest jako dewiant. Aby choroba mogła być określana jako dewiacja, musi spełniać jeden z dwóch warunków. Pierwszy z nich dotyczy umotywowania – jeśli choroba jest postrzegana przez osobę nią dotkniętą oraz innych ludzi w kategoriach psychosomatycznych, gdy wynika z bardziej lub mniej świadomego narażenia się na chorobę, czy też gdy jest efektem „presji społecznej”. Drugi z warunków traktowania choroby jako dewiacji dotyczy samych skutków choroby – jej znaczenia dla systemów społecznych, w których osoba chora/pacjent uczestniczy. Jeżeli natomiast choroba nie nabiera znaczenia dla systemów społecznych, jeżeli pacjent wywiązuje się z dotychczasowych ról, z przypisywanych mu obowiązków (chodzi o pracę, realizuje obowiązek szkolny, jest aktywnym członkiem wspólnoty kościelnej itd.), choroba nie nabiera ciężaru dewiacji (Parsons, 2009).

Przypisanie chorobie miana dewiacji wiąże się ze szczególną rolą lekarza, jako osoby, która ma wpływ na motywację pacjenta do pokonywania choroby, do leczenia. Zdaniem Parsonsa – lekarz w relacji z pacjentem dokonuje szeregu wyborów powiązanych z przeżywanymi przez niego dylematami (Parsons, Shils i Olds, 2006; Białyszewski, 1972, s. 3):

- Między afektywnym zaangażowaniem a afektywną neutralnością. W relacji z pacjentem, zdaniem Parsonsa, pożądane jest przyjęcie postawy afektywnej neutralności, gdyż wiąże się ona ze zwróceniem uwagi na najważniejszy cel, jakim jest skuteczne motywowanie pacjenta do zdrowienia. Afektywne zaangażowanie w relacji lekarz–pacjent wiązałyby się, zdaniem autora, ze zbyttnim uatrakcyjnieniem roli chorego, co hamowałoby jego dążenie do wyzdrowienia. Przyjmując psychologiczny i pedagogiczny punkt widzenia – trudno zgodzić się ze stanowiskiem Parsonsa. Moim zdaniem to właśnie afektywne zaangażowanie leka-

rza może stać się czynnikiem motywującym samego chorego czy jego rodzinę do walki o zdrowie. W badaniach własnych (Klajmon-Lech, 2018) wiele razy spotkałam się z relacjami rodziców dzieci z niepełnosprawnością przedstawiającymi spotkania z lekarzami, którzy poprzez swoją bezduszną, a czasem „tylko” brak empatii, przyczyniali się do negatywnych postaw rodziny oraz samego pacjenta.

- Między aspektowością a całościowością. Lekarz nie jest zobowiązany do reprezentowania ogólnej wiedzy, czy też umiejętności niedotyczących jego specjalizacji. Stąd chory i jego najbliżsi nie mogą oczekiwać od lekarza tzw. porad życiowych. Takie ograniczenie zakresu kompetencji lekarza powoduje, iż chory i jego rodzina mogą tym bardziej liczyć na kompetentną pomoc w zakresie leczenia. Poza tym jasno określony zakres kompetencji lekarza sprawia, że pacjent jest zobowiązany do wykonywania jego poleceń, jeśli dotyczą sprawy leczenia. „Aspektowość pozwala zatem wydawać zalecenia (z punktu widzenia lekarza) i podporządkować się tym zaleceniom (z punktu widzenia pacjenta) niezależnie od umiejscowienia wskazanych jednostek w strukturze społecznej” (Kołodziej, 2012, s. 401), co podkreśla autorytet samego lekarza.
- Między uniwersalizmem czy partykularyzmem – dylemat ten dotyczy wyboru pomiędzy zachowaniem opartym na nieracjonalnym, podyktowanym różnymi pobudkami działaniu (partykularyzm) – a działaniem racjonalnym lekarza, potwierdzonym ogólną wiedzą medyczną zdobywaną w trakcie studiów i w trakcie praktyki zawodowej.
- Między przypisaniem a osiągnięciem, gdzie za właściwą postawę uznaje się osiągnięcie. Ocena lekarza dokonywana jest w odniesieniu do jego osiągnięć (zdobytych w trakcie nauki oraz dzięki jego doświadczeniu zawodowemu). Inne czynniki statusu społecznego, takie jak zamożność, prestiż czy udział we władzy nie są brane pod uwagę w ocenie lekarza. Podkreślanie w ocenie lekarza wyłącznie jego osiągnięć staje się podstawą do podnoszenia przez niego kwalifikacji (tamże, s. 402).
- Między orientacją na kolektyw a interesem własnym. Orientacja na kolektyw pozwala lekarzowi, który w sposób profesjonalny wykonuje swój zawód, osiągnąć sukces wtedy, gdy realizuje zadania prospołeczne. Przeciwna postawa – dbałość o interes własny musiałaby skutkować wieloma dysfunkcyjnymi konsekwencjami (tamże, s. 402).

Koncepcja Parsonsa, mimo pewnych ograniczeń i stawianych jej zarzutów (Uramowska-Żyto, 1992, s. 71–72), może stanowić źródło inspiracji dla

pedagogów badających środowisko osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w aspekcie relacji badanych osób (także rodziców osób z niepełnosprawnością) z lekarzami. Interesujące jest także spojrzenie autora na chorobę jako dewiację, co można wiązać (uwzględniając późniejsze przemyślenia socjologów) z teoriami stygmatyzacji i naznaczenia.

Eliot Freidson ujmował chorobę jako dewiację społeczną, która ma biologiczną przyczynę i wymaga biologicznego leczenia, należącego do kompetencji lekarzy. Choroba może przyjmować formę dewiacji pierwotnej – w sytuacjach, kiedy modyfikuje ona tylko sposoby pełnienia codziennych ról społecznych i jedynie przez ograniczony czas. Kiedy reakcje otoczenia na chorobę powodują załamanie zwykłych zasad komunikowania się z innymi, zmianę własnej tożsamości chorego – niepełnosprawnego czy jego rodziny (zjawisko stygmatyzowania, piętnowania, segregacji przez otoczenie), choroba przyjmuje postać dewiacji wtórnej (Freidson, 1998).

Krytycy koncepcji Freidsona zarzucają autorowi zbyt ni profesjonalizm w patrzeniu na zdrowie i chorobę bez szerszej, społeczno-politycznej analizy. W koncepcji tej brak ponadto indywidualnego spojrzenia na osobę chorego, na jego doświadczenia i odczucia. Trzeba pamiętać o tym, że choroba jest daleko czymś więcej niż dewiacja – jest również, a może przede wszystkim, cierpieniem, poczuciem bezradności, bolesnym doświadczeniem chorego i jego najbliższych (Uramowska-Żyto, 2009, s. 73). Jednakże koncepcja choroby jako dewiacji, wzbogacona o psychologiczno-pedagogiczne spojrzenie na osobę z niepełnosprawnością, niesie moim zdaniem nowe, rzadko poruszane w pedagogice możliwości refleksji.

### **Psychospołeczne konsekwencje niepełnosprawności**

Przedstawiciele socjologii medycyny w swoich rozważaniach wskazują na istnienie związku pomiędzy występowaniem przewlekłych chorób czy niepełnosprawności a zaburzeniami psychospołecznymi, takimi jak ograniczenia i zmiany w pełnieniu ról społecznych czy niedostosowanie społeczne.

Niepełnosprawność, choroba przewlekła mogą stać się bezpośrednią przyczyną ograniczenia (czasowego lub stałego), a nawet całkowitej rezygnacji osób nimi dotkniętych z dotychczasowej aktywności i odpowiedzialności w pełnieniu ról społecznych, takich jak: praca zawodowa, role rodzinne. Ograniczenia te dotyczą także rodziny – zwłaszcza rodziców osób z niepełnosprawnością. Choroba/niepełnosprawność oraz związane z nią zmiany w pełnionych rolach społecznych mogą spowodować utratę tożsa-

mości społecznej, „co oznacza, że człowiek, który nie wie, kim jest w sensie społecznym, nie wie również, jak ma się zachować w określonych sytuacjach. Napięcia związane z zachwianiem identyfikacji społecznej mogą prowadzić do psychicznej i społecznej izolacji chorego (...). Ponadto dezorganizacja sytuacji życiowej, związana ze zmianą zachowań chorego w wyniku poważnej choroby może spowodować, że chory znajdzie się poza sferą swej dotychczasowej aktywności, a tym samym zakres jego relacji społecznych ulegnie zawężeniu” (Tobiasz-Adamczyk, 2016, s. 123; Tobiasz-Adamczyk, Szafraniec i Bajka, 1999).

Zdaniem Marii Isabelli Bisschop, konsekwencjami choroby przewlekłej są takie zagrożenia i wyzwania, jak: ból, zaburzenia lub ograniczenia sprawności fizycznej, obawa utraty życia i konieczności zmiany planów (za Tobiasz-Adamczyk, 2016, s. 123). Zmusza to wielu chorych (niepełnosprawnych) do przewartościowania swojego życia, do podporządkowania go innym – rodzinie, opiekunom, instytucjom. Osoby z niepełnosprawnością doświadczają stygmatyzacji, utraty szacunku, obniżenia poczucia własnej wartości, poczucia braku kontroli nad własnym życiem, niepewności. „Choroba przewlekła (także – niepełnosprawność – UK-L) stanowi doświadczenie, które wpływa na układ i sposób spędzania każdego dnia. To doświadczenie często wiąże się z bólem, cierpieniem, prawdopodobieństwem zbliżającej się śmierci; sprawia, że osoby chore, ich rodziny, a także inne osoby połączone z nimi relacjami społecznymi wchodzą w odmienny układ interakcji; muszą zmierzyć się z konsekwencjami choroby lub niepełnosprawności, co wymaga od nich zmiany dotychczasowych relacji i okazania wzajemnego wsparcia” (tamże, Bury, 1991).

O tożsamościowych skutkach doświadczania przewlekłej choroby w swoich pracach pisze Kathy Charmaz. Według niej przeżywanie choroby wiąże się przede wszystkim z „utratą ja”, która polega na załamaniu dotychczasowej formuły osobowej tożsamości. Owo załamanie wynika ze spowodowanych chorobą zmian w społeczno-interakcyjnej oraz somatycznej sferze egzystencji (Charmaz, 1983). Autorka twierdzi, że koncepcja „ja” osoby jest zakorzeniona zarówno w ciele, jak i w społecznych interakcjach, które są warunkowane przez ciało (Skrzypek, 2011, s. 151).

Społeczne interakcje, obok koncepcji własnej osoby, ulegają zmianom wskutek doświadczania niepełnosprawności przez osobę i jej najbliższych. Jak wynika z doniesień badawczych z zakresu socjopsychologii, nie tylko społeczeństwo globalne stwarza bariery osobom niepełnosprawnym, lecz także osoby z najbliższych kręgów społecznych. Jest to wynik niewiedzy,



stereotypowych zachowań i braku doświadczenia w udzielaniu pomocy (Kotlarska-Michalska, 1999, s. 90). Według Magdaleny Sokołowskiej i Antoniny Ostrowskiej siła pierwszych reakcji na własną niepełnosprawność ma znaczący wpływ na kształtowanie się całości postaw wobec inwalidztwa i w dalszej konsekwencji na przebieg i efekty rehabilitacji. Autorki wymieniają pięć głównych czynników związanych z pierwszymi reakcjami na niepełnosprawność: 1) stopień odczuwanego lęku w stosunku do choroby; 2) stosunek do kalectwa w ogóle z okresu poprzedzającego własne inwalidztwo; 3) ilość dokładnych informacji osiąganych przez jednostkę na temat skutków dolegliwości kalectwa w przyszłości; 4) rodzaj doświadczeń, które posiada jednostka w kontaktach ze swymi najbliższymi oraz członkami swojej społeczności w związku z jej inwalidztwem; 5) wiara we własne możliwości w zakresie osiągnięcia niezależności w życiu codziennym, pewności siebie i bezpieczeństwa (Skokołowska i Ostrowska, 1976, s. 63).

### **Życie z chorobą i niepełnosprawnością w ujęciu interakcjonizmu symbolicznego**

U podstaw interakcjonistycznego paradygmatu w opisie i definiowaniu choroby leżą stwierdzenia:

- choroba nie pojawia się na skutek nieświadomej motywacji, ale z powodu społecznego przypisania,
- choroba jest pewną rolą często dożywotnio przypisaną jednostce, jeśli występuje równocześnie proces stygmatyzowania,
- choroba opisuje pewną „karierę” związaną ze środowiskiem społecznym, a szczególnie instytucjami (Uramowska-Żyto, 2016, s. 76).

W kontekście problematyki osoby chorego/niepełnosprawnego/pacjenta i jego rodziny ważne stają się w tej opcji teoretycznej ustalenia Barneya Glasera i Anzelma Straussa (twórców teorii ugruntowanej). Autorzy ukazują różne konteksty świadomości (jest to całościowe połączenie tego, co każdy uczestnik interakcji wie o tożsamości innego i o swojej tożsamości w oczach innych). Można wyróżnić cztery typy kontekstu świadomości:

- otwarty kontekst świadomości występuje wtedy, gdy każdy uczestnik interakcji jest świadomy prawdziwej tożsamości innego i swojej własnej tożsamości w oczach innych (otwarte mówienie specjalistów o chorobie pacjenta, przyjęcie diagnozy przez pacjenta czy przez jego rodzinę);
- zamknięty kontekst świadomości pojawia się wtedy, gdy jeden z uczestników interakcji nie zna ani tożsamości innego, ani też oglądu swo-



- jej tożsamości przez innego (ukrywanie diagnozy, niedopowiadanie wszystkich informacji, nieprzyjęcie diagnozy);
- podejrzewany kontekst świadomości jest modyfikacją zamkniętego: jeden z uczestników interakcji podejrzewa prawdziwą tożsamość innego lub ogląd własnej tożsamości przez innego, czy też jedno i drugie (niepełna diagnoza, informacja lub jej brak, przy domyślaniu się prawdy przez pacjenta czy najbliższych pacjenta, jego rodziny);
  - udawany kontekst świadomości jest modyfikacją otwartego: obaj uczestnicy interakcji są świadomi, ale udają, że nie są świadomi (choroba śmiertelna, o której konsekwencjach się nie mówi) (Glaser i Strauss, 2006, ss. 286–288).

To, co zostało przedstawione przez Straussa jako udawany kontekst świadomości, Erving Goffman nazywa wątkiem rytualnym. Wątek rytualny jest zorientowany na zachowanie kooperacji i ładu – prawda o tożsamości obu partnerów rozmowy jest obopólnie znana, lecz udajemy, że nie jest nam dostępna, co wynika z presji kulturowych norm i wartości. Miejscem realizacji form rytuału interakcyjnego są spotkania (Goffman, 2011). Podczas spotkań odbywają się rytuały interpersonalne pozytywne (służące podtrzymaniu więzi między partnerami – wymiana uśmiechów, słów na powitanie itd.) i negatywne – tak zwane wymiany naprawiające, które służą przekształceniu zachowania stanowiącego wtargnięcie w prywatną sferę partnera w zachowanie społecznie uznane. Ilustracją rytuałów negatywnych są spotkania lekarzy z pacjentami (rodzicami dzieci chorych), w czasie których ma miejsce wiele zachowań werbalnych i niewerbalnych, które mają na celu podtrzymanie ładu i unikanie napięć wynikających z ingerencji lekarza w często bardzo intymne sfery życia pacjenta. Z powodu dużej presji norm kulturowych i funkcjonujących wartości (głównie wartości zdrowia, życia, dobra dziecka), nawet kiedy rodzic pacjenta nie zgadza się z postępowaniem lekarza w trakcie konsultacji medycznej, stara się tego nie okazywać (Goffman, 1981).

Analizę procesów związanych z pojawieniem się choroby ma ułatwić stworzona przez Straussa biograficzna koncepcja ciała. Składają się na nią kategorie: biograficznego czasu, koncepcja ciała i koncepcja samego siebie, które tworzą łańcuch. Diagnoza, chroba/niepełnosprawność są przyczyną przerwania łańcucha, a zadaniem osoby chorej/jej najbliższych jest złożenie go z powrotem poprzez biograficzną pracę. Autor wyróżnia cztery typy biograficznej pracy:

- włączenie przebiegu choroby do biografii,
- zrozumienie kontekstu terminów,

- rekonstrukcja tożsamości – reintegracja tożsamości,
- przekształcanie biografii (za Uramowska-Żyto, 2016, s. 115).

Włączenie przebiegu choroby do biografii może być całkowite, lub wręcz przeciwnie – zerowe, kiedy to nie dochodzi do integracji życia z chorobą. Choroba ze swoim przebiegiem istnieje, ale jest ignorowana, jest oddzielona od reszty biografii, nie jest częścią mnie. W pierwszym przypadku dochodzi do swoistej fuzji, choroba wpływa na tożsamość osoby i tworzy ją na nowo. W większości jednak przypadków stopień integracji leży między tymi dwoma biegunami. Jest to proces dynamiczny, nieustannie zmieniający się zależnie od faz przebiegu choroby, mającej znaczenie w określaniu własnej tożsamości. Włączenie choroby do biografii nie jest równoznaczne z jej pełną akceptacją, jest bardziej uczynieniem z niej fragmentu tożsamości, które pozwoli na fizyczne i psychiczne przeżycie.

Zrozumienie kontekstu terminów jest procesem obejmującym dążenie do zrozumienia i akceptacji nieodwracalności chronicznej choroby, towarzyszących jej ograniczeń, perspektywy śmierci i biograficznych konsekwencji, które pociąga za sobą, takich jak: rozpad małżeństwa, utrata pracy, zależność od innych. Także i tutaj możemy mówić o zróżnicowanych formach: od całkowitego zrozumienia kontekstów, do braku akceptacji. Termin „akceptacja” według Straussa nie oznacza stanu szczęśliwości, lecz stan, w którym osoba znalazła sposób na biograficzne przystosowanie się przez zmienione działanie, które umożliwi nadanie nowego znaczenia życiu, pomimo ograniczeń, które niesie choroba. Z kolei całkowity brak akceptacji oznacza, że w biografii nastąpiło radykalne oderwanie od przeszłości, a także że przyszłość oraz teraźniejszość jawi się jako ta sama lub gorsza. Oznacza to, że praca biograficzna takich osób zakończyła się niepowodzeniem.

Rekonstrukcja tożsamości rozpoczyna się zwykle od usłyszenia diagnozy. Następuje szok, a wraz z nim wyobrażenia dotyczące tego, co choroba znaczy dla dotychczasowej i przyszłej aktywności życiowej i jak ją można umiejscowić w biografii: „Mój syn jest niepełnosprawny”. „Może wkrótce umrzeć.” „Muszę zrezygnować z pracy”. Stwierdzenia tego typu powodują, że traci się fragment koncepcji tego, kim się jest. Celem staje się więc odbudowanie pewnej całości, nadanie jej nowego sensu. Dokonuje się to w procesie rekonstrukcji tożsamości. W procesie tym można wyróżnić etapy: 1) definiowanie i przedefiniowanie tożsamości, 2) skoncentrowanie się na innym kierunku działalności, 3) integracja.

Przekształcanie biografii polega na tym, że osoba chora (rodzice osoby chorej) dociera do schematu biograficznego, który umożliwia jej nadanie no-

wego kierunku przyszłemu życiu. Aby to mogło mieć miejsce, trzeba spełnić dwa warunki. Pierwszy z nich jest nazwany przez Straussa krystalizacją, a polega na uświadomieniu sobie, co choroba oznacza dla biografii (jakie działania nie są możliwe w dalszym życiu, w jaki sposób może być dalej projektowane moje życie), drugi zaś warunek to posiadanie w jakimś zakresie kontroli nad przebiegiem choroby. Jeśli takiej kontroli nie ma, nie można planować przyszłości w terminach biografii (tamże).

Jedną z najbardziej znanych koncepcji interakcjonistycznych odnoszących się do problemów omawianych przeze mnie jest koncepcja przebiegu choroby i związanej z nim pracy (trajektorii). W myśl koncepcji, można wyróżnić następujące stadia i mechanizmy rozwijania się trajektorii:

- Stopniowe gromadzenie się ramowych warunków uczynnienia trajektorii, potencjału trajektoryjnego, oznaki zagrażającej trajektorii. Jest to swego rodzaju biograficzny komponent dyspozycji do braku równowagi psychicznej, szczególnego odczuwania zranienia, a także komponent zestawu podstawowych sprzeczności dotyczących aktualnej sytuacji życiowej. Oba komponenty składają się na możliwe do uchwycenia oznaki zbliżającej się trajektorii.
- Nagłe przekroczenie granicy uczynnienia potencjału trajektoryjnego.
  - osoba dotknięta problemem nie jest już w stanie kształtować swego życia codziennego poprzez realizowanie dotychczasowych schematów postępowania. Dominują w tym stadium doświadczenia szoku i dezorganizacji. W wyniku splotu różnych sytuacji ważnych dla osoby dotkniętej – potencjał trajektoryjny dynamizuje się.
- Próba rozwinięcia chwiejnej równowagi radzenia sobie z życiem codziennym. Dzięki niej doświadczenie szoku i następujący po nim stan zamętu mogą być przezwyciężone. Jednak ta chwiejna równowaga pozostaje nadal pod wpływem potencjału trajektoryjnego, układ życiowy jest niestabilny.
- Destabilizacja chwiejnej równowagi radzenia sobie z życiem („wpadnięcie w wir”). W wyniku szokowych doświadczeń przekroczenia granicy trajektorii i wysiłków radzenia sobie z chwiejną równowagą – osoba dotknięta cierpieniem staje się sobie samej obca, nie rozumie samej siebie, ponieważ nie jest w stanie działać tak, jak wcześniej było to możliwe.
- Załamanie się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samego siebie – następuje falsyfikacja (odmiana rozumowania) ustalonego planu wobec siebie, swojego życia, poczucie wszechogarniającej wątpliwości co do rozumnego funkcjonowania świata. Osoba podejmuje

walkę wprowadzenia stabilizacji życiowej, jednak ta walka skazana jest na porażkę. Osoba dotknięta trajektorią traci zaufanie do siebie i do innych znaczących dotąd osób, uznaje siebie za niezdolną do działania, ma poczucie beznadziejności, ale także niezgody na zaistniałą sytuację.

- Próby teoretycznego przepracowania załamania się systemu trajektorii. Wcześniejsze doświadczenia wymuszają na jednostce radykalne nowe definicje sytuacji życiowej – wyjaśnienie cierpienia, oceny moralnej, analizy oddziaływania procesu cierpienia na dotychczasowy, terażniejszy i przyszły sposób życia. Teoretyczne przepracowanie może być podjęte przez samego cierpiącego bądź podsunięte przez kogoś wyjaśniającego mu przyczyny cierpienia (np. terapeutę, osobę najbliższą).
- Praktyczne próby opracowania trajektorii i uzyskania nad nią kontroli oraz próby uwolnienia się z jej więzów. Można tu wyróżnić różne jej formy:
  - ucieczka od trajektorii przybierająca postać nieprzyjmowania do wiadomości obecnej sytuacji życiowej, ignorowania symptomów trajektorii lub dosłownego fizycznego opuszczenia miejsca akcji;
  - oswojenie trajektorii, włączenie jej w sytuację życiową człowieka i życie dalej bez skupiania się na destrukcyjnym wpływie trajektorii, przy interpretacji tego wpływu jako zakłócającego;
  - dokonanie całkowitej reorganizacji sytuacji życiowej, koncentrującej się na własnym rozwoju osobowym w myśl hasła „cierpienie uszlachetnia”. Wykorzystanie trajektorii jako materiału wzbogacającego osobiste doświadczenia życiowe (Schütze, 2012).

Jak zaznacza Schütze, rozwój trajektorii nie musi przebiegać ściśle według powyższego schematu: osoba dotknięta cierpieniem może nie doświadczać poczucia destabilizacji sytuacji życiowej i załamania się orientacji wobec samego siebie, stadia trajektoryjne mogą też występować w innej – niż podana – kolejności. W toku analizy opisywaną metodą – uczestników trajektorii określa się mianem: *osoba dotknięta* (problemem, cierpieniem) (niem. *Betroffene*) – na określenie głównego „bohatera” narracji, narratora, osoby, która jest przedmiotem negatywnych doświadczeń biograficznych; *aktorów* – wszystkich tych uczestników trajektorii, którzy są podmiotem działania, niejednokrotnie ich postępowanie potęguje cierpienie osoby dotkniętej. Proces trajektorii jest charakteryzowany jako wzmagający cierpienie jego uczestników. Dotknięta nim osoba odczuwa niemoc sprawczą działania, brak kontroli nad własnym życiem, zagubienie oraz nieufność wobec innych uczestników trajektorii (tamże).

## Podsumowanie

Celem przedstawionych rozważań było przypomnienie koncepcji socjologicznych przydatnych w badaniu osób z niepełnosprawnością ich rodzin oraz w badaniach międzykulturowych. Spośród wielu takich teorii szczególne miejsce zajmują rozwiązania ukazujące relacje pomiędzy lekarzem a pacjentem oraz znaczenie lekarzy – specjalistów, jako osób, które mają wpływ na motywację chorych (i ich najbliższych) do pokonywania choroby oraz leczenia.

W pedagogicznym badaniu i opisie osób z niepełnosprawnością oraz ich rodzin istotna jest wiedza na temat psychospołecznych konsekwencji niepełnosprawności/choroby. Choroba jest doświadczeniem, które determinuje zmiany w życiu nie tylko osoby nią dotkniętej, ale także jej otoczenia. Towarzyszące jej cierpienie, życie ze świadomością zbliżającej się śmierci sprawiają, że osoby chore, ich rodziny, a także inne osoby połączone z nimi relacjami społecznymi, przyjmują odmienny niż dotychczas sposób interakcji, mierząc się z konsekwencjami niepełnosprawności.

W opisie osób z niepełnosprawnością i ich najbliższych przydatne jest także ujęcie choroby jako trajektorii wraz z analizą poszczególnych stadiów i mechanizmów w doświadczaniu niepełnosprawności/choroby.

## Bibliografia

- Białyszewski, H. 1972. Wstęp do wydania polskiego. W: Parsons, T. *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN, ss. VII–LXII.
- Borowska-Beszta, B. 2012. *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borzyszkowska, H. 1997. *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk: UG.
- Bury, M. 1982. Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health and Illness*. 4, pp 461–468.
- Charmaz, K. 1983. Loss of self. A fundamental form of suffering in the chronically ill. *Sociology of Health and Illness*. 5, pp. 168–195.
- Chodyncka, A. M. 2008. *Inni czy podobni?: charakterystyka osób z ograniczeniem sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

- Freidson, E. 1988. *Profession of Medicine*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glaser, B.G. i Strauss, A. L. 2006. Konteksty świadomości i interakcja społeczna. W: Jasińska-Kania, A., Nijakowski, L. M., Szacki, J. i Ziółkowski, M. red. *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Scholar, ss. 450–489.
- Goffman, E. 1981. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Goffman, E. 2007. *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP.
- Goffman, E. 2011. *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Grodzica, I. 1989. *Wpływ postaw rodzicielskich na sytuację dzieci niepełnosprawnych: poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: CDN.
- Grzybowski, P.P. i Idzikowski, G. 2018. *Inni – Obcy, ale swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz. file:///C:/Users/ibm/Desktop/Grzybowski\_Idzikowski\_-\_Inni\_Obcy\_ale\_Swoi.pdf (8.03.2019).
- Janocha, W. 2012. *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*. Kielce: Jedność.
- Klajmon-Lech, U. 2018. *Trajektoria życia rodziców dzieci z rzadkimi chorobami genetycznymi. Formy społecznego wsparcia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kołodziej, A. 2012. Choroba jako dewiacja i „profesjonalna” rola lekarza: relacja pacjent – lekarz w funkcjonalnej teorii Talcotta Parsonsa. *Hygeia Public Health*. 47 (4), ss. 398–402.
- Kotlarska-Michalska, A. 1999. Człowiek niepełnosprawny jako „inny” w ujęciu koncepcji socjologicznych i w świetle badań socjologiczno-psychologicznych. *Roczniki Socjologii Rodziny*. XI, ss. 87–100.
- Krause, A., Żyta, A. i Nosarzewska S. 2010. *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Akapit.
- Parsons, T. 1969. *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa: PWE.
- Parsons, T. 1972. *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Parsons, T. 2009. *System społeczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Parsons, T, Shils, E. i Olds, J. 2006. Kategorie orientacji i organizacji działania. W: Jasińska-Kania, I., Nijakowski, A., Szacki, L. M. i Ziółkowski, J. red. *Współczesne teorie socjologiczne*. T. I. Warszawa: Scholar, ss. 376–382.
- Rzeźnicka-Krupa, J. 2013. Inny i pedagogika. Doświadczenie inności i relacje z innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*. 28, ss. 31–45.



- Schütze, F. 2012. Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. W: Kaźmierska, K. red. *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos, ss. 11–32.
- Skrzypek, M. 2011. *Perspektywa chorego w socjologii choroby przewlekłej. Ujęcia teoretyczne, ich ewolucja i recepcja*. Lublin: KUL.
- Smith, E. 2008. *Using secondary Data in Educational and Social Research*. Meindehead Open University Press.
- Sokołowska, M. i Ostrowska, A. 1976. *Socjologia kalectwa i rehabilitacji. Wybrane problemy*. Warszawa: PAN.
- Tobiasz-Adamczyk, B. 2016. „Życie w ramach» wyznaczonych chorobą nowotworową – rola socjologii medycyny. [http://C:/Users/Urszula/Downloads/Beata%20Tobiasz-Adamczyk%20\(2\).pdf](http://C:/Users/Urszula/Downloads/Beata%20Tobiasz-Adamczyk%20(2).pdf) (19.05.2016).
- Tobiasz-Adamczyk, B., Szafranec, K. i Bajka, J. 1999. *Zachowania w chorobie. Opis przebiegu choroby z perspektywy pacjenta*. Kraków: Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Uramowska-Żyto, B. 1992. *Zdrowie i choroba w świetle wybranych teorii socjologicznych*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Uramowska-Żyto, B. 2009. Socjologiczne koncepcje zdrowia i choroby. W: Ostrowska, A. red. *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie analizy*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN, ss. 65–87.

### **Selected concepts of sociology of medicine in intercultural studies and in the research into the disabled and their families**

**Abstract:** The article presents selected concepts in the field of medical sociology, which in my opinion are useful in pedagogical reflection on people with disabilities and their families and broadly understood intercultural pedagogy. They concern issues related to the role of the patient in the social space, psychosocial consequences of the disease, including stigmatization of people with disabilities and the relationship of these people and their families with the medical community (doctors, medical staff).

**Keywords:** person with a disability, family, sociological concept, intercultural pedagogy, disease

Translated by Urszula Klajmon-Lech



AGATA WENTZ

## **Children with autism spectrum disorders in the Arab Gulf countries – the Others?**

**Streszczenie:** Autyzm jest zaburzeniem neurorozwojowym, które manifestuje się w obszarach związanych między innymi z relacjami społecznymi, komunikacją werbalną i niewerbalną. W ciągu ostatnich dziesięciu lat liczne kampanie społeczne na całym świecie, także w regionie Półwyspu Arabskiego, podniosły ogólny poziom świadomości na temat tego zaburzenia zarówno wśród rodziców, jak i ekspertów. Jednakże tradycyjne wierzenia i przekonania pozostają nadal istotnymi czynnikami, które kształtują zachowania związane z profilaktyką prozdrowotną i nastawieniem do kwestii związanych z szeroko pojętym zdrowiem psychicznym. Niniejsze opracowanie omawia znaczenie tych czynników, a także religii, na percepcję zaburzeń ze spektrum autyzmu w regionie państw GCC (Rady Współpracy Zatoki).

**Słowa kluczowe:** autyzm, niepełnosprawność, GCC, Zjednoczone Emiraty Arabskie, islam, społeczeństwo, percepcja, edukacja międzykulturowa

### **Introduction**

In the last decade, there has been increased media attention to autism both globally and across the GCC (Gulf Cooperation Council countries – Saudi Arabia, the United Arab Emirates, Oman, Qatar, Kuwait, Bahrain). This, in turn, has increased the knowledge and awareness of the condition in the Arabian Gulf region among both parents and professionals. The first report from the region about the prevalence of autism in the community came from the United Arab Emirates (UAE) and reported a weighted prevalence of 29 per 10,000 among 3-year-olds in the UAE national population. While the rate reported from the UAE is comparable to that observed in other countries, none of the UAE children diagnosed during the study have a prior diagnosis. All of them escaped detection by the applicable paediatric healthcare oversight protocols. Parents also did not report any worrying behaviors.

Parents and paediatricians are at the best vantage point to spot the earliest warning signs of autism. If the disorder is detected in its infancy, early intervention programs can take full advantage of the remarkable plasticity of the brain. Thus, if the signs are detected and reported by 18 months of age, intensive treatment may help ameliorate the symptoms significantly. As the burden of reporting cases falls on parents, there is the potential for lack of willingness to report certain exhibited behaviors for various reasons. Traditional beliefs have an important influence on health-related behaviors, and this has major implications on assessment and communication of health status. Religion, social perception and culture play a large role, especially when considering the diagnosis of mental health disorders.

Considering the significant economic, social and health burden caused by autism, there is limited literature on autism early diagnosis and interventions in the region. There is little existing literature that relates autism to religious, cultural and social perspectives from the Gulf, since most researchers tend to focus on psychological, pedagogical or biomedical aspects.

This paper addresses the issue of immaterial boundaries constructed by culturally influenced child upbringing practices, with special attention to how these practices and beliefs create attitudes towards disabilities such as autism.

## **Background**

Autism (in Arabic التوحد) was first defined by Leo Kanner from Johns Hopkins University. In 1943 he received a 33-page letter from the father of a boy named Donald, describing that the boy was happiest when alone, was oblivious to his surroundings, and had a mania for spinning toys. Whenever his routine was disrupted he would exhibit temper tantrums. Donald also referred to himself in the third person and repeated words and phrases spoken to him. Kanner described Donald and ten other children in a 1943 seminal paper entitled 'Autistic Disturbances of Affective Contact'.

Clinical definitions of autism continue to evolve. The current Diagnostic & Statistical Manual of the American Association (DSM-V) describes autism as a lifelong neurodevelopmental disorder that is characterized by impaired social interactions, impaired verbal and nonverbal communication and stereotyped, repetitive behaviors. The condition is part of a continuum of disorders collectively known as autism spectrum disorders (ASD) and is classified under the general category of pervasive developmental disorders (PDDs). As a spectrum, autism 'blurs' at the edges with disruptive behavior,

communication disorders and intellectual disability at one end and with behaviors now thought to be neurotypical at the other.

Many researchers agree that the causes of autism are likely to be genetic, while other suspected factors are biochemical, neurological and environmental. The most commonly used treatments for children with autism are (1) Speech and Language Therapy, (2) iPhone/iPad applications, (3) Applied Behavior Analysis (ABA), (4) Picture Exchange Communication System (PECS), (5) Cognitive Behavior Therapy (CBT), (6) Occupational Therapy, (7) Holding Therapy, (8) Social Stories, (9) Equine therapy/ Therapeutic Horseback Riding, (10) Essential Fatty Acids. All of the above are legally accepted and available in UAE.

Previous chapters provided an overview of autism in GCC. The following sections will consider intangible boundaries shaped by religion, society and culture towards autistic individuals.

### **Religious boundaries**

*There is not upon the blind any guilt or upon the lame  
any guilt or upon the ill any guilt. And whoever obeys  
Allah and His messenger – He will admit him to gardens  
beneath which rivers flow: but whoever turns away –  
He will punish him with a painful punishment.*

Qur'an (48, 17)

This chapter aims to provide a review of Islamic perspectives and Islamic philosophy on disability by examining selected texts from the Qur'an and Sunnah, referring to events from the Islamic history, and analyzing how the issue of autism is currently being addressed by the General Authority of Islamic Affairs and Endowments in UAE.

It is often difficult to distinguish between cultural and religious practices as there is an overlap between what constitutes local cultural heritage and what could be described as religious values (Al-Aoufi et al., 2012).

It does not appear that religion stands in the way of early diagnosis of autism. Islamic philosophy has a positive attitude towards those who are physically or mentally disabled. The Qur'an and the Hadith not only refer to the existence of disabilities, but also provide principles for caring for the disabled. The term 'disability' does not directly appear in the Qur'an, which uses the term 'disadvantaged people' while referring to those with special needs (Ba-

zna & Hatab, 2005). We can also find the generic term 'weak-minded', which according to 'tafsir' (interpretation) by Ibn Ashur (1973), comprises several groups from very young children to mentally retarded and mentally ill.

Qur'an stresses the rights of people with disabilities on several occasions. The rights mentioned in the Qur'an include the right to protection, social rights, right to treatment and rehabilitation, right to education, and marital rights (Al-Aoufi et al. 2012). The last has stirred controversy among Islamic scholars, which will be discussed in more detail later in this chapter.

The notion of the right to protection touches upon the aspect of protection of honour and respect toward disabled individuals. The Qur'anic verses emphasize that respect is a basic human right and that under-estimating others is unacceptable: 'O you who believe, let not people ridicule [other] people; perhaps they may be better than them. (...); And do not insult one another and do not call each other offensive names.' (49,11). As far as social rights are concerned, those who are disabled are considered as having a rightful share (Miles, 1995). There are, however, duties which can be waived or reduced on the grounds of limited performance or the lack of mental maturity (Bazna & Hatab, 2005). These duties include giving to charity or Zakat and performing religious rites and rituals such as wudu' and ghusl.

According to Islamic Law sanity is a prerequisite for the performance of all religious duties. The insane (majnun), the epileptic (masru'), the mentally deficient (ma'tuh) and the unconscious (maghmiyy 'alayhi) are not expected to perform any religious duties. This means that as long as the disability persists, even if the disabled performed a certain religious rite, they will earn divine reward for it. Another important right within social rights is the right to inclusion. Since disabled individuals may be isolated, withdrawn and often suffering from psychological problems such as depression and low self-esteem, it is highly encouraged in Islam to include disabled people in social occasions such as visits, marriages and other ceremonies. (Al-Aoufi et al., 2012). An example of such inclusion from the Sunnah is the story of the Prophet visiting Etban ibn Malik, a blind man from Ansar, in order to pray in the man's house and console him. Rights of treatment and rehabilitation from the Islamic perspective can be categorized into two main forms: preventive and remedial. Prevention according to Qur'an and Sunnah may amount to changing one's lifestyle or medication. Remedy can take one of the three forms: medication (including vaccination), rehabilitation, and spiritual medication (Al-Aoufi et al., 2012). Islamic Fiqh Council concluded that it is a responsibility of every Muslim to use vaccination and medication (Ghaly, 2008).

The following Hadith from ‘Sunan Abu Dawud’ highlights the importance of medication:

*I came to the Prophet (Peace be Upon Him) and his Companions were sitting as if they had birds on their heads. I saluted and sat down. The desert Arabs then came from here and there. They asked: ‘Apostle of Allah, should we make use of medical treatment?’ He replied: ‘Make use of medical treatment, for Allah has not made a disease without appointing a remedy for it, with the exception of one disease, namely old age.’ (Abu-Dawud, n.d., no. 3855).*

Spiritual medication (‘tahseen,’ meaning ‘fortification’) does not relate to any kind of physical medication and is solely based on performing a specific prayer. According to Muslim belief, these ‘prayer supplications’ constitute an effective defence against various dangers to one’s health (Al-Aoufi et al., 2012).

According to Islam, the right to be educated should be granted to everyone regardless of disability. The Qur’an describes the right of education for disabled people through the following passage: *He [the Prophet] frowned and turned away because there came to him a blind man, But what would make you perceive, [O Mohammed], that perhaps he might be purified, or be reminded and the remembrance would benefit him?* (Qur’an, 80, 1–3). Allah rebuked Mohammad when he turned away a blind man. Therefore, one can conclude that individuals have the right not to be undermined because of their disability and that they also have the right to resources for education.

When we analyze the marital rights of the disabled, it becomes clear that there is no unanimity in this particular case, unlike in the case of above-listed rights to protection, inclusion and treatment. There has recently been an intense debate among Islamic scholars and physicians over the idea of whether the mentally and intellectually disabled (including the cases of autism) should be allowed to get married. This debate is ongoing and there are differences in opinions and interpretations. Some scholars argue that marriage can prevent the practice of inappropriate sexual behavior by mentally disabled individuals. Others see marriage as a broader responsibility beyond sexual practice, and feel that intellectually or mentally disabled people are incapable of executing such responsibility, even with guardianship.

Despite sporadic discrepancies in views on the rights of the disabled within the Islamic framework, there are two general principles of faith that shape Muslims’ approaches towards disability. These include believing in the concept of ‘reward and punishment’ not only in terms of actions, but also in

terms of intentions and motives behind these, and the concept of the 'belief in preordination' ('qadar'), which is based on the idea that what is meant to be, will be, and what is not meant to happen, can never occur (Hasnain et al., 2008). The notion of destiny in the face of autism of one's child is well reflected in the words of the Emirati father of an autistic boy: *We want the world to know about autism. God gave him this, so it is nothing to be ashamed about.* The quote comes from UAE produced documentary 'As One: The Autism Project' (2014, director: Hana Makki).

The official website of the General Authority of Islamic Affairs & Endowments, headquartered in Abu Dhabi, states that it is highly important to *raise awareness regarding people with special needs by highlighting scientific facts and other various factors conducive to integrating autists into society.* Awqaf stresses that it is highly recommended to *admit a person with autism symptoms to a specialised centre noting that autism is of different types.*

In 2013 Awqaf organized a lecture on autism for its staff. In 2017, during a press conference, Dr Mohammad Matar al Kaabi, Awqaf's Chairman, emphasised the initial indicators and results of the 'Year of Giving.' He listed a number of initiatives launched by Awqaf, including supporting the Autism Centre in Umm Al Quwain by furnishing all its classes with means of learning and rehabilitation. Another initiative aimed at autistic children was to provide buses for students' transportation for the schools of 'people with determination.'

According to Miles (2000) little has been done to investigate the impact of Islamic philosophy on Muslim practices related to working with individuals with disability.

Future research should take into account the cultural backgrounds of disabled (autistic) children, which is critical in deciding the way the parents, siblings, relatives and society respond to an autistic individual.

## **Social and cultural boundaries**

*The source of our concern for special needs people is to give each individual in our society the attention and care they deserve.*

H.H. Sheikh Hamdan bin Mohammed  
bin Rashid Al Maktoum  
Chairman, Dubai Autism Center

*Despite the fact that the UAE is far ahead of most Arab nations with regards to ASD, even here there are many issues that preclude finding the exact fit or treatment for autistic children.*

Alia L. Nahad (pseudonym)

Geert Hofstede has defined 'culture' as: 'the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others.' (Hofstede, 1991). Through standard statistical analysis of large data sets obtained through detailed interviews and surveys during 1978–83, Hofstede determined patterns of similarities and differences between cultures from over fifty countries. From this data analysis, he developed the following five dimensions of culture: (1) Power Distance – this dimension defines the extent to which a society accepts that power is unequally distributed and whether hierarchy plays an important role; (2) Individualism – this dimension examines the importance of close long-term commitments to members of the group, be that a family, tribe or community, and whether loyalty is considered a decisive factor in decision-making; (3) Masculinity – it indicates the dominant values in society and shows whether the main social motivator is wanting to be the best (Masculine society) or liking what you do, caring for others and appreciating the quality of life (Feminine society); (4) Uncertainty Avoidance – countries exhibiting high Uncertainty Avoidance maintain rigid codes of belief and behaviour, are intolerant of unorthodox ideas, and there is an emotional need for rules in them (even if the rules never seem to work); and (5) Long Term Orientation – this dimension explains how a society has to maintain links with its own past while dealing with challenges of the present and future. Examining the UAE's culture and society through the lens of Geert Hofstede's Cultural Dimension Theory may provide some insights on how cultural and social boundaries are being constructed toward disabilities such as due to autism.

According to Hofstede's analysis of the UAE it can be stated that it is a highly hierarchical, collectivistic, uncertainty-avoiding and security-oriented society. As far as the dimension of Masculinity is concerned, Arab Emirates scored 50/50 on this dimension, which doesn't allow us to consider it clearly feminine or clearly masculine. There is no data available from the UAE on the Long Term Orientation dimension. Considering Hofstede's notion that Emirati society is a hierarchical and a collectivist one, it is easier to understand why the usage of traditional treatments of autism and other pervasive devel-



opmental disorders in the country – such as camel milk, hijama or Epsom salt (magnesium sulfate) – tends to be more popular among many families than Applied Behavior analysis devised in the West. Treating autism with what had been known within the community for decades, if not centuries, strengthens the inclination toward security orientation, uncertainty avoidance and respect for the collective wisdom of the elderly. Hofstede's collectivism is also related to the notion of shame, embarrassment and justification. Parents who are shocked at the diagnosis of autism may instinctively resort to religion to explain the problem away, using as a safety net from social stigma. An example of these reactions is when the parents of an autistic child consider the disability to be a punishment from Allah. The danger of such an approach is that some parents tend to refuse treatment because of these beliefs (Ghaly, 2008). This refers, above all, to early intervention services (Hasnain et al, 2008). As a consequence, the child is left without adequate care and access to support services is denied or delayed. The social embarrassment of having an autistic child appears to play a crucial role in dealing with a disabled person in many families. In cases where the disability is obvious (for example in a low functioning, non-verbal autistic child) and cannot be hidden from others, parents tend to provide various explanations (Al-Aoufi et al., 2012). Such explanations include: envy ('hasad' or evil eye), using amulets (Hasnain et al., 2008), black magic, and possession by evil spirits (the Jinns). Although all of the above mentioned have their roots in Qur'an and Sunnah, it seems that the parents use it as an argument which could be easily accepted by the surrounding traditional, religious community (Al-Aoufi et al., 2012).

Cultural boundaries are directly linked to social awareness or lack thereof, social constraints and expectations. The only research related to 'autism awareness' from the UAE analyzes the knowledge and perception of childhood autism among university students (Sharif, 2016). In that study, 400 students were randomly enrolled from five universities and the questionnaire covered the major aspects of autism. It demonstrated good knowledge and perception among university students on childhood autism. Some 60% agreed that delay in early communication may be an early sign of the disorder. About 52% believed that the disorder is a pervasive one. The majority of participants (207, 69%) agreed that family history is an important factor. They also stated that vaccination, poor parenting and environmental factors are not causes of autism (Sharif, 2016) Indeed, the autism awareness level of university students seems very promising. However, it is highly recommended that a similar awareness study is conducted among women who are

pregnant with their first child and are not yet familiar (from real life experience) with the notion of developmental milestones.

Alia L. Nahad (pseudonym), a Sharjah-based mother of an autistic boy wrote in her article called 'One Boy's Journey: Living with autism in the UAE':

My main reason for writing this article is to express my own feelings and concerns regarding how autism is viewed in the Arab world and how that has impacted my son. As the western world seems to be getting more accustomed to autism and its implications on children and their families; this is not the case in much of the Arab world. Here in the UAE it is not only strangers who have trouble dealing with ASD but even colleagues and friends of those families touched by this difficult matter. (Nahad, 2015).

Mrs. Nahad shares her personal experience: *These cultural beliefs in the Arab world view autism as a stigma, which should be overlooked or even ignored if possible. When my son was very young and we visited (...) our family, they all explained some of his behaviors as being spoiled. The fact that he would lie on a couch and scream for no reason was easily "explained" as being a spoiled child. Even after we had a clear ASD diagnosis, from psychologists and specialists both in the UAE and the US, [they] have never been truly convinced.*

In her analysis of the current situation in the UAE with regard to autism treatment, Mrs. Nahad concludes: *The UAE has made progress; the nation has opened the Dubai Autism Center in Dubai and the Emirates Autism Center in Abu Dhabi. Dubai is the emirate with the largest support network for disabled individuals and has nine different schools, but outside of Dubai in the other six emirates each may have one center or none (Abdul-Hadi et al., 2015); this is decidedly not enough. There are waiting lists of more than 200 children trying to enter each of these facilities, which are extremely expensive. The goals of these centers are to integrate children with autism into the community through holistic approaches to intervention and therapies, while focusing their efforts on creating social awareness about autism (Dubai Autism Center website). Certainly there is a growing understanding of autism and the needs it involves (...).*

## Conclusion

UAE's culture in its approach towards disability in general and autism in particular reflects various elements, such as Islamic conservatism, tribalism, and western modernism. With the native population constituting less than 20% of

the total population of the country, there is a constant intermixing of influences and trends in all spheres of life including the culture around health-care, which again re-shapes, at least to some extent, the existing social and cultural boundaries. Thus, more research is needed in order to gain a better understanding of complex mechanisms related to disability, neurodiversity, and inclusion in the Arab Gulf region.

## Bibliography

- Abdul-Hadi, S., Alnaizy, L.A., Aref, B., and AlShamsi, A. 2015. Integrating people with disabilities into society in the UAE. In: Raddawi R. ed. *Intercultural communication with Arabs: Studies in educational, professional and societal contexts*, Heidelberg, New York: Springer, pp. 327–345.
- Abu-Dawud.(n.d.). No. 3855. *Translation of Sunan Abu-Dawud*. [Http://www.usc.edu/schools/college/crcc/engagement/resources/texts/muslim/hadith/abudawud/](http://www.usc.edu/schools/college/crcc/engagement/resources/texts/muslim/hadith/abudawud/)
- Abu Dhabi e-government. 2015. *Federal Law No. (29) of 2006 Concerning the Rights of People with Special Needs*. [https://www.abudhabi.ae/portal/public/en/citizens/religion\\_and\\_community/special\\_needs/gen\\_info/\(1.12.2018\)](https://www.abudhabi.ae/portal/public/en/citizens/religion_and_community/special_needs/gen_info/(1.12.2018)).
- Al-Aoufi, H., Al-Zyoud, N. and Shahminan, N. 2012. Islam and the cultural conceptualisation of disability. *International Journal of Adolescence and Youth*. **17** (4), pp. 205–219.
- Alghazo, E.M. and El Naggat Gaad, E. 2004. General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*. **31** (2), pp. 94–99.
- American Psychiatric Association [APA]. 2013. *Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders (5<sup>th</sup> ed.)*. Arlington, VA.
- Ashencaen Crabtree, S. 2007. Family responses to the social inclusion of children with developmental disabilities in the United Arab Emirates. *Disability and Society*. **22** (1), pp. 49–62.
- Bazna, M. and Hatab, T. 2005. Disability in the Qur'an. The Islamic Alternative to Defining, Viewing, and Relating to Disability. *Journal of Religion, Disability & Health*. **9** (1), pp. 5–27.
- Bradshaw, K., Tennant, L., and Lydiatt, S. 2004. Special education in the United Arab Emirates: Anxieties, attitude and aspirations. *International Journal of Special Education*. **19** (1), pp. 45–55.

- Dardas, L., and Ahmad, M. 2014. Quality of life among parents of children with autistic disorder: a sample from the Arab World. *Research in Developmental Disabilities*. **35**, pp. 278–287.
- Dyches, T., Wilder, L., Sudweeks, R., Obiakor, F., and Algozzine, B. 2004. *Multicultural issues in autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. **34** (2), pp. 211–222.
- Eapen, V., Mabrouk, A., Zoubeidi, T., & Yunis, F. 2007. Prevalence of pervasive developmental disorders in preschool children in the United Arab Emirates. *Journal of Tropical Pediatrics*. **53** (3), pp. 202–205.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y. Kim, Y.S., Kaucahli, S., Marcin, C. and Fombone, E. 2012. Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*. **5**, pp. 160–179.
- General Authority of Islamic Affairs and Endowments. <http://www.awqaf.gov.ae/Articles/Article.aspx?SectionID=16&RefID=1964&lang=EN/> (20.03.2019).
- Ghaly, M.M. 2008. Physical and spiritual treatment of disability in Islam: Perspectives of early and modern jurists. *Journal of Religion, Disability & Health*. **12** (2), pp. 105–143.
- Hasnain, R., Shaikh, L.C., and Shanawani, H. 2008. *Disability and the Muslim perspective: an introduction for rehabilitation and health care providers*. Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange, University of Buffalo, State University of New York.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, McGraw-Hill.
- Ibn Ashur, M. (1973). Altahrer w Altanwer. <Http://www.altafsir.com/Tafasir.asp/> (15.04.2019).
- Miles, M. 1995. Disability in eastern religious context: Historical perspective. *Disability and Society*. **10** (1), pp. 49–69.
- Miles, M. 2000. Disability on a different model: Glimpse of an Asian heritage. *Disability and Society*. **15** (4), pp. 603–618.
- Nahad, A.L. 2015. One Boy's Journey: Living with Autism in the UAE. *Journal of Psychology and Behavioral Science*. **2** (3), pp. 141–147.
- Odrował-Coates, A. 2018. Soft power of language in social inclusion and exclusion and the unintended research outcomes. *Language, Discourse & Society*. **2** (6), pp. 15–30.
- Pathak, S. 2012. *Increasing number of autism cases in UAE demands more facilities, awareness: More professionals needed to participate in intervention programmes*. <http://gulfnews.com/news/uae/education/increas>

- ing-number-of-autism-cases-in-uae-demands-more-facilities-awareness-1.989465/ (30.06.2018).
- Reinl, J. 2008. *Arab region 'lacks' disability awareness*. The National, 03 September. <http://www.thenationalae/news/world/middle-east/arab-region-lacks-disability-awareness/> (10.09.2018).
- Salhia, H. O., Al-Nasser, L., Taher, L.S., Al-Kahtani, A.M., and El-Metwally, A.A. 2014. Systematic review of the epidemiology of autism in Arab Gulf countries. *Neurosciences*. **19** (4), pp. 291–296.
- Sharif, S.J., Burghaigis, L.M.T., Salah, M., Kariem, N., and Mohamed, A. 2016. Childhood autism: knowledge and perception among university students in United Arab Emirates. *International Journal of Basic & Clinical Pharmacology*. [S.I.], **5** (4), pp.1499–1502.

### **Children with autism spectrum disorders in the Arab Gulf countries – the Others?**

**Abstract:** Autism is a lifelong neurodevelopmental disorder that is characterized by impaired social interactions, impaired verbal and nonverbal communication and stereotyped, repetitive behaviors. In the last decade there has been an increased media attention to autism both globally and across GCC (Gulf Cooperation Council countries), which in turn has increased the knowledge and awareness of the condition in the Arabian Gulf region among both parents and professionals. Traditional beliefs, however, leave important influences on health behaviors, which leads to implications on health communication area. Religion, spirituality and culture play a large role, especially when considering the diagnosis of mental health disorders. This paper addresses the issue of immaterial boundaries constructed by culturally bound child-upbringing practices with special attention to how these practices and beliefs create attitudes towards disabilities such as autism.

**Keywords:** autism, disability, GCC, United Arab Emirates, Islam, society, perception, intercultural education

Translated by Agata Wentz

JOANNA KAPIAS

## **Niepełnosprawność jako Inność – postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością**

**Streszczenie:** Na sytuację życiową osób z niepełnosprawnością, poza czynnikami indywidualnymi, ekonomicznymi czy prawnymi, oddziałują dominujące w społeczeństwie zachowania i nastawienia wobec nich (Ostrowska, 1997). W artykule wykorzystano wyniki badań własnych (Kapias, 2017), których celem było poznanie deklarowanych postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością oraz poznanie opinii studentów niepełnosprawnych na ten temat, a także ustalenie różnic i podobieństw pomiędzy nimi. Badania były prowadzone metodą sondażu diagnostycznego, a wzięło w nich udział 116 studentów pełnosprawnych oraz 108 studentów z niepełnosprawnością. Ze względu na obszerność badań artykuł traktuje jedynie o deklaracjach studentów pełnosprawnych. Na podstawie zebranych danych można stwierdzić, iż najczęściej deklarowaną postawą wobec niepełnosprawności jako Inności była postawa ambiwalentna, a postawy negatywne należały do mniejszości.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność jako Inność, postawy, student, edukacja międzykulturowa

### **Wprowadzenie**

Osoby z niepełnosprawnością w Polsce wciąż są gorzej wykształcone w porównaniu z osobami sprawnymi, można jednak zaobserwować stały wzrost liczby studentów z niepełnosprawnością (Garbat i Paszkowicz, 2015). Od 2011 szkoły wyższe mają obowiązek stworzyć studentom z niepełnosprawnością odpowiednie warunki (MNiSW, 2011). Najtrudniejszymi barierami do pokonania są jednak bariery mentalne, które mogą generować sytuacje trudne ze względów emocjonalnych i komunikacyjnych zarówno dla studentów, jak i wykładowców (Marciniak, 2010; Kilian, 2016; Imiołczyk, Błaszczak i in. 2015). Studia dla osób z niepełnosprawnością są częścią procesu rehabilitacji społecznej i zawodowej (Skalska, 2015). Pozytywne postawy grupy studentów



wobec studentów z niepełnosprawnością są ważnym elementem wspierającym te procesy. Józef Sowa (2004) uważa, że bardzo istotne dla rozwoju każdego studenta są odpowiednie relacje, które umożliwiają zaspokajanie podstawowych potrzeb społecznych oraz przyczyniają się do rozwoju w innych obszarach, np. intelektualnym. Budowanie dobrych relacji nie jest możliwe bez właściwych postaw wobec siebie nawzajem. Badanie postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością jest zatem nadal ważne i potrzebne.

### **Postawy wobec osób z niepełnosprawnością**

Współcześnie najczęściej przyjmowaną jest biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności, która łączy w sobie jej wymiar indywidualny i społeczny (Majewski, 1999). Opiera się ona na trzech podstawowych założeniach: człowiek jest istotą biologiczną, społeczną i osobą. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) za niepełnosprawne uważa „osoby, które nie mogą, częściowo lub całkowicie, zapewnić sobie możliwości samodzielnego życia indywidualnego i społecznego, na skutek wrodzonego lub nabytego upośledzenia sprawności fizycznych i/lub psychicznych (Wilmowska-Pietruszyńska i Bilski, 2013, s. 7). Zgodnie z rozróżnieniem Jacka Kurzępy (2010) Inność odnosi się do cech fizycznych, psychicznych oraz zachowań uwarunkowanych obiektywnie, zatem można przyjąć, iż Inność wynikająca z niepełnosprawności oraz postawy wobec niej wpisują się w zainteresowania edukacji międzykulturowej.

Poprzez postawę rozumie się pewną utrzymującą się tendencję do wartościowania kogoś lub czegoś w określony sposób (Grabowski, 2007). Postawa to „trwały system pozytywnych ocen, uczuć emocjonalnych i pozytywnych lub negatywnych tendencji do zachowania się wobec przedmiotów społecznych (Mądrzycki, 1977). Przedmiotem postawy może być wszystko, co istnieje dla człowieka – podmiotu postawy (Marody, 1976). Przyjmując teorię strukturalną postaw, należy zaznaczyć, iż jest ona wewnętrzną relacją składników (komponentów), które je tworzą (Nowak, 1973; Marody, 1976; Mądrzycki, 1977). Na komponent poznawczy składają się wiedza oraz przekonania podmiotu postawy na temat przedmiotu postawy. Komponent afektywny obejmuje uczucia, jakie obiekt postawy wzbudza w podmiocie postawy. Może on wyrażać się w emocjach pojawiających się na widok lub wyobrażenie podmiotu postawy (np. radość, pogarda, lęk, szacunek). W obrębie komponentu behawioralnego znajdują się dyspozycje do zachowania wobec obiektu postawy w określony sposób.



Liczne opracowania teoretyczne wskazują na dużą złożoność etiologii postaw społecznych w szczególności względem osób z niepełnosprawnością. Podstawowe czynniki warunkujące ukształtowanie się jakiejś postawy to elementy związane z przedmiotem i podmiotem postawy oraz uwarunkowania środowiskowe (Mądrzycki, 1977). Jednym z czynników związanych z osobą będącą przedmiotem postawy może być wygląd zewnętrzny, czyli m.in. stopień, w jakim niepełnosprawność jest widoczna, ubiór, stan uzębienia, uczesanie (Larkowa, 1980). Duże znaczenie ma również pierwszy kontakt, cechy, jakie osoba ujawni w jego trakcie. Według niektórych badaczy istotne w procesie kształtowania się postaw są samoocena (Sękowski, 1994), stopień zrehabilitowania i samodzielności osoby z niepełnosprawnością oraz jej aktywność i sposoby przewyższania trudności (Chodkowska i Kazanowski, 2007). Wśród czynników związanych z podmiotem postawy są m.in. wiek, płeć, poziom ogólnej wiedzy oraz tej z zakresu dotyczącego przedmiotu postawy, a także cechy osobowościowe. A. Sękowski (1994) zwraca uwagę na poziom kultury osobistej podmiotu postawy, poziom inteligencji oraz zdolności twórcze. Czynnikiem determinującym postawę wobec osób z niepełnosprawnością może być również lęk przed odmiennością oraz brak osobistych doświadczeń w kontaktach z osobami z niepełnosprawnością (Wolska-Zogata, 2012). Wśród czynników środowiskowych można wyróżnić czynniki ekonomiczne, kulturowe, w tym religijne, postawy dominujące w otoczeniu podmiotu postawy np. w rodzinie (Mądrzycki, 1977) oraz funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy (Wolińska, 2015).

Istnieje wiele klasyfikacji postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Zazwyczaj mówi się o postawach negatywnych (jawnie odrzucających lub ukrytych), pozytywnych (akceptujących), obojętnych lub ambiwalentnych (Zasępa, 2005; Grabowski, 2007; Granofsky za Sękowski, 1994; Kowalewski, 1995). Biorąc pod uwagę złożoność i wielowymiarowość kategorii postaw, można przyjąć bardziej rozbudowaną klasyfikację postaw wobec osób z niepełnosprawnością zaproponowaną przez Chodkowską i Kazanowskiego (2007), którzy wyróżniają postawę pełnej akceptacji, częściowej akceptacji, quasi-akceptacji, ambiwalencji, lekceważenia, niechęci oraz wrogości.

Tabela 1. Charakterystyka postaw wobec osób z niepełnosprawnością

Postawa	Charakterystyka
pełna akceptacja	adekwatna wiedza o osobach z niepełnosprawnością, pozytywny stosunek emocjonalny wobec działań mających na celu integrację osób z niepełnosprawnością z resztą społeczeństwa (nie tylko okazjonalne kontakty)

częściowa akceptacja	niekompletna postawa, w której nie wszystkie komponenty są rozwinięte w sposób wystarczający, brak adekwatnej wiedzy o możliwościach i potrzebach osób z niepełnosprawnością, okazjonalne interakcje
quasi-akceptacja	natrętna ciekawość, narzucanie opieki, wyręczanie, nieuzasadnione współczucie, litość
ambiwalencja	stosunek emocjonalny jest zależny od okoliczności, interakcje są zróżnicowane i zależą od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, pozytywne deklaracje nt. kontaktów z osobami z niepełnosprawnością, unikanie kontaktów, w których należałoby wziąć na siebie współodpowiedzialność za potrzeby danej osoby
lekceważenie	ocenianie problemów osób z niepełnosprawnością za nieistotne, unikanie kontaktów
niechęć	wiedza ograniczona do tej dotyczącej słabości i ograniczeń osób z niepełnosprawnością, negatywna ocena przywilejów osób z niepełnosprawnością, niechęć do kontaktów
wrogość	przeświadczenie, że osoby z niepełnosprawnością są „ciężarem dla rodziny i społeczeństwa”, chęć eliminowania osób z niepełnosprawnością z własnej przestrzeni życiowej, preferowanie gettyzacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Chodkowska, Z. Kazanowski: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, s. 21.

## Metodologia badań własnych

Celem badań było poznanie deklarowanych postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością oraz poznanie opinii studentów niepełnosprawnych na ten temat, a także ustalenie różnic i podobieństw pomiędzy nimi.

Niniejszy artykuł zawiera jedynie wycinek badań dotyczący deklarowanych postaw studentów pełnosprawnych. Pytania badawcze odnoszące się do tej części badania zbudowane zostały na podstawie trzech komponentów postaw:

1. Jakie poglądy, opinie, przekonania dotyczące studentów z niepełnosprawnością deklarują studenci pełnosprawni?
2. Jakie uczucia dotyczące studentów z niepełnosprawnością deklarują studenci pełnosprawni?
3. Jakie działania wobec studentów z niepełnosprawnością deklarują studenci pełnosprawni?

W badaniach zastosowano strategię ilościową. Metodami właściwymi do badania opinii, tendencji i postaw są badania sondażowe (Creswell, 2013),

w związku z czym w badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego w postaci ankiety.

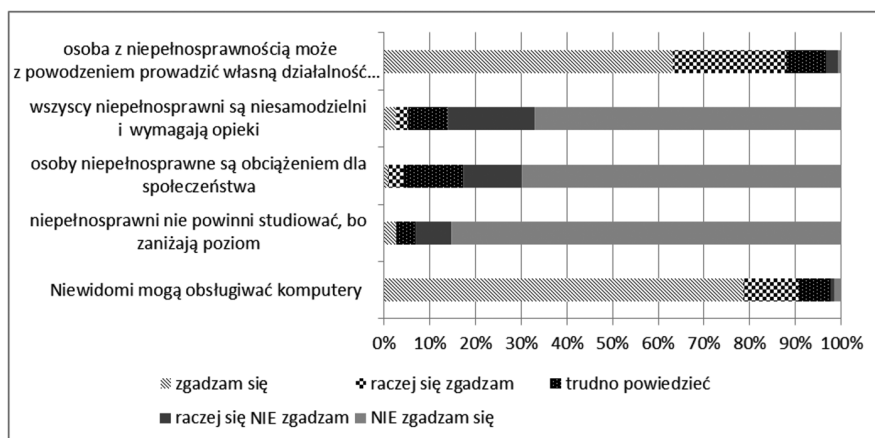
Grupę badaną stanowiło 116 studentów z 18 polskich uczelni. Wśród badanych 40 osób (34,5%) studiuje w jednej grupie z osobą z niepełnosprawnością, a 16 osób badanych (13,8%) nie zna osobiście żadnej takiej osoby.

Należy pamiętać, że zebrane dane są jedynie deklaracjami. Ze względu na dużą ilość zebranego materiału przytoczę jedynie przykłady odpowiedzi na wybrane pytania oraz uogólnione wyniki.

### Wyniki badań własnych

Jednym z trzech komponentów postawy jest komponent poznawczy (Nowak, 1973; Marody, 1976; Mądrzycki, 1977) obejmujący wiedzę na temat przedmiotu postawy oraz opinie i przekonania. Część pytań kwestionariusza dotycząca tego komponentu zawierała jedno pytanie otwarte na temat znajomości rodzajów niepełnosprawności oraz kilka pytań zamkniętych, które przyjęły formę zdań, do których badani mieli się ustosunkować, zaznaczając jedną z odpowiedzi: „zgadzam się”, „raczej się zgadzam”, „trudno powiedzieć”, „raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się”. Przykładem może być sformułowanie „niewidomi mogą obsługiwać komputery”. Ze zdaniem tym zgodziło się 78,4% badanych, a 12% wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”.

Wykres 1. Poznawczy aspekt postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością – odpowiedzi na przykładowe pytania

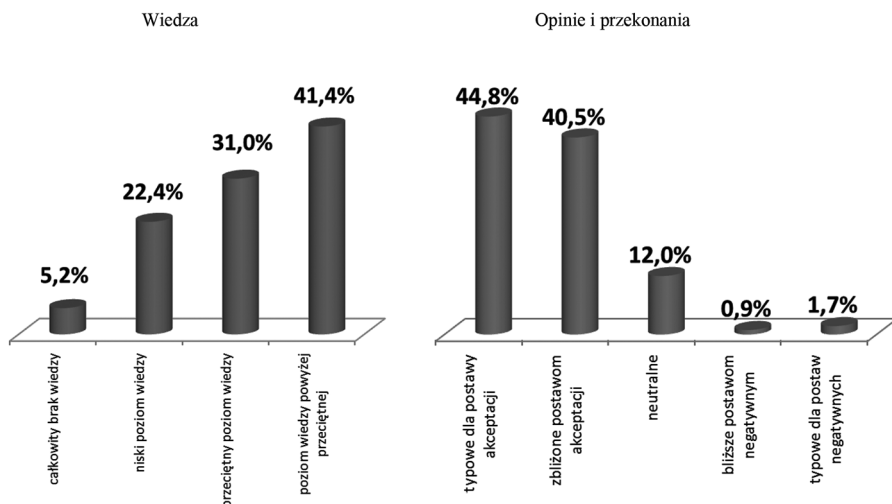


Źródło: badania własne.

Odpowiedzi na niektóre pytania zestawiono ze sobą, celem bardziej dogłębnej analizy danych. 19,8% badanych wybrało opcję „zgadzam się” przy dwóch bardzo różnych opiniach: „niektórzy niepełnosprawni są zgorzkniali i użalają się nad sobą” oraz „niektórzy niepełnosprawni potrafią żartować ze swojej dysfunkcji”. Fakt ten pozwala przypuszczać, że są to osoby niemyślące stereotypowo, zdające sobie sprawę z tego, iż osoby z niepełnosprawnością bardzo się między sobą różnią.

Na podstawie zebranych danych opracowano dwa wyniki zbiorcze – jeden dotyczący wiedzy, drugi odnoszący się do opinii i przekonań. Całkowity brak wiedzy stwierdzono u 5,2% osób, niski u 22,4%, przeciętny u 31% badanych, a powyżej przeciętnej u 41,4% osób. Poglądy i opinie typowe dla postaw negatywnych stwierdzono u zaledwie 1,7% badanych, a poglądy 0,9% badanych zaklasyfikowano jako bliższe postawom negatywnym. Poglądy neutralne stwierdzono u 12% osób. U zaskakująco dużej liczby respondentów stwierdzono poglądy i opinie typowe dla postaw pozytywnych – 44,8% lub im bliskie – 40,5%.

Wykres 2. Ocena deklarowanej wiedzy, opinii i przekonań studentów pełnosprawnych wobec osób z niepełnosprawnością



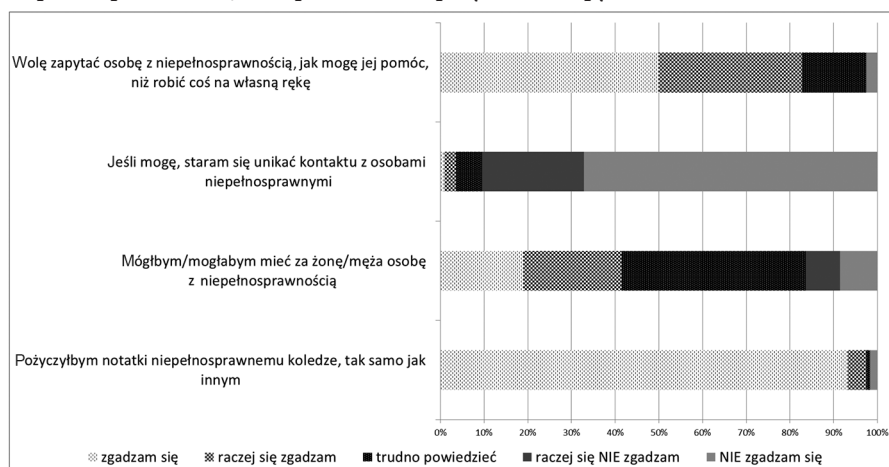
Źródło: badania własne.

Na podstawie zaprezentowanych danych można sformułować wniosek, iż większość badanych posiada wiedzę na temat osób z niepełnosprawnością

na poziomie przeciętnym lub powyżej przeciętnej, podobnie opinii i przekonania badanych na temat osób z niepełnosprawnością w większości są typowe dla postawy akceptacji lub im bliskie. Warto zwrócić również uwagę, że badani, którzy wykazywali niski poziom wiedzy, często deklarowali poglądy przychylne osobom z niepełnosprawnością, ale u trzech osób, które prezentują bardzo negatywne poglądy, stwierdzono jednocześnie brak wiedzy na ich temat.

Zachowania podmiotu postawy wobec jej przedmiotu wpisują się w komponent behawioralny (Nowak, 1973; Marody, 1976; Mądrzycki, 1977). Respondenci zostali poproszeni o zadeklarowanie w jaki sposób zachowaliby się lub zachowują się w określonej sytuacji kontaktu z osobami z niepełnosprawnością. Przykładem zdania, do którego mieli odnieść się badani, może być: „Pożyczylbym notatki niepełnosprawnemu koledze, tak samo jak innym”, z którym zgodziła się znaczna część respondentów – 93,1%. Bardziej zróżnicowane są odpowiedzi, które dotyczą bliższej relacji aniżeli incydentalnego spotkania. Przy stwierdzeniu: „Mógłbym/mogłabym mieć za żonę/męża osobę z niepełnosprawnością” odpowiedź „zgadzam się” wybrało 19%, a „raczej się zgadzam” wybrało 22,4%. Najczęściej padała odpowiedź „trudno powiedzieć” (42,2%). Wprost nie zgadza się 8,6% osób, a opcję „raczej się nie zgadzam” wybrało 7,8% badanych.

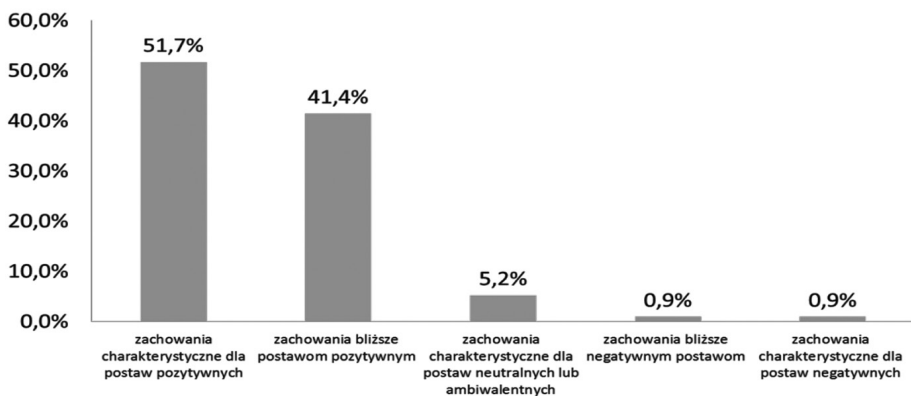
Wykres 3. Behawioralny aspekt postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością – odpowiedzi na przykładowe pytania



Źródło: badania własne.

Przywołując wspomnianą klasyfikację postaw, część odpowiedzi świadczy o ambiwalencji. Badani często składają pozytywne deklaracje nt. kontaktów z osobami z niepełnosprawnością, ale w sytuacjach, w których należałoby wziąć na siebie współodpowiedzialność za drugą osobę, deklaracje nie są już takie oczywiste. Unikanie kontaktu z osobami z niepełnosprawnością (Wykres 3) jest przyporządkowane postawom nacechowanym negatywnie.

Wykres 4. Ocena deklarowanych zachowań studentów pełnosprawnych wobec osób z niepełnosprawnością

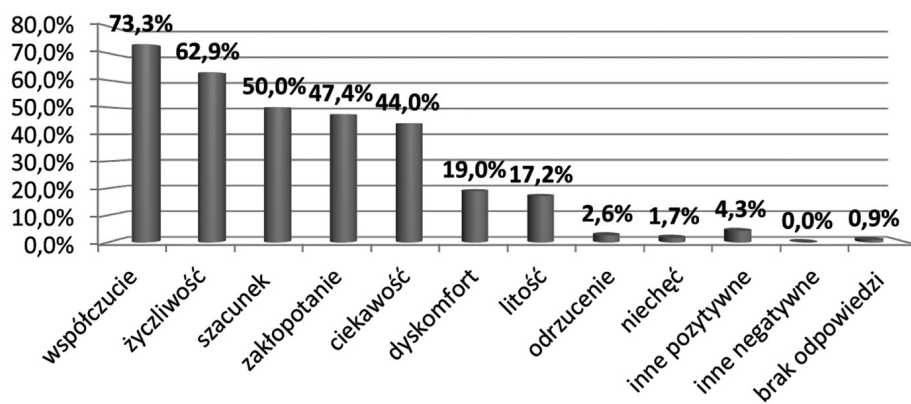


Źródło: badania własne.

Po przeanalizowaniu wszystkich odpowiedzi pod kątem obranych kryteriów można stwierdzić, iż ponad połowa badanych (51,7%) deklarowała zachowania charakterystyczne dla postaw pozytywnych lub im zbliżone (41,4%). Zachowania charakterystyczne dla postaw neutralnych lub ambiwalentnych przeważały u 5,2% osób, natomiast bliższe negatywnym i negatywne pojawiły się łącznie u 1,7% badanych. Część badanych, którzy posiadają przeciętną wiedzę lub wiedzę poniżej przeciętnej oraz deklarują opinie i przekonania nie zawsze w pełni akceptujące, w przypadku kontaktu z osobami z niepełnosprawnością zachowują się lub zachowaliby się w sposób charakterystyczny dla postaw akceptujących.

Nieco inaczej prezentują się wyniki w zakresie komponentu afektywnego. Za przykład może posłużyć sformułowanie: „W kontaktach z osobami niepełnosprawnymi boję się, że czymś ich urażę”. Z takim stwierdzeniem zgodziło się 11,2% osób, a opcję „raczej się zgadzam” wybrało 35,3% badanych.

Wykres 5. Afektywny aspekt postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością – odpowiedzi na przykładowe pytanie „osoby niepełnosprawne wzbudzają we mnie...”



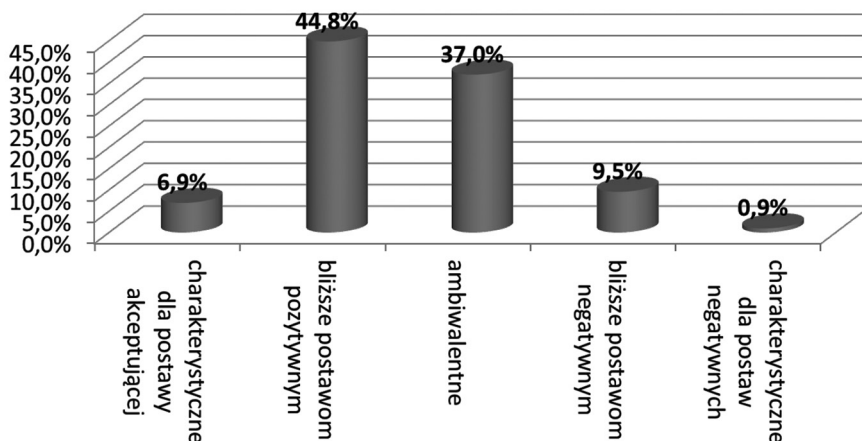
Źródło: badania własne.

W ostatnim pytaniu respondenci zostali poproszeni o dokończenie zdania. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią było współczucie (73,3%), następnie życzliwość (62,9%), szacunek (50%), zakłopotanie (47,4%), ciekawość (44%), dyskomfort (19%), litość (17,2%), odrzućenie (2,6%), niechęć (1,7%) oraz 4,3% innych odpowiedzi zaklasyfikowanych, jako pozytywne (w rubryce „inne”). Część respondentów w odpowiedzi na powyższe pytanie zazaczyła zarówno odpowiedzi charakteryzujące postawy pozytywne, jak i negatywne, co świadczy o ambiwalencji uczuć i emocji, które pojawiają się w kontaktach z osobami z niepełnosprawnością. Potwierdza to zestawienie prezentowane na wykresie 6, który zawiera ogólną ocenę afektywnego komponentu postawy studentów pełnosprawnych wobec osób z niepełnosprawnością.

Uogólniając, deklaracje badanych wskazywały na uczucia i emocje uznawane za pozytywne (łącznie 51,7% osób). Pozostałe deklaracje zostały zakwalifikowane jako świadczące o postawie ambiwalentnej (37%) oraz nacechowane negatywnie (10,3%). Przywołując jeszcze raz wyniki dotyczące komponentów poznawczego i behawioralnego, można zauważyć, że w przypadku komponentu afektywnego więcej badanych zakwalifikowano do postaw bliższych negatywnym.



Wykres 6. Ocena deklarowanych emocji i uczuć studentów pełnosprawnych wobec osób z niepełnosprawnością



Źródło: badania własne.

Tabela 2. Zestawienie wyników zbiorczych trzech komponentów postawy z zakresie deklaracji charakterystycznych dla postaw negatywnych i im bliższych

	Komponent poznawczy (opinie i przekonania)	Komponent behawioralny	Komponent afektywny
bliższe postawom negatywnym	0,9%	0,9%	<b>9,5%</b>
charakterystyczne dla postaw negatywnych	1,7 %	0,9%	0,9%

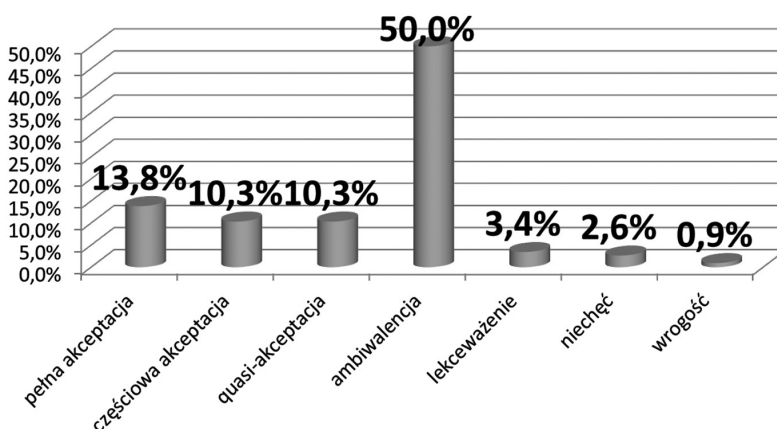
Źródło: badania własne.

Jak wynika z zestawienia prezentowanego w tabeli 2, część badanych w zakresie komponentów poznawczego i behawioralnego nie deklarowała opinii, przekonań i zachowań charakterystycznych dla postaw negatywnych lub im bliższych, ale zadeklarowała odpowiadające im emocje i uczucia. Świadczyć to może o braku wewnętrznej spójności postawy u części badanych.

Postawę można scharakteryzować za pomocą takiej cechy jak złożoność, tzn. poszczególne komponenty postawy mogą być w różnym stopniu rozwinięte (Mądrzycki, 1977). W związku z powyższym analiza zbiorcza danych w zakresie każdego z komponentów nie jest wystarczająca do odpowiedzi na pytanie, jakie są deklarowane postawy studentów z niepełnosprawnością. Dokonano zatem szczegółowej analizy każdej z ankiet z uwzględnieniem kryteriów wynikających z kategorii postaw zaproponowanych przez Chodkowską

i Kazanowskiego (2007). Na tej podstawie można stwierdzić, że w grupie badanej znalazło się 13,8% osób wykazujących postawę pełnej akceptacji wobec osób z niepełnosprawnością. Następnie częściową akceptację stwierdzono u 19 badanych, a quasi-akceptację u 10,3%. Postaw negatywnych było zdecydowanie mniej. Wrogość wobec osób niepełnosprawnych zadeklarowało 0,9% osób, niechęć 2,6% i postawę lekceważącą 3,4% badanych. Postawy pozostałych 50% zostały zakwalifikowane, jako ambiwalentne.

Wykres 7. Deklarowane postawy badanych studentów pełnosprawnych wobec osób z niepełnosprawnością



Źródło: badania własne.

Po szczegółowej analizie każdej z ankiet potwierdziło się przypuszczenie o wewnętrznym zróżnicowaniu postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością. Pomimo że z analizy zbiorczej w ramach każdego z komponentów wynikało, że większość prezentuje postawy pozytywne lub im zbliżone, do grupy osób prezentujących postawę pełnej akceptacji zaliczyć można było zaledwie 13,8% badanych.

## Wnioski i podsumowanie

Zarówno w zakresie komponentu poznawczego, jak i behawioralnego wśród badanych studentów pełnosprawnych dominują elementy charakterystyczne dla postaw pozytywnych, akceptujących lub im bliskie. Inaczej jest w przypadku komponentu afektywnego, gdzie najczęściej deklarowane są emocje

i uczucia ambiwalentne lub zbliżone do pozytywnych, natomiast charakterystyczne dla postaw akceptujących należą do mniejszości. Z deklaracji wynika również, iż postawy skrajnie negatywne należą do mniejszości, jednak wciąż incydentalnie się pojawiają. Deklaracje połowy badanych wskazują na ambiwalencję postaw wobec studentów z niepełnosprawnością, nie są one wewnętrznie spójne, często są nacechowane zarówno współczuciem, jak i życzliwością. Postawę skrajnie pozytywną, jaką jest pełna akceptacja, zadeklarowało niespełna 14% badanych. Można zatem wysnuć wniosek, że wciąż jest to pole działania również dla praktyków edukacji międzykulturowej. Postawy są czymś trwałym, trudnym do zmiany, jednakże wskazane są działania umożliwiające ich modelowanie, które powinny być szczególnie skierowane na komponent afektywny. Emocje i uczucia, takie jak współczucie, litość, lęk, nie sprzyjają prawidłowym relacjom pomiędzy studentami pełnosprawnymi i z niepełnosprawnością. Warto byłoby poświęcić czas na tworzenie okazji do spotkania z Innym, w takich okolicznościach, aby mogły urzeczywistnić się po obu stronach pozytywne emocje.

## Bibliografia

- Chodkowska, M. i Kazanowski, Z. 2007. *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin: UMCS.
- Creswell, J. W. 2013. *Projektowanie badań naukowych – metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: UJ.
- Garbat, M. i Maszkowicz, M. A. 2015. Studenci z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach. *Studia Oeconomica Posnaniensia*. 3 (10), ss. 113–130.
- Grabowski, A. 2007. *Ambiwalencja postaw interpersonalnych w sytuacji stałego kontaktu i po jego zakończeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Imiołczyk, B., Błaszczak, A. i wsp. 2015. Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami – analiza i zalecenia. *Prawo i Praktyka*. 16, ss. 46–56.
- Kapias, J. 2017. *Postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością a opinie studentów z niepełnosprawnością na ten temat*. Promotor: prof. zw. dr hab. Zenon Gajdzica. Cieszyn: UŚ. Praca licencjacka niepublikowana.
- Kilian, M. 2016. Studenci z niepełnosprawnościami: doświadczenia, potrzeby, wyzwania. *Forum Pedagogiczne*. 1, ss. 267–282.

- Kowalewski, L. 1995. Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych. W: Obuchowska, I. red. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP, ss. 55–100.
- Kurzępa, J. 2010. Doświadczenie Inności/Odmienności w perspektywie socjoedukacyjnej. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 217–234.
- Larkowa, H. 1980. Postawyspołeczne wobec osób z odchyleniami od normy. W: Hulek, A. red. *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN, ss. 478–491.
- Majewski, T. 1999. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności. *Szkoła Specjalna*. 3, ss. 131–134.
- Marciniak, A. 2010. Biblioteka akademicka w służbie osobom niepełnosprawnym. Pomoc w zdobywaniu dodatkowych umiejętności, *Bibliotheca Nostra*. 1, ss. 72–83.
- Marody, M. 1976. *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy – analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa: PWN.
- Mądrzycki, T. 1977. *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: WSiP.
- MNiSW, 2011. <https://www.gov.pl/web/nauka/wsparcie-niepelnosprawnych-studentow-i-doktorantow> (25.06.2019).
- Nowak, S. 1973. Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: Nowak, S. red. *Teorie postaw*. Warszawa: PWN, ss. 17–88.
- Ostrowska, A. 1997. Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych. W: Gustavson, A. i Zakrzewska-Manterys, E. red. *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, ss. 75–95.
- Sękowski, A. 1994. *Psychologiczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: UMCS.
- Sękowski, A. 1994. Wybrane koncepcje teoretyczne postaw wobec osób niepełnosprawnych. W: Chodkowska, M. red. *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania*. Lublin: UMCS, ss. 97–110.
- Skalska, K. 2018. Wsparcie społeczne a satysfakcja z życia studentów z niepełnosprawnością. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*. 8, ss. 119–136.
- Sowa, J. 2004. Podmiotowość studenta w procesie kształcenia. W: Rumiński, A. red. *Jakość życia studentów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 53–61.

- Wilmowska-Pietruszyńska, A. i Bilski, D. 2013. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*. **11**, ss. 5–20.
- Wolińska, J. 2015. Percepcja społeczna, stereotyp niepełnosprawności – perspektywa aktora i obserwatora. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*. **1** (XXVIII), ss. 45–66.
- Wolska-Zogata, I. 2012. Postawy społeczne wobec osób niepełnosprawnych – przegląd badań. *Współczesne Pielęgniarstwo i Ochrona Zdrowia*. **4**, ss. 81–86.
- Zesępa, E., Starzomska, M. i Czabała, C. 2005. Postawy wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*. **1**, ss. 23–36.

### **Disability as Otherness – the attitudes of students without disability to disabled students**

**Abstract:** The life situation of persons with disabilities, apart from individual, economic or legal factors, is influenced by the prevailing behaviors and attitudes towards them in society (Ostrowska, 1997). The article was based on the own research (Kapias, 2017), whose aim was to learn the declared attitudes of students towards students with disabilities and to get the opinions of students with disabilities on the subject, as well as to find differences and similarities between them. The research was conducted using a diagnostic survey, and 116 non-disabled students and 108 students with disabilities participated in it. Due to the extensive nature of the research, the article treats only about the declarations of non-disabled students. On the basis the collected data, it can be stated that the most frequently declared attitude was an ambivalent attitude, and negative attitudes belonged to the minority.

**Keywords:** disability as Otherness, attitudes, student, intercultural education

Translated by Joanna Kapias

# **P**RAKTYKA EDUKACYJNA





URSZULA MARKOWSKA-MANISTA  
DOMINIKA ZAKRZEWSKA-OLĘDZKA

## **Korczakowskie metody partycypacyjnej pracy z dziećmi i aktualność ich zastosowania w edukacji międzykulturowej**

**Streszczenie:** W artykule autorki przedstawiają metody pracy partycypacyjnej z dziećmi w Domu Sierot, wykorzystywane przez Janusza Korczaka – żydowsko-polskiego pedagoga, lekarza, pisarza i działacza praw dziecka. Zwracają uwagę na możliwości zastosowania metod Korczaka we współczesnym świecie – zwłaszcza w pracy międzykulturowej z dziećmi w trudnych warunkach ich funkcjonowania, w okresie wzmożonych ruchów migracyjnych i pogłębiających się nierówności społecznych. Odwołują się do aspektów praw dziecka, ich aktywności i uczestnictwa w ramach podejścia edukacyjnego zainicjowanego przez Korczaka. Jest to podejście oparte na wartościach szacunku dla dziecka i współpracy w partnerstwie z dzieckiem.

**Słowa kluczowe:** Janusz Korczak, Korczakowskie metody pracy z dziećmi, partycypacyjna praca z dzieckiem, prawa dziecka, edukacja międzykulturowa

### **Wstęp**

Janusza Korczaka (Henryka Goldszmita) – „Starego Doktora” (Liebel, Markowska-Manista, 2017a), nie trzeba przedstawiać. Jego myślenie o dziecku i holistyczna koncepcja praw dziecka wyprzedziły epokę, w której żył (Liebel, Markowska-Manista, 2017b). Korczak był pionierem w dziedzinie praw dzieci i w wieloaspektowym podejściu do ich funkcjonowania w świecie (Bińczycka, 2009; Olczak-Ronikier, 2011). Głosił potrzebę stworzenia praw dzieci z ich własnej perspektywy, umożliwiających im partycypację w życiu społecznym i wzmocnienie ich pozycji społecznej (Liebel, 2017, s. 11). Wiele współczesnych inicjatyw pedagogicznych, w tym nakierowanych na edukację z dziećmi i edukację skierowaną do dzieci ze zróżnicowanych kulturowo środowisk w Europie (np. system wczesnej edukacji Reggio Emilia, program Korczakowo, projekty Międzynarodowego Stowarzyszenia Janusza Korcza-

ka, projekty Children as Actors for Transforming Society (CATS), Child Rights in Action Program, projekty Janusz Korczak Haus Berlin), jak również w krajach na innych kontynentach<sup>1</sup>, czerpie inspiracje z jego metod i systemu pracy.

Celem niniejszego artykułu jest nakreślenie obszarów problematycznych w korzystaniu przez dzieci z przysługujących im praw, w szczególności praw partycypacyjnych, oraz zaproponowanie sposobów adaptacji metod Korczakowskich do pracy z grupą zróżnicowaną kulturowo, z dziećmi, które ze względu na migrację, uchodźstwo, a następnie stereotypowe postrzeganie odmienności w krajach przyjmujących doświadczyły wykluczenia i marginalizacji. Szczególną uwagę zwrócono na możliwości zastosowania metod Korczaka we współczesnym świecie – zwłaszcza w pracy międzykulturowej z dziećmi. Należy podkreślić, że realia funkcjonowania dzieci z odmiennym kontekstem kulturowym i narodowym w krajach przyjmujących są znacznie bardziej złożone i fragmentaryczne, niż sugeruje to polityczna, naukowa metanarracja w dobie kryzysu migracyjnego.

Jak wskazuje Elżbieta Tarkowska: „(...) w Polsce i Europie (obecny jest UMM) pewien rytuał, który bardzo dobrze uspokaja społeczne sumienie, dając pozór wsłuchiwania się w głos wykluczonych, przy jednoczesnym manipulowaniu tym, co sami najubożsi mają do powiedzenia. Zaczęto mianowicie zapraszać ludzi biednych na najróżniejsze konferencje, sesje, obrady. Zabierali oni głos, a słuchacze dzięki temu mogli coraz lepiej rozumieć ich spojrzenie na świat” (2012, s. 42). Podobna sytuacja zdaje się zachodzić w odniesieniu do głosu dzieci, w tym dzieci cudzoziemskich w przestrzeni społecznej. Głosy dzieci są nadal często słyszane jedynie za pośrednictwem dorosłych, a przekaz filtrowany i finalnie konstruowany w języku dorosłych. Zamiast prawdziwie słuchać dzieci i sprawić, by przestrzeń społeczna była przyjazna dziecięcym głosom, była otwarta na prawa podmiotowe dzieci, niezależnie od przynależności narodowej czy kulturowej, wprowadzamy dzieci w role, które dla nich przygotowaliśmy. Tarkowska pisała o biednym: „zamiast rzeczywiście słuchać, wprowadzamy ubogich w role, które sami dla nich przygotowaliśmy. Zamiast przywracać im podmiotowość, coraz bardziej utrwalamy ich miejsce w hierarchii, oczekując od nich wypełnienia naszych wyobrażeń o świecie nędzy (...)” (2012, s. 42). Jej spojrzenie można rozszerzyć na postrzeganie dzieci uchodź-

---

<sup>1</sup> Np.: wdrażanie metod Korczaka w pracy z dziećmi w Burundi, na Wybrzeżu Kości Słoniowej, w Izraelu, źródło: Raport Międzynarodowego Stowarzyszenia Korczakowskiego 2016.

czych, które my, dorośli, staramy się wpasowywać w schematy naszych utartych, stereotypowych wizji i oczekiwań, wielokrotnie świadomie i nieświadomie eksperymentując na „żywym organizmie” (Markowska-Manista, 2016). Czyniąc to, zapominamy o pedagogice Korczakowskiej zorientowanej na uniwersalne, humanistyczne wartości i szacunek dla każdego dziecka – człowieka (niezależnie od jego przynależności), oparty przede wszystkim o podejście rozumiejące dziecko, dialog i współtworzenie (współdziałanie) z dzieckiem, które pozwala mu cieszyć się jego wolą (Bińczycka, 2009).

### **Metody pracy partycypacyjnej z dziećmi**

W celu zarysowania pracy partycypacyjnej Korczaka z dziećmi – jako grupą i każdym dzieckiem jako jednostką – i możliwości jej wykorzystania w edukacji międzykulturowej przedstawione zostaną stosowane przez niego metody, ogólnie znane w Polsce jako „metody Korczakowskie”. Korczak opracował je ze współpracownikami, w szczególności Stefanią Wilczyńską i Marią Falską, w trudnych warunkach międzywojnia i II wojny światowej; w odmiennych historycznie, politycznie i społeczno-kulturowych kontekstach. Niektóre z nich opierały się na metodach edukacyjnych i wychowawczych już wtedy obecnych w szkolnych i instytucjonalnych systemach opieki, ale dzięki filozofii Korczaka zostały przeformułowane i wzbogacone o nowe idee i podejścia partycypacyjne i emancypacyjne. Za pomocą tych metod Korczak realizował swoją pracę pedagogiczną z żydowskimi i polskimi dziećmi przed i podczas II wojny światowej. Pracował z dziećmi „o niskim kapitale społecznym i często dość trudnej przeszłości rodzinnej” (Witkowska-Krych, 2012, s. 1), dziećmi, z którymi praca była wymagająca – często dziedzicznie obciążonymi lub zdemoralizowanymi poprzez wpływ środowiska (Korczak, 1957). Współdziałał z dziećmi dla ich emancypacji, samostanowienia i poszanowania ich praw. Traktował dziecko jako podmiot wychowania, jako osobę, której prawa są równe prawom pedagoga, prawom wychowawcy i opiekuna. Podczas swojej wieloletniej pracy najpierw jako lekarz, a następnie pedagog, Janusz Korczak koncentrował się na dzieciach z marginesu społecznego, dzieciach o mniejszych szansach społecznych, opuszczonych, obciążonych bagażem traumatycznych doświadczeń. Obserwując je, stworzył system wychowawczy oparty na innowacyjnym jak na współczesne mu czasy przekonaniu, że każdemu dziecku należy się taki sam szacunek i prawo do życia jak człowiekowi dorosłemu. „Nie ma dzieci, są ludzie” (Korczak, 1984, s. 227) jest mottem przewodnim zbioru praw dziecka spisanych przez Korczaka. Należą do nich m.in.

prawo do szacunku, do własności, do tajemnicy, do wypowiadania swoich myśli i uczuć, do niewiedzy, do niepowodzeń i łez, do upadków oraz prawo do dnia dzisiejszego (Korczak, 1948). Prawa te wyrażały przekonania „Starego Doktora” i stały się podstawą dla stosowanych w obu domach dziecka technik wychowawczych oraz dbałości o relacje wzajemnego szacunku i zaufania między personelem a podopiecznymi. Za niezwykle istotne Korczak uważał poznanie podopiecznych, ich historii i sytuacji. „Korczak zmierzał do utworzenia środowiska wychowawczego, w którym relacje interpersonalne między dziećmi a osobami dorosłymi będą oparte na zasadzie umowy społecznej honorującej specyficzne prawa obu stron” (Dąbrowska, 2016, s. 31).

Dom dziecka – Dom Sierot – przy ulicy Krochmalnej w Warszawie był kluczowym miejscem i przestrzenią, w której Korczak realizował działania ukierunkowane na prawa dzieci, stosując metody i techniki edukacyjne mające na celu promocję samostanowienia i samokształcenia dzieci. Wyjaśniał, że nie tylko warunki socjalne, ale również lokalizacja i budowa domu dziecka mają wpływ na jego funkcjonowanie (Korczak, 1920, s. 3). Architektura budynku dostosowana do dziecka wiązała się z patrzeniem przez Korczaka „oczami dziecka” na otaczający dzieci świat. O tych niedogodnościach, dysfunkcjach pisał: „Jak biedne są te lilipyty w kraju olbrzymów. Głowa wiecznie w górę, aby coś zobaczyć. Okno gdzieś wysoko, jak w więzieniu. Aby usiąść na krześle, trzeba być akrobatą. Wysilek wszystkich mięśni i całej inteligencji, by sięgnąć wreszcie do klamki” (Korczak, 1978, s. 118).

W systemie metod wychowawczych stosowanych przez Janusza Korczaka bardzo wyraźnie widać, jak ważna była dla niego dziecięca partycypacja. Jak pisał, „nie ma wychowania bez udziału dziecka” (Korczak, 2012, s. 22). Ta postawa przejawiała się już we wspólnym z podopiecznymi tworzeniu społeczności domu dziecka, kształtowaniu katalogu zasad koegzystencji w grupie, sprawdzania ich skuteczności, testowania i oceny, a w razie potrzeby także wprowadzania potrzebnych modyfikacji. Szczególnie zaznaczał Korczak istotność działań wykonywanych przez jednostkę samodzielnie na rzecz siebie, gdzie wychowawcy potrzebni byli do zapewnienia odpowiedniej przestrzeni, pokazywania możliwości, motywowania czy wsparcia, ale nie wyręczania wychowanków w codziennych działaniach. Dorosli pozwalali popełniać błędy i odczuć konsekwencje łamania zasad czy też angażowania się w działania niepożądane, dawali jednak równocześnie wskazówki, jak naprawić to, co uległo zniszczeniu, i wspierali w kształtowaniu dobrych nawyków. Zaznaczali, że w życiu pojawiają się doświadczenia, i dobre i złe, a wszystkie one budują człowieka i jego życie (Korczak, 1958).

## Wybrane metody Korczakowskie<sup>2</sup>

Poniżej przedstawione zostaną wybrane metody wychowawcze stosowane przez Janusza Korczaka oraz możliwości ich wykorzystania w grupie dzieci i młodzieży ze zróżnicowanym kontekstem kulturowym i narodowym, w podziale na cztery obszary, obejmujące: (1) wspólne tworzenie, ewaluację, modyfikację i egzekwowanie ustalonych zasad, (2) aktywność obywatelską oraz odpowiedzialność za siebie i innych, (3) dbałość o przepływ informacji i transparentność podejmowanych działań oraz (4) samorozwój i kształtowanie poczucia własnej wartości.

### Wspólne tworzenie, ewaluacja, modyfikacja i egzekwowanie ustalonych zasad

Przy budowaniu każdej grupy mającej wspólnie funkcjonować przez krótszy lub dłuższy okres, niezwykle istotne jest ustalenie zasad współżycia między jej członkami. Stwierdzając, że dziecko jest małym człowiekiem, Korczak przyznawał mu prawo do decydowania o sposobie funkcjonowania w grupie, co znalazło odbicie w szczególności w stworzeniu w Domu Sierot sądu koleżeńkiego, rady samorządowej oraz sejmu (Szlązakowa, 1978). Były to organy, których zadaniem było ustalenie praw obowiązujących w Domu Sierot, a także czuwanie nad przestrzeganiem zasad i wyciąganie konsekwencji z ich łamania. W organach tych zasiadali zarówno wychowankowie, jak i opiekunowie. Podobnie zarówno dorośli, jak i dzieci podlegali ich decyzjom. W przypadku wniesienia oskarżenia celem było rozważenie moralności zachowania osób postawionych przed sądem wobec zasad ustalonych dla Domu Sierot, a także zrozumienie powodów, dla których ktoś je złamał. Korczak uważał, że dzieci lepiej rozumieją inne dzieci. Analogicznie, przedstawiciele danej grupy kulturowej mają większą szansę prawidłowo zinterpretować zachowania innych osób z tego samego kręgu. Dlatego też tak ważną rolę pełnią w szkołach asystenci kulturowi, asystenci romscy – osoby pełniące funkcję „tłumacza kultury”. Dzięki temu uczniowie z odmiennym kontekstem

---

<sup>2</sup> Fragment na podstawie: U. Markowska-Manista, D. Zakrzewska-Olędzka, Children's rights through Janusz Korczak's perspective and their relation to children's social participation. W: Thomas, S., Hildebrandt, F., Rothmaler, J., Pigorsch, S. and Budde, R. eds. *Partizipation in der Bildungsforschung*, Beltz Juventa (w druku).

kulturowym mogą łatwiej funkcjonować w rzeczywistości szkolnej, a ich rodzice otrzymują wsparcie w kontakcie z kadrą szkoły.

Do głównych celów funkcjonowania sądu Korczak zaliczał również uczenie się wybaczenia. Dlatego też większość spraw kończyła się zapisem o uzyskanej zgodzie między skarżącym a skarżonym (Falska, 2007). Można zauważyć podobieństwo sądu koleżeńkiego do mediacji społecznych, których celem nadrzędnym nie jest wskazanie winnego, ale znalezienie rozwiązania, dzięki któremu możliwe będzie niwelowanie konfliktów o podłożu kulturowym, utrzymanie ładu społecznego i dobrych relacji w grupie sąsiedzkiej w środowisku kulturowo zróżnicowanym (np. ośrodka dla uchodźców). Szczególnie ważna z perspektywy międzykulturowej wydaje się próba zrozumienia drugiej strony i problematycznej sytuacji z różnych perspektyw (sytuacyjnej, społecznej, kulturowej, ekonomicznej, politycznej). W kontakcie międzykulturowym jest to szczególnie trudne, gdyż poza różnicami indywidualnymi efektywność przekazywania informacji warunkowana jest też różnicami kulturowymi w sposobach komunikowania się czy też wyrażania emocji.

### **Aktywność obywatelska oraz odpowiedzialność za siebie i innych**

Nie mniej ważną kwestię stanowiło w pedagogice Korczakowskiej motywowanie podopiecznych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym placówek, którymi się zajmował. Działania te obejmowały zarówno wykonywanie prac na rzecz całej grupy, jak wsparcie udzielane najsłabszym jej członkom. Kształtowało to u wychowanków poczucie odpowiedzialności za siebie i innych oraz dawało możliwość zrozumienia roli jednostki dla budowania siły i sprawnego funkcjonowania całej grupy. Koncepcja ta nawiązuje ideą do klasy mieszanej sposobu pracy szkolnej wprowadzonego w Stanach Zjednoczonych po zniesieniu segregacji rasowej i nadal z dobrymi efektami stosowanego w systemie inkluzyjnym w celu integracji grup kulturowo i narodowo heterogenicznych. Podobnie jak w hipotezie kontaktu Allporta, celem klasy mieszanej jest nawiązanie kontaktu między osobami z różnych kręgów kulturowych, w sytuacji, w której tylko współpraca między wszystkimi członkami grupy może przynieść rezultat i sukces ważny dla każdego z uczestników zadania (Aronson, 2012).

Janusz Korczak uważał za niezwykle istotny własny wkład dzieci w funkcjonowanie Domu Sierot. Nie był to jednak wkład materialny, ale własna



praca polegająca na wykonaniu czynności, którym wychowankowie mogli sprostać, dostosowane do ich wieku i kompetencji (Ostrowicka, 2012). Jednym z działań na rzecz grupy było wprowadzenie nowych podopiecznych do placówki i zapoznanie ich z panującymi zasadami. Każdemu nowo przybyłemu dziecku komisja opiekuńcza przydzielała na okres trzech miesięcy opiekuna, którym zostawał jeden ze starszych wychowanków. Jego zadaniem było zadbać, żeby nowicjusz poznał panujące zasady i miał osobę, do której w razie potrzeby może się zwrócić. Ta metoda może być również stosowana w formie mentoringu, jako wsparcie dla dzieci cudzoziemskich w poznawaniu topografii szkoły, kalendarza świąt, rytuałów i obrzędów oraz panujących w niej zasad, w szczególności niepisanych reguł zachowania wynikających z kodu kulturowego. Posiadanie mentora jest też niezwykle pomocne w poznaniu nowych kolegów i nawiązaniu z nimi przyjacielskich relacji. W takiej sytuacji najlepiej, żeby mentor był osobą lubianą wśród uczniów lub naturalnym liderem w swojej grupie.

### **Dbłość o przepływ informacji i transparentność podejmowanych działań**

Aby zachować dobre relacje w grupie, a także mieć pewność, że wszyscy jej członkowie mają świadomość uwarunkowań i roli placówki w szerszym kontekście, jak też zdają sobie sprawę z obowiązujących norm i zasad, kluczowy jest przepływ informacji i transparentność działań podejmowanych przez wszystkie osoby decyzyjne. Członkowie grupy, niezależnie od wieku (dorośli i dzieci), powinni też mieć możliwość wypowiedzenia się i zostania wysłuchanymi. Ważne, choć niełatwe jest również zapewnienie możliwości wyrażania swoich opinii i zgłaszania potrzeb przez osoby nieśmiałe lub pragnące w danej kwestii zachować prywatność, a także, w kontekście grupy mieszanej, przez osoby niewładające biegle językiem większości. Osiągnięciu tych celów służyło prowadzenie na terenie sierocińca tablicy ogłoszeń, gazetki oraz skrzynki na listy (Szlązakowa, 1978).

Aby spełnić ideę Korczakowskiej metody w niejednorodnej kulturowo społeczności szkolnej lub w świetlicy ośrodka dla uchodźców, w szczególności wśród dzieci i młodzieży posługujących się różnymi językami, warte rozważenia byłoby prowadzenie gazetki szkolnej, gazetki ściennej w kilku językach. Tak, aby wszystkie dzieci miały możliwość zapoznania się z istotnymi informacjami. Udział dzieci cudzoziemskich w zajęciach szkolnych często wiąże się też z ich nieobecnościami spowodowanymi wymogami prawny-



mi. Aby mogły utrzymać stały kontakt ze grupą, w której funkcjonują na co dzień, warto też zaproponować uczniom prowadzenie wielojęzycznych blogów. Poza przepływem informacji i integracją grupy takie zadanie daje też uczniom dodatkową motywację do nauki języków obcych, między innymi dzięki uświadomieniu sobie korzyści z ich znajomości.

### **Samorozwój i kształtowanie poczucia własnej wartości**

Poza dbałością o sytuację wewnątrz grupy dla dobrego samopoczucia i sprawnego funkcjonowania Domu Sierot, przykładano w nim ogromną wagę do przygotowania podopiecznych do samodzielności. Aby to osiągnąć, konieczne było nie tylko dostosowanie się przez nich do narzuconych lub przyjętych zasad, ale też uwewnętrznienie potrzeby stałego rozwoju i doskonalenia, rozwijanie w dzieciach chęci stawania się coraz lepszym i wskazywanie płynących z tego korzyści (w tym radości i dumy, jaką daje uznanie społeczne) (Wołoszyn, 1978). Metodą mającą na celu rozwijanie wytrwałości i zachęcającą do pracy nad kształtowaniem własnych postaw były zakłady, które cieszyły się popularnością wśród wychowanków. Dotyczyły one przewyciężenia swojej wady lub nabycia cech pozytywnych. Ważne też było, że Korczak nie oczekiwał od wychowanków nagłej zmiany w stopniowej pracy nad sobą. Tak, aby zwiększyć szansę na odniesienie przez nich sukcesu, a przez to zmotywować do dalszego samodoskonalenia.

Aktualnie w systemie edukacji szkolnej dzieci oceniane są za swoje zachowanie. Oceny te jednak przyznawane są w zależności od częstotliwości zachowań pożądaných i niepożądaných dziecka oraz jego sukcesów i zaangażowania w działania społeczności szkolnej. Ocena ta dokonywana jest jednak okresowo, w porównaniu do reszty grupy, a nie do wcześniejszych zachowań i osiągnięć danej jednostki. W szczególności w sytuacji dzieci o odmiennym kontekście kulturowym, również tych, dla których język większości nie jest językiem ojczystym, ważne jest skupienie się na nawet drobnych sukcesach. Dzięki temu uczeń może zobaczyć czynione przez siebie postępy w stosunku do wyjściowego poziomu kompetencji. W ten sposób będzie mu łatwiej znaleźć motywację, aby nie ustawać w wysiłkach dorównania reszcie klasy.

### **Podsumowanie**

W tekście starano się przybliżyć metody pracy partycypacyjnej z dziećmi stosowane przez Janusza Korczaka w jego codziennej pracy z podopiecznymi.

mi Domu Sierot, które mogą być wykorzystywane w działaniach włączających, skierowanych do dzieci w procesie edukacji międzykulturowej. Korczakowska filozofia pracy partycypacyjnej z dziećmi i podejście nastawione na słuchanie, rozmowę, dialog, odpowiedzialność za działania, świadomość własnych praw i obowiązków oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań, odzwierciedlają pryncypia edukacji międzykulturowej odnoszące się do porozumiewania się, poszukiwania dróg wzajemnego poznania, współpracy i rozwoju uczniów przynależących do różnych kultur.

Jako dorosły, który kiedyś był dzieckiem, jako pedagog, pediatra, działacz i pisarz Korczak przyjmował dzieci takimi, jakimi były. Z tego powodu stworzony przez niego system wychowania, oparty na zaufaniu, miłości i szacunku, uwzględniał nie tylko pozytywne aspekty dzieciństwa, ale także niedoskonałości dzieci, błędy i niedyspozycje, które Korczak określił jako prawo dziecka do bycia tym, kim jest. Kwintesencja idei edukacyjnych i wychowawczych Korczaka jest zawarta w oświadczeniu: „dziecko nie dopiero będzie, ale już jest człowiekiem” (Starczewska, 2012, s. 149). To pozornie banalne zdanie jest punktem wyjścia dla całej pedagogiki Korczaka, która w swej istocie była i wciąż jest rewolucyjna. Odwołując się do Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka z 1923 roku, w swojej kluczowej publikacji, „Prawo dziecka do szacunku”, Korczak oczekiwał, że dorośli będą przestrzegać praw dziecka. Zwracał uwagę na wartość każdego dziecka, równą wartości osoby dorosłej. Jak pisał: „dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem w każdej fazie swego rozwoju i pod każdym względem” (Korczak za Lewin, 1986, s. 35). Współpraca Korczaka z dziećmi przybrała formę umowy opartej na równości związanej z poszanowaniem dostępu i respektu praw dzieci i dorosłych. Wykorzystywane przez niego metody wychowawcze miały na celu zbliżenie dzieci i opiekunów w dialogu, komunikacji, codziennej pracy, edukacji i zabawie.

Współcześnie, dysponując szerokim spektrum międzynarodowych i krajowych narzędzi w postaci dokumentów prawnych i rozwiązań, poszukujemy możliwości wspierania każdego dziecka w uzyskaniu dostępu do jego praw, gwarantując jego subiektywne i uczestniczące zaangażowanie w codziennym życiu i zapewniając jego najlepsze interesy, również w nowym społeczno-kulturowym środowisku. Z drugiej strony widzimy, że te narzędzia i strategie, które mają chronić dzieci przed naruszeniem ich praw, nie zawsze są skuteczne (Markowska-Manista, 2016).

Już w 1900 roku Korczak napisał w artykule „Dzieci i wychowanie” wydrukowanym w czasopiśmie „Wędrowiec”: „Dziecko uznane zostało za człowieka,

a więc za istotę, z którą należy się liczyć, nie wolno wieść jej na smyczy, lecz należy kierować nią umiejętnie, z rozwagą, wysiłkiem umysłu, uczucia i woli” (Korczak, 1998, s. 151). „Stary Doktor” wziął odpowiedzialność ludzką, pedagogiczną i medyczną za sytuację dzieci spowodowaną działaniami dorosłych przed i w czasie II wojny światowej. Przyjął rolę dorosłego, realizując ideę rekonstrukcji świata. Jego pomysł zmian niezbędnych w celu ratowania dzieci wykluczonych społecznie jest nadal aktualny (Korczak, 1919). Dziś – podobnie jak wiek temu – miliony dzieci, tym razem dzieci migrujące, w szczególności w obozach czy ośrodkach dla uchodźców, potrzebują tysięcy Korczaków... Ich przyszłość zależy od okoliczności, w których będą miały zapewnione swoje prawa.

Po okresie stabilności gospodarczej i społecznej w Europie, a także okresie wysokiej homogeniczności społecznej, obserwujemy stopniowy powrót do sytuacji z czasów Korczaka. Jest to widoczne zarówno w kontekście destabilizacji w polityce międzynarodowej, jak i rosnącej obecności nowych mniejszości kulturowych w społeczeństwach krajów europejskich. W rezultacie uczniowie o innym pochodzeniu kulturowym i narodowościowym, z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi ze zmiany środowiska edukacyjnego, często z doświadczeniem traumy i straty, pojawiają się w instytucjach i szkołach. Warto zastanowić się, w jaki sposób jeszcze intensywniej możemy wykorzystać pedagogikę Korczaka i zastosować jego metody, poszukując sposobów radzenia sobie z tą sytuacją w przestrzeni wielokulturowej szkoły i edukacji międzykulturowej.

Poprzez analizę wybranych metod Korczaka naszym celem było nakreślenie problematycznego charakteru dostępu dzieci do ich praw i ukazanie wyzwań (uczestnictwa, dialogu) w pracy pedagogów, wychowawców, psychologów i opiekunów w zróżnicowanym kulturowo środowisku instytucji edukacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych. Mimo, że minęło prawie 80 lat od czasów śmierci Korczaka, praca z osieroconymi dziećmi, dziećmi migrującymi, dziećmi uchodźcami nadal ma kluczowe znaczenie w obliczu eskalacji ekstremizmów, mowy nienawiści, wzrostu „postaw rasistowskich i ksenofobicznych w stosunku do »Obcych« (zarówno tych obecnych, jak i potencjalnych)” (Pasamonik, Markowska-Manista, 2017, s. 10). Poprzez tego typu praktyki dochodzi do łamania praw dzieci; otoczka legislacyjna zaczyna pękać, wzmacnia się hierarchię i stereotypowe podziały.

Korczak nazywany był pomostem między dwiema kulturami: polską i żydowską. Obecnie nadal pełni rolę międzykulturowego ogniwa, zarówno w Europie, jak i na całym świecie, gdyż jego wizja praw dzieci dała podwaliny pod

spojrzenie na dzieciństwo ponad granicami. Wszędzie tam, gdzie jego pedagogika dziecka i postulat poszanowania praw dziecka w zróżnicowanych społecznie i kulturowo warunkach, odnajdują drogę, jego pedagogiczne credo, wpisujące się w zasady realizacji edukacji międzykulturowej, obejmuje prawo dziecka do szacunku i poprzez poszanowanie praw, uczestnictwo w życiu społecznym.

## Bibliografia

- Aronson, E., Akert, R. M. i Wilson, T. D. 2012. *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bińczycka, J. 2009. Spotkanie z Korczakiem. Olsztyn: OSW.
- Dąbrowska, I. E. 2016. *Idea społeczeństwa dziecięcego w ujęciu Janusza Korczaka (na przykładzie systemu wychowawczego Domu Sierot)*. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/369> (02.02.2019).
- Falska, M. 2007. *Nasz Dom. Zrozumieć się, porozumieć, poznać. Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic informacyjny*, Warszawa: Wydawnictwo ANCHOR.
- Korczak, J. 1919. Święto wiosny. „Gazeta Polska”, no. 195. W: Kirchner, H., Lewin, A., Wołoszyn, S. i Ciesielska M. red. 2008. *Dzieła*. Vol. XIV. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Badań Literackich PAN, s. 10.
- Korczak, J. 1948. *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa, Kraków: Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak, J. 1957. *Wybór pism pedagogicznych*. Tom 1. Warszawa: PZWS.
- Korczak, J. 1957. *Wybór pism pedagogicznych*. Tom 2. Warszawa: PZWS.
- Korczak, J. 1957. *Wybór pism*. Vol. 3. W: Newerly, I. red. Warszawa: Nasza Księgarnia, ss. 79–80.
- Korczak, J. 1958. *Jak kochać dziecko. Internat, kolonie letnie*. Warszawa: PZWS.
- Korczak, J. 1978. *Pisma wybrane*. Vol. 2. W: Lewin, A. red. Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 118.
- Korczak, J. 1984. *Pamiętnik*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Korczak, J. 1998. *Wędrowiec*. W: Kirchner, H., Lewin, A., Wołoszyn, S. i Ciesielska, M. red. *Janusz Korczak. Dzieła 4. Szkoła życia. Obrazki Szpitalne. Artykuły pedagogiczne i medyczne (1900–1912)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, s. 151.
- Korczak, J. 2012. *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa: Dimograf Sp. z o. o.

- Markowska-Manista U. i Liebel, M. Wprowadzenie. W: Liebel, M. i Markowska-Manista, U. 2017a. *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytywany*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 9–13.
- Liebel, M. i Markowska-Manista, U. 2017a. *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytywany*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Liebel, M. i Markowska-Manista, U. 2017b. Mit Hoffnung der Verzweiflung und Hilflosigkeit widerstehen. Nachdenken über Janusz Korczak. W: Göppel, R. i Zander, M. red. Resilienz aus der Sicht der betroffenen Subjekte. Die autobiografische Perspektive. Weinheim, Bazylea: Beltz-Juventa, ss. 83–109.
- Markowska-Manista, U. 2016. Determining marginalised children's best interests through meaningful participation – Lessons learned from the pedagogy of Janusz Korczak. In: Sormunen, M. ed. *The best interests of the child – A dialogue between theory and practice*. Bruksela: Council of Europe Publishing, pp. 47–58.
- Markowska-Manista, U. 2016. Walka ze stereotypami odmienności kulturowej – szkolne i pozaszkolne pola bitewne. W: Dudzikowa, M. i Jaskulska, S. red. *Twierdza: szkoła w metaforze militarnej: co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer, ss. 315–339.
- Markowska-Manista U. and Zakrzewska-Oleędzka D. 2019 Children's rights through Janusz Korczak's perspective and their relation to children's social participation. In: Thomas S., Hildebrandt F., Rothmaler, J., Pigorsch, S. and Budde, R. eds. *Partizipation in der Bildungsforschung*, Beltz Juventa (w druku).
- Olczak-Ronikier, J. 2011. *Korczak. Próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Ostrowicka, B. 2012. *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Pasamonik, B. i Markowska-Manista, U. red. 2017. *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Starczewska, K. 2012. Idee wychowawcze Korczaka wobec wyzwań współczesnego świata. *Psychologia Wychowawcza*. 1–2, ss. 146–160.
- Szlązakowa, A. 1978. *Janusz Korczak*. Warszawa: WSiP.
- Tarkowska, E. 2012. Zrozumieć biednego. W: Mencwel, J., Skibiński, C. i Wiśniewski, J. red. *Układanka. Janusz Korczak a współczesność: pasujące elementy*. Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia, ss. 42–43.

Witkowska-Krych, A. 2012. *Metody pracy Korczaka*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Wołoszyn, S. 1978. *Korczak. Reformator wychowania*. Warszawa: WP.

### **Korczak methods of participatory work with children and the topicality of their use in intercultural education**

**Abstract:** In the text, the authors present the methods of participatory work with children applied in the Orphans' Home by Janusz Korczak – a Jewish-Polish educator, doctor, writer and children's rights activist. Attention is drawn to the possibility of applying Korczak's methods in the contemporary world – particularly in intercultural work with children in difficult conditions of their functioning, in the era of increased migration and growing social inequalities. The text refers to aspects of children's rights, their agency and participation as part of the educational approach initiated by Korczak. It is an approach based on the values of respect for the child and cooperation in partnership with the child.

**Keywords:** Janusz Korczak, Korczakian methods of working with children, participatory work with children, children's rights, intercultural education

Translated by Urszula Markowska-Manista

KARINA SABINA GNAT

## **Upodmiotowienie ucznia w kontekście ewangelickiej edukacji religijnej**

**Streszczenie:** Problematyka artykułu dotyczy sfery upodmiotowienia ucznia w ewangelickiej edukacji religijnej w szkołach ponadpodstawowych na terenie Śląska Cieszyńskiego. Podejmuję tematykę edukacji podmiotowej, która umożliwia pedagogom religii i uczniom wspólne poszukiwanie wartości, sensu życia i dochodzenie do prawdy. Podmiotowo kreowana przestrzeń edukacyjna winna wspierać dochodzenie jednostki do pełnej autonomii i autentyczności, do pełnej tożsamości. W przestrzeni wolności dokonuje się również odkrywanie potencjalności jednostki ludzkiej, która podejmuje twórczą aktywność na drodze do pełnej i świadomej samorealizacji w świecie. Osoba – podmiot zmierza ku pełnej dojrzałości, przejmując odpowiedzialność za siebie i swoje wybory.

**Słowa kluczowe:** upodmiotowienie ucznia, Śląsk Cieszyński, ewangelicka edukacja religijna, edukacja międzykulturowa

### **Wprowadzenie**

„Odzyskanie wolności, demokratyzacja struktur państwa, pluralizacja poglądów na świat oraz wysiłek na rzecz upodmiotowienia wychowania i człowieka jako osoby” (Różańska, 2002, s. 14) stawia także przede wszystkim pedagogom religii pytanie: Jak dalece uczeń, jako młody człowiek, w swojej indywidualności, staje się i jest podmiotem edukacji religijnej?

Ewangelicka edukacja religijna jako zjawisko pedagogiczne, które obecnie zachodzi w przestrzeni placówek oświatowych w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym, podkreśla zasadność kształtowania umiejętności refleksyjnej, afirmacyjnej i krytycznej lektury i interpretacji Biblii, jak również stawia sobie za cel kształtowanie umiejętności refleksyjnego, afirmacyjnego i krytycznego podejścia do postaw, zachowań i przekazów religijnych o charakterze historycznym i współczesnym. Nabywanie w trakcie edukacji umiejętności analizowania kwestii egzystencjalnych, etycznych i społecznych, a następnie dokonywania wyborów z perspektywy sensów i wartości oraz kształtowanie



umiejętności artykułowania, argumentowania i obrony własnych przekonań światopoglądowych (Milerski, 2008) wymaga sformułowania przez jednostkę ludzką świadomych założeń dotyczących samego siebie, a zarazem stanowiących osobisty punkt odniesienia, który ukonstytuowany jest w obszarze bycia osobą o tożsamości odróżniającej daną jednostkę od innych jednostek (Sowa, 2005). Posiadanie tożsamości odróżniającej jednostkę od innych, w ramach której człowiek wierzy, że własna aktywność w znacznym stopniu zależy od niego samego, wyzwala poczucie specyficznej wyjątkowości danej jednostki ludzkiej, to poczucie bycia kimś, to stanie się podmiotem (Lewowicki, 1993).

Młody człowiek, w miarę rozwoju osobistego Ja na drodze samopoznania, angażuje wszystkie poznawcze i emocjonalne zasoby swojej osobowości celem ukształtowania spójnego poczucia, kim jest (Brich i Malim, 1997).

Niewątpliwie przed pedagogiem edukacji religijnej, będącym osobą towarzyszącą dzieciom i młodzieży, często przez wiele lat, stoi zadanie sfokussowania swoich działań pedagogicznych na „duchowych i osobowościowych potrzebach człowieka” (Różańska, 2015, s. 477).

W ostatnim półwieczu różne człony systemów edukacyjnych podlegały niespotykanym dotąd przemianom. Na kształtowanie się nowych refleksji dotyczących innego, bardziej partnerskiego uczestnictwa w poczynaniach edukacyjnych wpłynęło wołanie pedagogów o pełną autonomię i podmiotowość nauczyciela, ale przede wszystkim o podmiotowe traktowanie uczniów. Dlatego też „stałe rozszerzanie i pogłębianie edukacyjnego partnerstwa, podbudowywanego autentyczną obustronną podmiotowością, może stać się prawidłową drogą dla rozwiązań współczesnych dylematów edukacyjnych” (Niemiec, 2009, s. 10). Uczeń i nauczyciel stają się kreatorami i głównymi realizatorami celów, funkcji i zadań edukacyjnych. Udzielone zostaje więc prawo do głoszenia własnych poglądów, wnoszenia i przyjmowania uwag i propozycji oraz projekcji dotyczących treści kształcenia, zadań wynikających z funkcji opiekuńczych i oddziaływań wychowawczych. Ponadto jest to gotowość do dialogu i wzajemnych uzgodnień, ale zarazem nauka poszanowania różnicowań stanowisk (Niemiec, 2009, s. 10).

Na gruncie pedagogiki problem podmiotowości był rozpatrywany w perspektywie aksjologicznej i teologicznej, jak również występuje w ontologii procesu wychowania (Górniewicz, 2001). I jak wskazuje Józef Górniewicz, „badania pedagogiczne nad podmiotowością dotyczą najgłębszych i fundamentalnych zagadnień ludzkiej egzystencji. Wychowanie nie może się dokonywać poza podmiotowością. Wychowanie jest w swej istocie tworzeniem owej podmiotowości” (Górniewicz, 2001, s. 41).

Na Śląsku Cieszyńskim lekcje religii ewangelickiej prowadzone są w placówkach oświatowych, natomiast w diasporach ewangelickich, na terenie całej Polski, zajęcia dydaktyczne mają miejsce w salach parafialnych. Edukacja religijna obejmuje dzieci od piątego do piętnastego roku życia i są to zajęcia obligatoryjne. Natomiast młodzież do osiemnastego bądź dziewiętnastego roku życia bierze udział w spotkaniach młodzieżowych lub lekcjach, które w szkołach ponadpodstawowych są zajęciami fakultatywnymi.

Podmiotem moich badań są uczniowie szkół ponadpodstawowych, przedmiotem natomiast charakter procesu dydaktyczno-wychowawczego edukacji religijnej, którego przebieg niewątpliwie może kształtować podmiotowość młodego człowieka.

### **Czy edukacja religijna jest sferą upodmiotowienia młodego człowieka?**

W dyskursie pedagogicznym często rozważa się problem upodmiotowienia młodego człowieka i stawia pytanie: Czy edukacja wspiera czy też hamuje proces upodmiotowienia? Zatem moje pytanie badawcze, na które poszukuję odpowiedzi, brzmi: Czy edukacja religijna jest sferą upodmiotowienia młodego człowieka?

Celem badań własnych, których wyniki zostaną przedłożone w niniejszym artykule, jest pozyskanie wiedzy dotyczącej upodmiotowienia procesu dydaktycznego, a zatem wspierania rozwoju podmiotowości wychowanka w ewangelickiej edukacji religijnej w szkołach ponadpodstawowych. Poszukując odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, opracowałam kwestionariusz wywiadu częściowo skategoryzowanego, zawierającego sześć pytań otwartych, skonstruowanych na podstawie definicji podmiotowości.

Dla pedagogów podmiotowość oznacza, że człowiek jest kimś, kto ma określoną tożsamość, a jego własna działalność i rozwój zależy w znacznym stopniu od niego samego. Ponadto podmiotowość jest zdolnością uświadamiania sobie przez człowieka faktu podlegania przemianom oraz możliwości autonomicznego wpływu na owe przemiany. Jednak aby jednostka mogła być podmiotem swojej działalności, musi być świadoma swojego osobistego systemu wartości. Natomiast „podmiotowe traktowanie człowieka to takie jego postrzeganie, które daje mu prawo do własnej niezależności” (Klim-Klimaszewska, 2009, s. 236).

Podmiotowe funkcjonowanie ucznia to jego prawo do kreatywnego współudziału i autentycznego współtworzenia procesu edukacyjnego implikującego

jego poczucie odpowiedzialności za własne postępowanie (Klim-Klimaszewska, 2009). Z powyższym zagadnieniem podmiotowości oraz sferą upodmiotowienia lekcji religii ewangelickiej skonfrontowałam młodzież zamieszkujejącą Śląsk Cieszyński, a uczęszczającą do klas pierwszych, drugich i trzecich II Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Cieszynie. W wywiadzie licealiści (jedenaście dziewcząt i czterech chłopców) udzielili obszernych odpowiedzi na pytania dotyczące oddziaływania edukacji religijnej na kształtowanie tożsamości chrześcijańskiej, zaangażowania uczniów we współtworzenie procesu dydaktycznego lekcji religii oraz treści uczących dojrzałości i przyjmowania odpowiedzialności za swoje decyzje i czyny podejmowane w życiu. Wszystkie wypowiedzi badanej młodzieży w niniejszym artykule zostały przytoczone w oryginalnym brzmieniu.

### **Edukacja a tożsamość podmiotu**

Czym jest zatem edukacja podmiotowa? Zdaniem Andrzeja Olubińskiego (2001) edukacja podmiotowa jest wychowaniem przez doświadczenie, porozumiewaniem się, które umożliwia wspólne poszukiwanie wartości, sensu życia i dochodzenie do prawdy. Podmiotowo kreowana przestrzeń edukacyjna wspiera dochodzenie jednostki do pełnej autonomii i autentyczności, do pełnej tożsamości. Jacek Poprzeczko, postulujący podmiotowość człowieka jako kategorię centralną, sądzi, że „dociekanie własnej tożsamości jest niezbywalnym atrybutem człowieczeństwa. Zaczęło się ono od momentu uzyskania świadomości siebie i nigdy się nie skończy” (Poprzeczko, 1988, s. 30).

Problematyka podmiotowości, jak pisze Irena Wojnar (2000), nabiera w naszym kraju istotnego znaczenia. Autorka książki pod tytułem: „Humanistyczne intencje edukacji” poszukuje odpowiedzi na pytanie: Czy i na ile edukacja może stanowić dla konkretnego człowieka źródło osobistej samowiedzy i samookreślenia? Człowiek musi bowiem odpowiedzieć sobie na pytanie: Jakie są realne podstawy jego osobistej tożsamości? Podejmując ten tok myślenia, chciałabym rozważyć zagadnienie upodmiotowienia ewangelickiej edukacji religijnej w kontekście omawianych treści, a także tworzenia przestrzeni, umożliwiającej podmiotom wychowania spotkanie się z samym sobą oraz uświadomienie sobie wymiarów własnego istnienia i własnej potencjalności.

„Problem tożsamości jest zasadniczo zagadnieniem metafizycznym, bowiem pierwsze kontury nadał mu Parmenides, rozważając byt jako taki” (Morszczyński, 2008, s. 31), a zarazem zdefiniował podstawową formułę toż-

samość bytu: „jest to, co jest”. Współcześnie antyczna teza filozofa z Elei służy do wyrażania kwestii tożsamości osoby, gdyż poczucie braku punktów odniesienia dla konstytuowania się jednostkowej tożsamości Ja, jak pisze Barbara Skarga (1997), budzi w człowieku lęk przed jej utratą. Piotr Sztompka (2002) podkreśla natomiast, że niepowtarzalną tożsamość indywidualną jednostki tworzą cechy przysługujące wyłącznie jej, i nie stanowią ich jedynie cechy genetyczne, ale także wyznawane przekonania i wartości. W przestrzeni moralnej winna mieć zatem miejsce autodefinicja jednostki, dotycząca jej własnego miejsca i granic przestrzeni moralnej. Zagadnienie tożsamości indywidualnej, jak pisze Morszczyński (2008), nie powinno być rozważane jedynie przez filozofię, również pedagog, będący w częstym kontakcie interpersonalnym ze swoimi wychowankami, nie może pominąć tego rodzaju tożsamości.

Zainteresowała mnie refleksja młodzieży nad poznanymi treściami tekstu Pisma Świętego, stanowiącymi źródło i podstawę chrześcijańskiej tożsamości. Na zadane licealistom pytania: Czy i jakie treści w edukacji religijnej kształtują Twoją tożsamość chrześcijańską? Kim jest chrześcijanin w kontekście Biblii?, młodzi ludzie nawiązują do treści zarówno Starego, jak i Nowego Testamentu. Identyfikacja swojej tożsamości mającej początek w Ewangeliach i w Listach Apostoła Pawła pojawia się zdecydowanie częściej aniżeli odniesienia do treści zawartych w Księdze Rodzaju. Jednak, jak deklarują respondenci, wersety zapisane w Pierwszej Księdze Mojżeszowej „uzmysławiają nam, że jesteśmy stworzeni na obraz i podobieństwo Boga, ponadto posiadamy cechy, które czynią nas podobnymi do Niego”.

Wśród wartości, które przejawiają się w człowieku młodzież, podaje: twórczość, kreatywność, dobroć, wierność, okazywanie miłosierdzia, miłości i przebaczenia. Rzadziej wymienia łaskę, sprawiedliwość, mądrość, łagodność czy świętość. W kontekście nauk Jezusa uczniowie identyfikują się z pojęciem Dziecka Bożego podobnego do Ojca Stwórcy. Dziecka, „które uwierzyło w Jezusa i przyjęło Go, zostało napełnione Duchem Świętym, który daje mu gwarancję, że nigdy nie zostanie odłączone od Boga”. „Jestem Bożym dzieckiem, które zostało stworzone, aby pomagać”. „Obcowanie ze Słowem Bożym daje mi cenną świadomość przynależności do Boga”. „Moją chrześcijańską tożsamość kształtuje przede wszystkim Słowo Boże, które próbuję dogłębniej zrozumieć”. „Poszczególne fragmenty i wersety, choć wcześniej już znane, często nabierają w moim postrzeganiu nowego sensu”. „Skupianie się nad Pismem buduje nas duchowo i coraz mocniej utwierdza mnie w wierze”. „Lekcje religii zdecydowanie mają wpływ na kształtowanie się mojej tożsamości chrześcijańskiej. Dzięki temu, że są one w szkole, mam możliwość kontaktu z Bogiem”.

## Wolność i twórczość podmiotowa

Józef Górniewicz (2001) podaje, iż podmiotowość określa się najczęściej jako wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości, której warunkiem jest istnienie wolności. Irena Wojnar (2000) podkreśla, iż tylko podmiot niezdeeterminowany w swoich działaniach może wydobywać inspirację ze swojego wnętrza. Kreatywność jest potrzebą i możliwością każdej ludzkiej jednostki. Twórcza aktywność stanowi drogę do pełnej i świadomej samorealizacji konkretnego człowieka w świecie. A jak wskazuje Kazimierz Gryżenia (2010), filozofia klasyczna traktuje człowieka jako dynamiczny byt osobowy, o nieskończonej wręcz potencjonalności, który znajduje się na drodze ku pełni człowieczeństwa. Ustawiczny rozwój człowieka polega na budowaniu samego siebie w celu dochodzenia do pełnej dojrzałości. Owo doskonalenie się urzeczywistnia się w działaniu o charakterze osobowym, to znaczy w działaniu naznaczonym poznaniem, miłością i wolnością. Zdaniem Woronieckiego „pełny rozwój człowieka, czyli harmonijne zaktualizowanie potencjonalności zawartych w człowieku jest możliwe tylko przy uwzględnieniu ostatecznego celu życia, jakim jest powrót do Boga, z którego rąk wyszedł i do którego u kresu życia ma wrócić” (Woroniecki, 1961, s. 87).

Niewątpliwie aktualizacja potencjonalności „danych” każdej jednostce ludzkiej jest autonomiczną decyzją poszczególnego człowieka. Osoba ludzka jako podmiot intelektualnych i/lub fizycznych sprawności podejmuje decyzję, które z nich i w jaki sposób będzie rozwijać i urzeczywistniać w życiu. Przy czym zespół genetycznych i wrodzonych uwarunkowań rozwoju człowieka podlega ograniczeniom, potencjonalności moralne natomiast takim ograniczeniom nie podlegają. Doskonałość moralną może osiągnąć każda jednostka, a zatem, jak pisze Kazimierz Gryżenia (2010), każda osoba ma możliwość zrealizowania pełni swojego człowieczeństwa. Samostanowienie, w którym zakorzeniona jest wolność jako moc rozstrzygania i wybierania, należy do natury osoby ludzkiej. Człowiek, zdaniem Agnieszki Łagody (2010), dokonując wyboru, realizuje swoją wolność, urzeczywistnia się poprzez czyny, a zarazem spełnia w nich siebie.

„W aspekcie teodycealnym człowiek posiada źródło swej wolności w Bogu [...], Bóg – choć ukryty – jest zawsze obecny w samorealizacji ludzkiej” (Bartnik, 1995, s. 285). Wolność osobowa jest jak najgłębiej podmiotowa, a przez nią i w niej osoba dąży do spełnienia się w zakresie swojej potencjonalności. Dlatego też edukacja religijna winna być nacechowana wolnością i twór-

czością podmiotową. Młodzież, wychodząc naprzeciw swojemu powołaniu i preferencjom, odkrywa swoje talenty i realizuje siebie poprzez różne formy zaangażowania się i współtworzenia zajęć wraz z pedagogiem religii. Poprosiłam więc, aby uczniowie odnieśli się do następującego zagadnienia: Czy i jak często są współtwórcami zajęć dydaktycznych? oraz podali przykłady swojego zaangażowania w kreowanie lekcji. Respondenci często podkreślali, że czują się współtwórcami niemalże wszystkich zajęć: „Współtwórcą zajęć religii jestem tak naprawdę na każdej lekcji”. „Myślę, że jestem, a przede wszystkim chcę być współtwórcą zajęć”. „Często na lekcji zadaję pytania, które odciągają od głównej sentencji zajęć”. „Często sugerujemy tematy, które można by poruszyć na lekcji”. „Tak, często dyskutujemy na różne tematy związane z Bogiem”. Młodzież, „dzięki otwartości nauczyciela”, dokonuje wyboru form i metod kreowania zajęć. Wśród najczęściej wymienianych pojawiają się: przygotowywanie prezentacji na wybrane tematy, dyskusja, prezentacja własnych poglądów, opinii dotyczących osobistego postrzegania omawianych tematów, zadawanie nurtujących pytań, wybór wartościowych i interesujących filmów, jak również frapujących tematów, nawiązywanie do współczesnych wydarzeń na arenie międzynarodowej. Uczniowie wymieniają także różnorodność możliwości, które otrzymują w zakresie oprawy muzycznej lekcji, w tym proponowanie i przygotowanie pieśni, piosenek czy kolęd, gra na instrumentach takich jak skrzypce, keyboard czy gitara.

Czesław Stanisław Bartnik (1995) pisze, że samorealizacja dokonuje się poprzez prawdę, dobro i piękno, a dzięki tworzeniu oraz przeżywaniu wartości człowiek staje się osobą. Realizacja prozopoiczna związana jest z całym zwartym systemem wartości, w którym na czoło wysuwa się wolność. Wolność jawi się jako wolność wyboru, działania, tworzenia, estetyczna, kulturowa, moralna, wolność wyrazu osobowego, a wreszcie wolność formowania osoby. Wybór, którego dokonuje człowiek w świecie wartości, decyduje o jego rozwoju osobowym. Stąd też, zdaniem Krystyny Chałas (2006), na drodze do pełni człowieczeństwa wyrasta zadanie kształtowania umiejętności i urzeczywistniania wolnego wyboru wartości.

### **Dojrzałość i odpowiedzialność podmiotu**

„Wolność jest człowiekowi dana, musi więc być za nią odpowiedzialny” (Chałas, 2006, s. 146). Krystyna Chałas (2006) podkreśla, że właściwościami podmiotu decydującymi o jego dojrzałości do odpowiedzialności są: świadomość, dobrowolność, umiejętność, jak również wskazanie motywów własnego



działania. Józef Tischner podkreśla, że u podstaw odpowiedzialności znajduje się wolność: „Tylko wtedy można przypisać jakiś czyn podmiotowi działania, gdy podmiot ten jest wolny, gdy działa świadomie i z własnej woli” (Tischner, 1995, s. 48). Górniewicz (2001), nawiązując do myśli Romana Ingardena, twierdzi, że odpowiedzialność musi być zakorzeniona w istocie i strukturze istoty ludzkiej, a jej fundamentem jest ścisła identyczność podmiotu. Najbardziej elementarną podstawą odpowiedzialności podmiotowej, jak zaznacza Ewa Podrez (1999), jest odpowiedzialność przed samym sobą. Człowiek jest odpowiedzialny przed sobą za swoją tożsamość, samowychowanie oraz samodoskonalenie. „Odpowiedzialność wobec siebie za indywidualną treść osobowości, wiąże się bezpośrednio z ponoszeniem odpowiedzialności za swoje wybory związane ze światem »innych«” (Nowicka-Kozioł, 1997, s. 43).

Maria Nowicka-Kozioł podkreśla, że taka odpowiedzialność wiąże się z uznaniem ważności egzystencji drugiego człowieka oraz z istnieniem międzyludzkich więzi. A zatem „człowiek będący podmiotem odpowiedzialności jest źródłem oceny moralnej własnych czynów, wypowiedzi, zachowań oraz uczestnikiem sytuacji i zdarzeń, w których uczestniczą też inne osoby” (Górniewicz, 2001, s. 18). Warto zatem zadać pytanie: Czy i w jaki sposób pedagogia religijna uczy postawy odpowiedzialności za podejmowane decyzje/czyny? Zdaniem młodzieży kształtowanie postawy odpowiedzialności wynika z poznawania lektury Pisma Świętego oraz jego przesłania, które również dzisiaj jest aktualne. Respondenci odwołują się do najwyższych chrześcijańskich wartości, do Boga, Boga Syna, Jego Słowa oraz Dekalogu, które stanowią fundament nie tylko ich wiary chrześcijańskiej, ale również ich chrześcijańskiej odpowiedzialności przed Bogiem, samym sobą oraz drugim człowiekiem, bliźnim.

O kształtowaniu postawy dojrzałej odpowiedzialności młodzież pisze w następujący sposób: „Wiedza przyswojona na lekcjach często przypomina mi się w różnych sytuacjach, zwłaszcza gdy czytam omawiane już wersety, łatwiej mi je zrozumieć. Zaś podejmowane decyzje są konsekwencją mojej wiary. Gdy zrozumieć, że wybór, którego dokonałam nie przybliży mnie do Pana Boga odczuwam rozbitcie. Jednak coraz częściej „słyszę” wyznawane przeze mnie chrześcijańskie wartości, które pomagają mi żyć zgodnie z wolą Bożą”. „Kiedy czytamy Biblię, to ona uczy nas jak mamy postępować, odróżniać dobro od zła, jak należy zachować się w danej sytuacji lub jak zachowywać się w stosunku do drugiej osoby. Jezus oddał się za nasze grzechy, dlatego powinniśmy być odpowiedzialni za to, co robimy”. „Dzięki temu, że na każdej lekcji poznajemy Słowo Boże wiem, co jest dobre, a co złe. Zajęcia ukształto-



wały we mnie pewien kręgosłup moralny, sprawiły, że jestem bardziej wrażliwa na przestrzeganie Dekalogu, a co za tym idzie, na postępowanie wobec drugiego człowieka”. „Nauczanie religijne uczy szacunku do wszystkich ludzi, nie patrząc na ich wiarę, tradycję i pochodzenie, a także inną religię. Uczy także sprawiedliwości i odpowiedzialności, nie tylko w stosunku do innych ludzi, ale także względem moich własnych czynów”. „W pewnym sensie religia przypomina nam i tłumaczy Słowo Boże, żebyśmy nim żyli i się nim kierowali. Abyśmy mieli świadomość, jakie grzechy popełniamy i byśmy mogli się ich wystrzegać. Religia uczy jak żyć z Bogiem”. „Pomaga mi uzmysłowić sobie, jakie decyzje mogą mieć dobry wpływ na moje życie i czy mogą podobać się Panu, a jakie nie. Dzięki temu zdobywam doświadczenie i jestem w stanie podejmować decyzje i odpowiedzialność związaną z nimi”. „Nauczanie religijne uczy mnie odpowiedzialności za podejmowane decyzje i czyny. Dzięki religii nauczyłam się, że czasem ponosimy konsekwencje, i że należy zastanowić się, co w danej sytuacji zrobiłby Pan Jezus”. „Nauczanie religijne może kształtować postawę odpowiedzialności za swoje decyzje/czyny przez poznanie danej kwestii przedstawionej w Biblii. Poznając postaci opisane w Piśmie Świętym zastanawiamy się, w jaki sposób one postępowały w określonych sytuacjach, i kiedy mogą być dla nas autorytetem wiary chrześcijańskiej”. „Nauczanie religijne ma duży wpływ na postrzeganie życia i jego planowanie. Myślę, że religia uczy nas, że nie wszystko możemy sobie zaplanować, i że my sami nie jesteśmy w stanie w pełni kontrolować swojego życia. Ponadto uczy nas, czym powinniśmy się kierować i jakie wartości dla nas chrześcijan powinny być ważne. Słowo Boże możemy poznawać od życiowej, codziennej strony. Uczy, że jestem odpowiedzialna za swoje życie oraz decyzje, i że to ja będę musiała ponosić konsekwencje swoich wyborów”.

Młodzież, udzielając odpowiedzi na powyższe zagadnienie, podaje również przykłady decyzji i czynów, w których realizacji pomogły jej lekcje religii: „Lekcje religii naprowadzają nas na dobrą drogę, aby unikać grzechu i abyśmy byli go świadomi. Jednak to od nas zależy czy Słowo Boże przyjmujemy do serca i czy o nim pamiętamy w życiu codziennym. Staramy się być dobrzy i dobroduszni, by nie zasmucać Ducha Świętego i kochać swoich bliźnich. W szkole możemy właśnie pomagać swoim rówieśnikom i pokazywać nasze chrześcijaństwo wybacząc błędy innym”. „Lekcje religii nauczyły mnie współpracy z innymi ludźmi. Na zajęciach nauczyciel zawsze jest otwarty na nasze zdanie, słucha, co mamy do powiedzenia. Dzięki temu ja również nauczyłam się słuchać innych”. „Lekcje upewniły mnie w tym, że powinnam częściej rozmawiać z Bogiem, konsultować z Nim moje decyzje

i prosić o wskazówki”. „Pomogły mi w podjęciu decyzji, aby poświęcić swój wolny czas na wolontariat podczas Tygodnia Ewangelizacyjnego w Dziegielowie aby tam pomagać dzieciom w wieku przedszkolnym i szkolnym, a także aby mogły dowiedzieć się więcej o Jezusie”. „Pomagając bezinteresownie drugiej osobie byłam zadowolona z tego, że mogłam pomóc w nauce, a koleżanka otrzymała ocenę celującą”. „Choć nie chcę podawać przykładów, lekcje religii pomogły mi w realizacji wielu trudnych życiowych decyzji”. „Dla mnie szczególnie pomocna okazała się lekcja o miłości i zakochaniu, do której ciągle wracam. Pomogła mi zrozumieć jak je rozróżnić i w jakiej sytuacji się znajduję”. „Lecje religii umocniły mnie w wierze chrześcijańskiej. Odegrały ważną rolę kształtując niejako moje poglądy. Zajęcia pomogły mi również zrozumieć wiele trudnych tekstów z Pisma Świętego, których treść mnie nurtuje a zrazem problem, który był w nich zawarty”.

Powyżej przytoczone wypowiedzi młodzieży moim zdaniem nacechowane są refleksją pozytywną, która zdaje się stanowić odzwierciedlenie zachodzących w ewangelickiej edukacji religijnej procesów upodmiotowienia. Można to tłumaczyć tym, że młodzież, która w swojej wolności dokonała wyboru uczestniczenia w zajęciach fakultatywnych oraz wzięła udział w badaniach, również czuje się podmiotem mającym wpływ na kształtowanie otaczającej jej rzeczywistości. Słowami Ireny Wojnar (2000) chciałabym podsumować wypowiedzi młodzieży: osoba – podmiot jest obdarzona poczuciem własnej tożsamości, a także własnej godności, odznacza się intencjonalnością przeżyć i dążeń, stanowi podmiot swoich własnych wyborów, zmierzając ku coraz pełniejszej doskonałości i samorealizacji.

## **Konkluzje**

Zarówno religia, jak i edukacja, jak pisze Bogusław Milerski (1998), stanowią zagadnienia o znaczeniu egzystencjalnym, dlatego też autor wyraża pogląd, iż pomiędzy pedagogiką a religią możliwy jest dialog, który winien być prowadzony w imię podmiotowości człowieka. Milerski (1998) podkreśla również, że edukacja religijna to nie tylko wychowanie w perspektywie eklezjalnej, ale także element wychowania całościowego i humanistycznego. Wychowanie jest zatem, zdaniem Kazimierza Gryżeni (2010), konieczną pomocą pedagoga w drodze do pełni człowieczeństwa wychowanka, tak jak konieczność współdziałania w celu możliwie pełnego rozwoju potencjalności. Nie oznacza jednak utraty tożsamości i samodzielności człowieka, ani nie niweczy jego podmiotowości. Bowiem „wychowanie podmiotowe to takie, które sytuację

wychowawczą, wyznaczoną zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań traktuje jako sytuację dwupodmiotową” (Gurycka, 1989, s. 14).

To właśnie szkole przypisuje się znaczącą rolę w przekazie wartości funkcyjnych w społeczeństwie, a ważnym zadaniem staje się „poszukiwanie sensownych i satysfakcjonujących wzorców życia w perspektywie poszanowania godności, wolności, odpowiedzialności, miłości” (Chałas, 2006, s. 8). Postulat integralnej wizji człowieka i wychowania zawiera „Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim”, w której czytamy: „Prawdziwe zaś wychowanie dąży do kształtowania osoby ludzkiej, mając na względzie jej cel ostateczny i jednocześnie dobro społeczeństw, których członkiem jest człowiek [...]. Wykorzystując postęp nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych, należy pomagać dzieciom i młodzieży w harmonijnym rozwijaniu wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie życia i dążenie do prawdziwej wolności tak przez nieustanny wysiłek, jak i przez odważne i wytrwałe przezwyciężanie przeszkód” (Milerski, 2011, s. 217).

Kształcenie religijne proponuje zatem określoną hermeneutykę ludzkiej egzystencji, jest przedmiotem, który spełnia podstawowe zadanie edukacji humanistycznej, bowiem ukazuje znaczenie wymiaru egzystencjalnego w kształceniu, „a zarazem umożliwia pozyskanie określonego samorozumienia, tożsamości i orientacji w świecie” (Milerski, 2011, s. 125).

## Bibliografia

- Bartnik, Cz. S. 1995. *Personalizm*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Czas.
- Brich, A., Malim, T. 1997. *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chałas, K. 2006. *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. Tom I. *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*. Lublin – Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Górniewicz, J. 2001. *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność – podmiotowość – samorealizacja – tolerancja – twórczość – wyobraźnia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gryżenia, K. 2010. Substancjalność i tożsamość u podstaw osobowego rozwoju i wychowania człowieka. W: Michalski, J. i Zakrzewska, A. red. *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność. Nowe Wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 367–379.

- Gurycka, A. 1989. Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. W: Kofta, M. red. *Wychowanek jako podmiot działań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, ss. 9–24.
- Klim-Klimaszewska, A. 2009. Podmiotowość. W: Jedynak, S. i Kojkoła, J. red. *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Lewowicki, T. 1993. Podmiotowość w edukacji. W: Pomykało, W. red. *Encyklopedia Pedagogiczna*. Wyd. I. Warszawa: Fundacja Innowacja, ss. 592–599.
- Łagoda, A. 2010. Chrześcijańska koncepcja człowieka jako osoby świadomego i wolnego podmiotu w poglądach Karola Wojtyły. W: Michalski, J. i Zakrzewska, A. red. *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność. Nowe Wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 241–250.
- Milerski, B. 1998. *Elementy pedagogiki religijnej*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie.
- Milerski, B. 2008. *Podstawa programowa nauczania religii ewangelickiej w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Kościół Ewangelicko-Augsburski w RP, Wydawnictwo WARTO.
- Milerski, B. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, ss. 216–232.
- Morszczyński, W. 2008. Metafizyczne a kulturowe wyznaczniki tożsamości człowieka. W: Lewowicki, T., Grabowska, B. i Różańska, A. red. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 31–37.
- Niemiec, J. 2009. Podmiotowość w intencjach edukacyjnych. W: Niemiec, J. i Popławska, A. red. *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, PRYMAT, ss. 9–13.
- Nowicka-Kozioł, M. 1997. *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Olubiński, A. 2001. *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznych*. Wyd. II. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Podrez, E. 1999. *Moralne uzasadnienie tolerancji. Studium z etyki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Poprzeczko, J. 1988. *Podmiotowość człowieka i społeczeństwa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Róžańska, A. 2002. *Działalność Edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Czeski Cieszyn: Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.
- Róžańska, A. 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka i Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Skarga, B. 1997. *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sowa, J. 2005. Podmiotowość w wychowaniu. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. IV. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sztompka, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. 1995. Gra wokół odpowiedzialności. *Znak*. **10**, s. 47–55.
- Wojnar, I. 2000. *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Woroniecki, J. 1961. *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

### **The empowerment of a learner in the context of Evangelical religious education**

**Abstract:** The issue of the article concerns the sphere of empowering the student in Evangelical religious education in secondary schools in Cieszyn Silesia. I undertake the issue of subject education, which enables religion educators and students to search for values, the meaning of life and reaching the truth. The subjectively created educational space should support the individual's investigation into full autonomy and authenticity, to full identity. In the space of freedom, one also discovers the potential of the human individual who undertakes creative activity on the path to full and conscious self-fulfillment in the world. The person – the subject is moving to full maturity, taking responsibility for themselves and their choices.

**Keywords:** empowering of the student, Cieszyn Silesia, Evangelical religious education, intercultural education

Translated by Jerzy Marcol

# **ARTYKUŁY RECENZYJNE**





**Przemysław Paweł Grzybowski, Grzegorz Idzikowski: *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz 2018, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ss. 170**

Jak słusznie podkreślają autorzy we wstępie: jednym z czynników ułatwiających radzenie sobie z problemami społecznymi będącymi pochodną różnic międzyludzkich – jest edukacja międzykulturowa, która stanowi podstawę do wzajemnego poznania, postaw nastawionych na tolerancję czy akceptację. Przygotowana publikacja sprzyja refleksji nad codziennością w świecie zróżnicowanym kulturowo. Pozwala czytelnikom dostrzec, że prezentowane zagadnienia nie są czymś dalekim, a wręcz przeciwnie – dotyczą każdego z nas.

W wybranym przez autorów motcie Ryszard Kapuściński podkreśla, jak istotna jest wiedza o Innym i jak ważne jest poszukiwanie tych elementów, które są dla nas wspólne lub chociaż są atrakcyjne, a nie wywołujące strach, konflikty czy agresję. Z całą pewnością przygotowana publikacja jest właśnie tego typu pracą, która pozwala poznać/odkryć Innego. Jest to praca tym bardziej cenna, że jej inicjatywa ma charakter oddolny. Zrodziła się w wyniku rozmów prowadzonych po konferencji realizowanej w jednej ze szkół podstawowych w Bydgoszczy. Autorzy uznali, że warto przedstawić szerokiemu gronu odbiorców – często niemającym wiedzy na temat sytuacji funkcjonowania w środowisku zróżnicowanych kulturowo – jak radzą sobie z codziennymi problemami, jak spostrzegają Innych wokół siebie i czym dla osób, które mają świadomość bycia Innymi/bycia z Innymi, jest Inność.

Opracowanie ma charakter poznawczy, dostarcza licznych informacji na temat edukacji międzykulturowej, ale co warto podkreślić, sam jej zamysł, sposób przygotowania, opracowania sprawiają, że czyta się ją z ogromną przyjemnością. Jest to moim zdaniem publikacja warta polecenia szerokiemu gronu czytelników. W sytuacji, gdy tak aktualne jest stwierdzenie Tadeusza Lewowickiego (1994, s. 468), że od wielu lat mamy do czynienia ze swego rodzaju schizofrenią oświatową (polegającą na dystansie dzielącym praktykę edukacyjną od teorii – co przybiera wręcz stan patologiczny), tym cenniejsze jest wydanie publikacji wskazującej, że można znakomicie przygotować pracę będącą dwugłosem zbudowanym przez teoretyka i praktyka.

Opracowanie zostało podzielone na cztery części – wzajemnie się dopełniające. Całość jest spójna, komplementarna.

Pierwsza część to wprowadzenie teoretyczne przygotowane przez Przemysława Pawła Grzybowskiego, który przybliży czytelnikom podstawowe pojęcia oraz informacje historyczne dotyczące edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Przystępny język sprawia, że mimo prezentacji trudnych naukowych zagadnień nawet niewprawny w czytanie tego typu tekstów czytelnik zostaje wprowadzony i oprowadzony po najważniejszych terminach. Trafne rozpoczęcie od pojęcia różnicy – budującej nasze własne światy, spostrzeganie innych, pozwoliło autorowi na opis tak ważnych kwestii jak rozróżnienie *Swoi, Inni, Obcy*. Mając świadomość, kim są odbiorcy, często odwołuje się do emocji, na przykład radzenia sobie z odrzuceniem, gdy sami jesteśmy traktowani z różnych powodów jako Inni (s. 23). Przemysław Paweł Grzybowski dokonuje oswojenia z Innymi/Obcymi poprzez wskazywanie sytuacji, w których możemy się z nimi spotkać – i tych bezpośrednich, i tych pośrednich (na przykład poprzez uczestnictwo w kulturze – kontakt z literaturą, filmem czy sztuką plastyczną). Jednocześnie – co jest niezwykle istotne – pokazuje, jakie mogą być korzyści z odczuwanego niepokoju, poczucia zagrożenia w kontakcie z Innym, bo przecież nie każdy z nich jest „bezpieczny” (ss. 24–25). Ważne jest również zwrócenie uwagi na konsekwencje takich niekorzystnych zjawisk jak rasizm, antysemityzm, nazizm, faszyzm czy komunizm.

Uważam, że ten podrozdział powinien się znaleźć jako obowiązkowa lektura dla nauczycieli i stanowić podstawę do opracowywania autorskich zajęć dotyczących poruszanych zagadnień. Tekst jest napisany tak przystępnym językiem, a jednocześnie stanowi bogate cenne źródło informacji o poruszanych zagadnieniach, że nie powinien się spotkać z zarzutem nadmiernej naukowości i braku przystępności dla nauczycieli praktyków.

W równie przystępny sposób przedstawione zostało zagadnienie związane z rozróżnieniem wielo- i międzykulturowości. Bardzo często (na przykład w mediach) pojęcia te są mylnie przedstawiane, zdarza się, że traktowane są błędnie jako tożsame. Autor, by pomóc czytelnikom w zrozumieniu różnicy, przedstawia powiastkę (ss. 31–33), w której rozstrzygany jest spór uwzględniający perspektywę wielokulturową i międzykulturową (i tu również mamy znakomity materiał do wykorzystania do zajęć praktycznych przez nauczycieli).

Kolejny podrozdział zawiera odniesienia do edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego – tu znajdziemy zarówno odwołania do historii wie-

lokulturowości (odległej średniowiecznej, jak i bliższej nam XX-wiecznej). Autor wskazuje zarówno na negatywne zjawiska związane z realizacją określonej polityki, jak i przedstawia założenia ideologii stanowiące podstawę do realizacji działań mających na celu segregację, asymilację czy likwidację mniejszości. Opisywana przez autora atrakcyjność realizowania edukacji wielokulturowej sprawia, że mimo krytyki jest to model, który w wielu krajach jest nadal obowiązujący. Alternatywą jest opisany model edukacji międzykulturowej – i tu również otrzymujemy ciekawą dawkę wiedzy o historii międzykulturowości, która nim uzyskała taką nazwę, związana była przede wszystkim z walką, na przykład kobiet, o swoje prawa (s. 41). W tej części niemal gotowym materiałem stanowiącym podstawy wyznaczania założeń teleologicznych i aksjologicznych zajęć/programów są przedstawione cele edukacji międzykulturowej.

Ważne miejsce w rozważaniach zajęła kwestia dotycząca indywidualizmu i wspólnotowości w szkole – z odwołaniami do funkcjonowania w szkole integracyjnej – specyficznej, z założenia zróżnicowanej. Podrozdział, a jednocześnie wprowadzenie teoretyczne – kończy autor trafnie dobranym wierszem Agnieszki Osieckiej „Dziobak”.

Druga część pracy (dopełniona przez Supplement) to zbiór wypowiedzi uczniów, rodziców i nauczycieli. Wszyscy wypowiadający się to osoby związane z wymienioną wcześniej szkołą, a więc osoby mające doświadczenia funkcjonowania w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Tytuł rozdziału *Jak wielobarwna mozaika* jest dobrany adekwatnie do zawartości. Podobnie jak w poprzednią część, autorzy wprowadzają czytelnika w zawartość poprzez przygotowane (w obu przypadkach po trzy) motto.

W krótkim wprowadzeniu Grzegorz Idzikowski zawiera charakterystykę szkoły, której doświadczenia uczniów, nauczycieli i rodziców stały się inspiracją do powstania publikacji (ss. 60–61). Zostali ono poproszeni o pisemne wypowiedzi na temat swoich doświadczeń z Innością. W efekcie Czytelnik ma przed sobą swoisty wielogłos oddający rzeczywisty obraz pewnego wycinka życia społecznego dotyczącego tak wielorako spostrzeganej Inności. Czytając wypowiedzi dzieci, można być zaskoczonym wyjątkową ich dojrzałością, choćby poprzez dostrzeganie przez nich, jak bycie w środowisku zróżnicowanym przyczynia się do wzbogacenia siebie, jak pisze Wiktoria: *Gdyby nie klasa integracyjna, nie wiedziałabym jakie są prawdziwe wartości człowieka i moja wiedza na temat tolerancji byłaby bardzo uboga. Myślę, że ta szkoła ma głównie na celu wychowywać społeczeństwo – w szczególności w tolerancji i empatii* (s. 64). Warto również zauważyć, jak celnie w tej wypo-

wiedzi została określona misja szkoły jako instytucji przygotowującej do życia w świecie zróżnicowanym kulturowo. Równie interesujące są wypowiedzi rodziców – tu już mamy inną perspektywę spojrzenia na Inność. Rodzice dostrzegają Inność w sobie (co niekoniecznie musi wiązać się ze zdefiniowanymi wcześniej różnicami. Inność może oznaczać bowiem specyficzne spostrzeganie świata, ludzi i zdarzeń), wskazują, jak ważne jest przygotowanie dzieci do funkcjonowania w świecie złożonym, zróżnicowanym, opisują wartości wynikające ze świadomego wyboru określonej szkoły (ss. 83–97). Jeszcze inna jest perspektywa nauczycieli (ss. 98–110), którzy nie tylko są w środowisku zróżnicowanym, ale również je kształtują. Budują określone wzory zachowań, uczą funkcjonowania w tym świecie swoich uczniów (czasem ich rodziców). Te teksty uświadamiają, jak ważna jest nie tylko określona praca metodyczna nauczycieli, ale również to, jak istotne są reprezentowane przez nich postawy, wartości, które pozwalają przestrzeń z założenia integracyjną uczynić taką w praktyce (niestety bardzo często mamy do czynienia z pozorną integracją – dzieleniem wspólnie przestrzeni bez bycia razem).

W zakończeniu (niekończącym jednak przygody czytelnika z *Innym, Obcym, ale Swoim*) autorzy krótko podsumowują prezentowane w opracowaniu wątki, wskazują na różnice w spostrzeganiu pewnych zjawisk przez teoretyków i tych, którzy faktycznie w nich uczestniczą.

Trzecia część to wybór prac dotyczących kwestii szeroko rozumianego zróżnicowania kulturowego. Prace zostały uporządkowane według klucza tematycznego i poprzedzone krótką informacją dotyczącą treści wymienionych publikacji. Jest to bardzo wartościowe źródło danych.

Opracowanie zamyka suplement, w którym zostały przedstawione prace plastyczne uczniów z klas VI i VII Szkoły nr 14 im. Żwirki i Wigury w Bydgoszczy. Prace są efektem konkursu zatytułowanego „Každy Inny – każdy fajny”. Tak jak pisałam wcześniej – jest to znakomite uzupełnienie części drugiej – tym razem obraz Innego wyrażony został przy zastosowaniu różnych środków plastycznych, i tak jak w wypowiedziach pisemnych mamy do czynienia z ogromnym zróżnicowaniem spostrzegania tematu.

Za jeden z najważniejszych atutów publikacji uważam wyjątkową koegzystencję poglądów autorów, wzajemne powiązania między poszczególnymi częściami, piękne uzupełnianie się wiedzy teoretycznej z doświadczeniami praktycznymi. Opracowanie jest cenne również jako interesujący materiał badawczy w formie zgromadzonych wypowiedzi pisemnych i prac artystycznych. Ich pogłębiona analiza może stać się podstawą do innych, naukowych opracowań. Publikacja jest niemal gotowym materiałem pomocniczym dla

nauczycieli do realizowania zajęć w szkołach z zakresu edukacji międzykulturowej. Takie tematy jak sygnalizowane jako podrozdział *Swoi, Inni, Obcy*, czy też *Indywidualizm czy wspólnota w szkole* mogą być kanwą do realizowania całych cykli zajęć budujących poczucie własnej wartości, tożsamości, okrywania różnic, budowania postaw tolerancji i akceptacji. Wydaje się to ważne zwłaszcza dziś, gdy zróżnicowanie kulturowe stało się elementem codzienności, a jednocześnie tak mocno widoczne są przejawy zachowań wskazujących na brak wiedzy i chęci poznania Innego.

### **Bibliografia**

- Lewowicki, T. 1994. Przemiany teorii i praktyki edukacyjnej – kolejna faza chronicznego kryzysu czy kształtowanie się nowego ładu oświatowego? W: Brzeziński, J. i Witkowski, L. red. *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń: Edytor, ss. 464–472.

Anna Szafrńska

**Zenon Jasiński, Bogdan Cimała (red.): *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1–5. Opole 2012–2018, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, t. 1 – ss. 400; t. 2 – ss. 498; t. 3 – ss. 498; t. 4 – ss. 500; t. 5 – ss. 452**

Pięciotomowy *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej* – jak piszą redaktorzy we Wstępie – stanowi „usystematyzowanie wiedzy o życiu Polaków na ziemiach czeskich i słowackich, ich aktywności kulturalno-oświatowej, społecznej, gospodarczej i politycznej w dotychczasowych dziejach, jak i obecnie, a także o uwarunkowaniach życia i działalności polskiej mniejszości na badanym obszarze, uchronienie od zapomnienia dorobku materialnego i duchowego polskiej diaspory w Czechach i Słowacji, wkładu Polaków w rozwój tych obszarów, dostarczenie informacji o ludziach i sprawach Śląska Zaolziańskiego, udokumentowanie niezwyklej aktywności jego mieszkańców na różnych polach, swoistego fenomenu kulturowego” (Jasiński i Cimała, 2014, s. 16).

Prace nad leksykonem zostały zapoczątkowane przez prof. dra hab. Zenaona Jasińskiego trzydzieści lat temu, ale dopiero od 2012 roku, kiedy rozpoczęto realizację projektu nr 1 H 11 021380 w ramach Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki, zaczęły ukazywać się kolejne tomy wydawnictwa. Planowano opublikowanie trzech tomów, a ogrom zgromadzonego materiału oraz poczynione oszczędności i wsparcie finansowe Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego pozwoliły na wydanie kolejnych dwóch tomów.

W Leksykonie możemy wyróżnić sześć rodzajów haseł: 1. hasła biograficzne (poświęcone działaczom i twórcom polskim – 54% ogółu haseł); 2. hasła rzeczowe (omawiające działalność różnego rodzaju organizacji, związków społecznych, gospodarczych działających na obszarze Czechosłowacji, Czech i Słowacji od Wiosny Ludów do chwili obecnej – 24% ogółu haseł); 3. hasła dotyczące prasy i wydawnictw (poświęcone polskiej prasie i ważniejszym samodzielnym publikacjom książkowym, a także polskim mediom – 12% ogółu haseł); 4. hasła dotyczące miejscowości (opisano 60 miejscowości, w których Polacy znajdowali się w znaczącej grupie ogółu mieszkańców i mieli własne organizacje kulturalno-oświatowe, szkoły itp. – 4% ogółu haseł); 5. hasła prze-



glądowe (omawiające ważne procesy społeczne, wydarzenia o charakterze społecznym i politycznym charakteryzujące się dłuższym chronologicznie okresem występowania lub o dłuższym oddziaływaniu skutków; 6. hasła problemowe (prezentujące różne aspekty dziejów i przejawów aktywności Polaków, w tym utwory miejscowych autorów, ich pamiętniki itp. – 2% ogółu haseł) (Jasiński, 2019). W *Leksykonie* zastosowano holenderski system prezentowania haseł. Większość z nich zawiera bibliografię, a nieliczne zostały opracowane wyłącznie na podstawie źródeł rodzinnych. *Leksykon* stanowi monumentalne kompendium wiedzy o Polakach i polskości w Republice Czeskiej i w Słowacji.

*Leksykon* poza dostarczeniem wiedzy o ludziach, polskim życiu organizacyjnym, ich dziejach i dorobku jest także hołdem dla dorobku Polaków na ziemiach czeskich i słowackich, ludności, która praktycznie cały czas funkcjonując poza granicami niepodległej Ojczyzny, oparta na plebejskim charakterze jej mieszkańców, zróżnicowanej konfesyjnie, wytworzyła własną plebejską kulturę, która znalazła uznanie polskiej kultury narodowej i jest ważnym jej składnikiem. Ludność ta uznała bowiem, iż warunkiem jej tożsamości narodowej jest aktywność społeczna, chęć wspólnego działania, troska o wysoki poziom gospodarczy życia, obrona wytworzonych wartości, nawet gdy warunki takim działaniom nie sprzyjały.

*Leksykon* – jako dzieło zbiorowe – powstał wysiłkiem 105 autorów: polskich, czeskich, a także słowackich i utrwala w pamięci dla przyszłych pokoleń Polaków w kraju, dla Rodaków poza Macierzą funkcjonowanie najbardziej aktywnych, twórczych i kreatywnych skupisk polskich poza granicami Polski, bowiem polska ludność na Śląsku Cieszyńskim, zdana w XIX i XX wieku na własne, odrębne życie kulturalne, stworzyła ruch umysłowy i społeczny oraz oświatowy mogący poszczycić się pięknymi wynikami zaprezentowanymi w *Leksykonie*. Polska prasa i piśmiennictwo, towarzystwa polskie o charakterze oświatowym, wyznaniowym, gospodarczym, zawodowym i kulturalnym, walka o język polski, o szkolnictwo polskie, obrona przed wynarodowieniem – to tematyka haseł w nim zawartych.

Fenomen polskiej mniejszości narodowej na Śląsku Cieszyńskim wyróżniała przynależność do różnego rodzaju dobrowolnych stowarzyszeń. „Wystarczy wspomnieć, że w okresie międzywojennym na czechosłowackiej części Śląska Cieszyńskiego działało ponad 760 lokalnych organizacji polskich, 190 zespołów teatralnych, 140 chórów, 20 orkiestr i kapel oraz 150 bibliotek pokrywających gęstą siecią ten teren. Charakteryzując rozmiary życia narodowego, wystarczy wspomnieć, że na przykład w 1937 roku zorganizowano 84 zebrania otwarte, 540 walnych zebrań, 246 zebrań członkowskich,



8 manifestacji ludności, 15 pochodów ulicznych, 365 prelekcji i wieczorków dyskusyjnych, 260 przedstawień teatralnych przygotowanych przez zespoły amatorskie i 1200 różnych koncertów, zabaw tanecznych i wieczorków. A wszystko to było dziełem ponad 70-tysięcznej grupy Polaków (według urzędowych spisów czechosłowackich) aktywnych na różnych polach życia społeczno-kulturalnego” (Jasiński, 1990).

Wiele haseł w Leksykonie dotyczy kwestii narodowościowych i politycznych kształtowania się świadomości społecznej. Ruch narodowy w Księstwie Cieszyńskim był związany zwłaszcza z dwoma nazwiskami: **Pawła Stalmacha** (Karcz, 2012, ss. 307–308) i **Andrzeja Cienciały** (Steffek, 2014, ss. 69–71.). To oni poczuli budzić w ludzie polskim na Śląsku świadomość narodową – „w ludzie, bo tylko lud zachował, gdy inne warstwy się wynarodowiły, język ojczysty i ojczysty obyczaj, bo tylko lud mógł być w tym kraju materiałem dla polskiej jego przyszłości” (Wróblewski, 1903, s. 6).

Wśród różnych akcji organizowanych przez cieszyńskie stronnictwo narodowe były „**zabawy narodowe**” (Zahradnik, 2012, ss. 369–370), czyli manifestacje narodowe, które w późniejszym czasie przekształciły się w wiece zwoływane w obronie praw narodowych i społecznych. Przyczyniały się one do wzrostu świadomości społecznej i narodowej, rozszerzały poglądy na potrzeby życia narodowego i jego prawa, zagwarantowane konstytucją. Ruch narodowy wzmacniał działalność bardzo licznych towarzystw i zrzeszeń. Wśród młodzieży gimnazjalnej (działały wówczas dwie szkoły średnie) powstały pierwsze zrzeszenia narodowe: w 1842 roku **Złączenie Polskie** (Josiek, 2012, ss. 375–376.), a później w 1847 roku **Towarzystwo Uczących się Języka Polskiego** (Josiek, 2012, ss. 343–344). Pojawienie się tych organizacji można traktować jako wstępną fazę kształtowania się świadomości narodowej wśród miejscowej młodzieży i inteligencji, rekrutującej się przeważnie z warstw zamożniejszych (Chlebowczyk, 1971, s. 28). Pod koniec 1848 roku założono w Cieszynie **Czytelnię Polską** (Fazan, 2013, ss. 59–60). Jej staraniem na początku kolejnego roku powstała **Biblioteka Ludu Kraju Cieszyńskiego** (Nowak-Wolna, 2014, ss. 33–34). Obok towarzystw o charakterze kulturalnym i oświatowym powstawały również narodowe zrzeszenia, reprezentujące ekonomiczne i zawodowe interesy poszczególnych warstw ludności polskiej. Było to między innymi **Towarzystwo Rolnicze** (Grabowska, 2013, ss. 431–434) wydające własną gazetę „Rolnik Śląski”, **Towarzystwo Oszczędności i Zaliczek** (T. 3, ss. 423–426), „Kółka Rolnicze” (T. 3, ss. 201–203), „Spółkowe Kasy Oszczędności i Pożyczek” zwane Kasami Raiffeisena (T. 2, ss. 165–167).

Organizacje te, nie mając celów politycznych, ani programów społecznych, koncentrowały się na upowszechnianiu kultury polskiej, szerzeniu i gromadzeniu informacji o jej zasobach, na doskonaleniu się w dziedzinie sprawności językowej, otwierającej dostęp do kultury polskiej. Za ich sprawą następował awans kultury polskiej w świadomości społecznej, w związku z tym traciła ona znamiona „nielegalnej” w stosunku do kultury narodu politycznie panującego i upowszechnianych przez nią wartości i wzorców (Fazan, 1991, ss. 47–48). Jednocześnie organizacje te tworzyły sieci społecznego zaangażowania, sprzyjały zatem silnym normom wzajemności. Ułatwiały komunikację, a także przepływ informacji.

Również współcześnie polska mniejszość narodowa na Śląsku Cieszyńskim w Czechach posiada rozbudowane organizacyjne zaplecze, działają liczne organizacje, prowadzone są szkoły z polskim językiem nauczania, działają instytucje społeczne, kulturalne. Polska ludność z Zaolzia, wykorzystując swe prawa, od lat 20. XX wieku prowadziła aktywną działalność narodową we wszystkich obszarach życia społecznego, jednak w kolejnych dekadach znacznie ograniczono obszar działalności do kultury i szkolnictwa z polskim językiem nauczania. Od czasów powojennych do „aksamitnej rewolucji” na Zaolziu Polacy mogli się organizować i działać aktywnie tylko w obrębie jedynnej organizacji – **Polskiego Związku Kulturalno-Oświatowego (PZKO)**, finansowanej i kontrolowanej przez władze komunistyczne. Rodząca się po „aksamitnej rewolucji” demokratyzacja życia społecznego w Republice Czeskiej umożliwiła wzrost liczby i *spectrum*<sup>1</sup> organizacji etnicznych. Obywatele czescy polskiej narodowości mieszkający na Zaolziu „poza uczestnictwem w pozaetnicznych strukturach organizacyjnych” (Babiński, 2004, s. 203) w ostatnim dwudziestoleciu uzupełnili istniejącą już wcześniej odrębną siatkę własnych etnicznych instytucji i organizacji o nowe.

Zmienione warunki polityczno-społeczne wywołały nowe potrzeby wśród polskiej mniejszości i stworzyły zarazem nowe możliwości. Powołano zatem, 3 marca 1990 roku na Zlocie Polaków, nową reprezentację Polaków na Zaolziu, Radę Polaków, która później zmieniła nazwę na **Kongres Polaków w Republice Czeskiej** (Szymeczek, 2013, ss. 195–198). Powstała zatem sytuacja, w której często te same osoby należały do Rady Polaków i PZKO. Rada Polaków na początku zrzeszała dwadzieścia organizacji. Działacze PZKO po-

<sup>1</sup> Przez *spectrum* G. Babiński rozumie różnorodność organizacji etnicznych, a zwłaszcza obejmowanie zakresem działalności bardzo różnych dziedzin życia zbiorowości etnicznej (Babiński, 2004, s. 206).

czątkowo sprzeciwiali się tej dwutorowości organizacyjnej, jednak z czasem współpraca zaczęła się zacieśniać. Mieszkańcy Zaolzia, należąc do różnych grup kulturowych i uczestnicząc w ich życiu, pomnażają kapitał, wzbogacając tym samym warunki rozwoju jednostek.

Biogramy osób wskazują na ich olbrzymie zaangażowanie w polskość, w tworzenie i rozwijanie ruchu narodowego, a po podziale Śląska Cieszyńskiego w rozwój polskiej mniejszości na Zaolziu. To dzięki tym wybitnym osobom na tych ziemiach przetrwała polskość. Należy również wskazać na ich ogromne zasługi dla rozwoju Kościołów, tak katolickiego, jak i ewangelickiego. Jako przykład może służyć biogram ks. Jana Muthmanna, który w 1709 roku został „pierwszym pastorem w zborze cieszyńskim, gdzie pełnił także funkcję nadzorca budowy, skarbnika i nauczyciela. Dnia 13.10.1710 położono kamień węgielny pod budowę kościoła Jezusowego, a ks. J. Muthmann wygłosił »wzruszającą mowę«. Od 26.06.1722 do 5.01.1723 roku podróżował po krajach protestanckich na zachodzie Europy i zbierał brakujące środki finansowe na dokończenie wielokrotnie przerywanej budowy kościoła (zebrał pięć tysięcy reńskich). Dzięki jego staraniom został wybudowany okazały i stylowy kościół, ale także szkoła, przyszłe gimnazjum z wydziałem teologicznym” (Grabowska, 2013, s. 297).

W *Leksykonie* odnajdziemy dziesiątki haseł biograficznych osób sprzyjających budowie kapitału tak fizycznego, ludzkiego, jak i społecznego. Wśród wielu wybitnych osób – nauczycieli, dyrektorów szkół – warto wspomnieć sylwetkę Franciszka Górniaka. Nie był nauczycielem, ale pracował jako ogrodnik, rolnik, tkacz, pracował także w młynie, prowadził warsztat ślusarski, był przedsiębiorcą – właścicielem cegielni, a zwłaszcza wielkim darczyńcą na rzecz działalności narodowej. Wspomagał finansowo funkcjonowanie Czytelni Ludowej, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Towarzystwa Ewangelickiej Oświaty Ludowej i innych organizacji. Dzięki jego wsparciu finansowemu ukazało się wiele numerów „Miesięcznika Pedagogicznego”, „Równości” oraz wydawnictw książkowych. Franciszek Górniak zabiegał o podniesienie poziomu oświaty i gospodarki rolnej, postulował założenie szkoły rolniczej i gospodyń wiejskich. Był prezesem Czytelni Ludowej, członkiem zarządu Towarzystwa Domu Narodowego, w imieniu którego w 1897 roku kupił na Rynku cieszyńskim wysłużony hotel, opracował plany jego przebudowy i rozbudowy, dostarczył bezinteresownie cegłę i oddelegował do pracy część własnych pracowników, a na co nie zdołano zdobyć środków z innych źródeł, pokrywał z własnych funduszy (Grabowska i Kania, 2013, ss. 121–122).

Hasła zawarte w *Leksykonie* ukazują bogactwo Śląska Cieszyńskiego, tak w wymiarze indywidualnym, osobowym, jak i w wymiarze instytucjonalnym. Często młodzi ludzie, ograniczając się w swojej aktywności do korzystania z nowych technologii, zapominają, że cywilizowani, inteligentni, wykształceni ludzie żyli na tej ziemi przed wiekami. Jak wielką roztropnością, mądrością, a także rozważą kierowali się między innymi twórcy *Statutu Spółkowej kasy oszczędności i pożyczek*. W kolejnych punktach *Statutu* zapisano przyjmowanie, wystąpienie i wykluczenie ze spółki, prawa i obowiązki członków oraz organa zwiadowcze – zakres obowiązków i odpowiedzialności poszczególnych członków zarządu, kasjera, rady nadzorczej oraz Walnego zgromadzenia. *Statut* określał również działalność spółki, zwracając uwagę na unikanie niebezpieczeństw przy prowadzeniu interesów, ale także „staranie o moralne podniesienie członków” (Grabowska, 2013, s. 166). Olbrzymia popularność SKOP-ów świadczy o zaufaniu mieszkańców do tego typu instytucji.

Olbrzymi potencjał społeczno-kulturowy polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu należy uznać za czynnik wyzwalający ludzką podmiotowość. Kultura, ideologia, zbiorowa świadomość polskiej mniejszości narodowej, zakodowana, zmateralizowana i spetryfikowana w tekstach, może służyć współczesnemu i przyszłym pokoleniom jako zasoby dla indywidualnego myślenia.

Obserwacja współczesnego życia społecznego pokazuje, że powinniśmy ze zrozumieniem przeczytać hasła zawarte w *Leksykonie* i uczyć się od poprzednich pokoleń gotowości do współpracy, lojalności i wreszcie zaufania. Jest to dziedzictwo przodków, z którego powinniśmy czerpać, aby po latach nieufności i braku wsparcia odbudować deficyt zaufania.

Redaktorzy zamierzają na przełomie roku 2020–2021 przygotować i opublikować suplement do *Leksykonu*, gdyż nie udało się opracować wszystkich planowanych haseł. Zawartość wszystkich pięciu tomów, które wyszły do tej pory, znalazła się na płycie CD.

Po opublikowaniu *Suplementu* cały *Leksykon* powinien zostać udostępniony na stronach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej.

## Bibliografia

- Babiński, G. 2004. *Metodologia a rzeczywistość społeczna. Dylematy badań etnicznych*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Chlebowczyk, J. 1971. *Nad Olzą*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, ŚIN.

- Fazan, M. 1991. *Polskie życie kulturalne na Śląsku Cieszyńskim w latach 1842/48–1920*. Wrocław – Warszawa: Uniwersytet Wrocławski.
- Fazan, M. 2013. Czytelnia Polska w Cieszynie. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 2. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 9–60.
- Grabowska, B. 2013. Kasy Raiffeisena. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 2. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 165–167.
- Grabowska, B. 2013. Towarzystwo Rolnicze w Czeskim Cieszynie. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 2. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 431–434.
- Grabowska, B. i Kania, T. 2013. Górniak Franciszek. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 2. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 121–122.
- Jasiński, Z. 2019. *Promocja „Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej”*. <https://kc-cieszyn.pl/promocja-leksykonu-polakow-w-republice-czeskiej-i-republice-slowackiej/> (7.06.2019).
- Jasiński, Z. 1990. *Działalność kulturalno-oświatowa Polaków za Olzą*. Opole: WSP Opole.
- Jasiński, Z. 2012. Wstęp. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 7–19.
- Josiek, W. 2012. Towarzystwo Uczących się Języka Polskiego. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 343–344.
- Josiek, W. 2012. Złączenie Polskie. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 375–376.
- Karcz, E. 2012. Stalmach Paweł. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 307–308.
- Nowak-Wolna, K. 2014. Biblioteka Ludu Kraju Cieszyńskiego. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 3. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 33–34.

- Steffek, M. 2014. Cienciała Andrzej. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 3. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 69–71.
- Szymeczek, J. 2013. Kongres Polaków w Republice Czeskiej. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 2. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 195–198.
- Wróblewski, K. 1903. *O ruchu narodowym w Księstwie Cieszyńskim. Referat wygłoszony na I. Wiecu narodowym we Lwowie 31.05.1903*. Lwów: nakładem autora.
- Zahradnik, S. 2012. „Zabawy narodowe” na Śląsku Cieszyńskim w latach 1867–1871. W: Jasiński, Z. i Cimała, B. red. *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 369–370.

Barabara Grabowska





**ROZPRAWY  
HABILITACYJNE  
I DOKTORSKIE**



## **Prace habilitacyjne i doktorskie z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej obronione w 2018 roku w dyscyplinie pedagogika**

### **Prace habilitacyjne**

1. **Aneta Rogalska-Marasińska:** *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju.* Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu.
2. **Jolanta Suchodolska:** *Poczucie jakości życia młodych dorosłych – na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej.* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych.

### **Prace doktorskie**

3. **Małgorzata Bandach:** *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej osób realizujących zadania w obszarze pracy socjalnej.* Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: prof. dr hab. Mirosław Sobecki.
4. **Anna Bocheńska-Brandt:** *Dystans społeczny emigrantów polskich wobec Obcych w nowym środowisku społeczno-kulturowym.* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: prof. zw. dr hab. Ryszard Bera.
5. **Katarzyna Dąbrowska-Żmuda:** *Modyfikacja postaw uczniów szkoły podstawowej wobec osób odmiennych kulturowo.* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: dr hab. Mariusz Korczyński, prof. UMCS.
6. **Aleksandra Gancarz:** *Adaptacja szkolna dzieci współczesnych polskich repatriantów.* Uniwersytet Śląski, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Promotor: prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta.
7. **Tamar Manjavidze:** *Transformation of the Higher Education Domain in the Contemporary World. Theoretical and empirical case-studies based on the comparative analysis of the Georgian and Polish higher education.* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych. Promotor: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik.
8. **Adam Marcinkiewicz:** *Konstruowanie tożsamości społecznej przez*

*przedstawicieli wybranych mniejszości etnicznych w Polsce.* Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych. Promotor: dr hab. Jerzy Kochanowicz.

Opracowanie  
Ewa Ogrodzka-Mazur

**KRONIKA**



ANNA MĘYNARCZUK-SOKOŁOWSKA

***Razem na rzecz społeczności lokalnej.  
Jak kreować postawy lokalnego patriotyzmu  
i obywatelskiego zaangażowania wśród  
młodzieży?***

**Białystok, 24 października 2018 roku**

Aktualnie obserwujemy szereg zmian w zakresie społecznego funkcjonowania współczesnej młodzieży. Wiążą się one m.in. z globalnymi procesami, przemianami społeczno-kulturowymi, kryzysem wartości moralnych oraz redefinicją wielu pojęć. Zmiany te dotyczą m.in. postrzegania przez młodzież własnej tożsamości, swoich obowiązków wobec najbliższego otoczenia i tworzących je ludzi (w tym zachowań obywatelskich oraz definiowania patriotyzmu). Od lat na terenie naszego kraju obok chlubnych inicjatyw na rzecz społeczności lokalnej, widoczne są postawy etnocentryczne i nacjonalistyczne, które stawiają w centrum własną przynależność narodową, przy jednoczesnym deprecjonowaniu wartości innych grup. Wydarzenia mające miejsce w Polsce na przestrzeni ostatnich lat pokazują, że patriotyzm jest niejednokrotnie rozumiany w skrajny sposób, co intensyfikuje zachowania dyskryminujące, a nawet przestępstwa motywowane uprzedzeniami i nienawiścią. Na przestrzeni dziejów patriotyzm był ważną wartością integrującą Polaków, zarówno w chwilach tryumfu, jak też w sytuacjach kryzysowych. Rok 2018 Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił rokiem Jubileuszu 100-lecia odzyskania niepodległości przez Polskę.

Kierując się potrzebą podjęcia dyskusji na temat charakteru patriotyzmu i obywatelstwa we współczesnych czasach, ideą dialogu oraz kreowania mądrych i wrażliwych postaw patriotycznych, a także biorąc pod uwagę niezwykle ważny dla obywateli RP jubileusz, Fundacja Wspierania Kultury i Sztuki Teatr Narwał, Katedra Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Szkoła Podstawowa nr 20 w Białymstoku i Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku, podjęły trud zorganizowania konferencji „**Razem na rzecz społeczności lokalnej. Jak kreować**



## **postawy lokalnego patriotyzmu i obywatelskiego zaangażowania wśród młodzieży?”<sup>1</sup>.**

Spotkanie odbyło się 24.10.2018 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Wzięło w nim udział ponad 130 osób z województwa podlaskiego. Konferencja została zorganizowana pod Honorowym Patronatem Wojewody Podlaskiego, Prezydenta Miasta Białegostoku oraz Rektora Uniwersytetu w Białymstoku. Spotkanie stanowiło płaszczyznę dialogu naukowców, działaczy organizacji pozarządowych, instytucji kultury, nauczycieli, edukatorów oraz studentów, którzy podjęli refleksję nad istotą i wymiarami patriotyzmu oraz obywatelstwa we współczesnych czasach. W interdyscyplinarnym kontekście, w nawiązaniu do badań naukowych, wybranych wydarzeń z historii Polski (w tym regionu), zadań edukacji międzykulturowej, a także treści zrealizowanych inicjatyw edukacyjnych, w trakcie konferencji poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak patriotyzm jest rozumiany przez społeczeństwo polskie oraz współczesną młodzież?
- Co powinna stanowić treść zachowań patriotycznych we współczesnych czasach?
- Gdzie jest granica pomiędzy patriotyzmem a nacjonalizmem?
- Jaką rolę odgrywa świadomość tożsamości lokalnej w procesie rozwijania postaw patriotycznych i obywatelskich?
- Czy postawy patriotyczne mogą przyzwalać na nierówne traktowanie Innych i Obcych?
- Na czym polegają zadania edukacji międzykulturowej w zakresie kreowania postaw patriotycznych i obywatelskich?
- Jak kreować niewykluczające, zaangażowane, oparte na poszanowaniu własnego dorobku oraz dorobku innych narodów postawy patriotyczne?
- Jakie metody warto wykorzystywać w toku pracy z młodzieżą w szkole i instytucjach edukacji nieformalnej?

Konferencja składała się z dwóch części. Pierwsza koncentrowała się na rozważaniach dotyczących patriotyzmu i obywatelstwa we współczesnych czasach. Druga część spotkania poświęcona była natomiast praktyce edu-

---

<sup>1</sup> Konferencja została sfinansowana ze środków Funduszu Inicjatyw Obywatelskich w ramach projektu „Akademia Liderów Społeczności Lokalnych *Od przeszłości do przyszłości* – II edycja” realizowanego przez Fundację Otwartej Edukacji i Fundację Wspierania Kultury i Sztuki Teatr Narwal.

kacji formalnej i nieformalnej w zakresie kreowania postaw patriotycznych i obywatelskich.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. Mirosław Sobeczki (dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Zakładu Komunikacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB), który w trakcie swojej wypowiedzi podkreślał znaczenie podjętego tematu w nawiązaniu do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Pierwszą część konferencji rozpoczął wykład prof. zw. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza (kierownika Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB) ***Wartość patriotyzmu w kontekście edukacyjnym***. W trakcie wystąpienia zostały poruszone wątki współczesnego patriotyzmu w kontekście jego treści na przestrzeni dziejów, a także istotne, z perspektywy edukacyjnej, zagadnienia dotyczące kreowania otwartych postaw, których rdzeniem są niewykluczające, budujące więzi międzyludzkie. Następnie głos zabrała Anna Lach (pracownik Akademii Teatralnej im. A. Zelwerowicza w Warszawie), która w trakcie wystąpienia ***Nie na temat, czyli animacja kultury na lekcji historii – na przykładzie praktyki białostockich instytucji kultury i własnej*** dokonała krytycznej analizy projektów i programów poświęconych lokalnej historii i pamięci społecznej. Wątki te, odwołując się do wybranych wydarzeń z historii Białegostoku oraz dziedzictwa kulturowego regionu, kontynuował prof. UwB, dr hab. Mirosław Sobeczki (dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, kierownik Zakładu Komunikacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii UwB) w trakcie wykładu ***Świadomość dziedzictwa kulturowego miejsca zamieszkania jako forma zaangażowania w budowanie lokalnej tożsamości kulturowej***. Po zakończeniu pierwszej części konferencji jej uczestnicy mieli możliwość swobodnej dyskusji oraz wymiany własnych doświadczeń edukacyjnych.

Drugą część konferencji rozpoczął Marcin Koziński (pracownik Działu Edukacji i Wystaw Muzeum Wojska w Białymstoku), wygłaszając wykład ***Wielką i małą literą. Temat „patriotyzm” na przykładzie projektów Muzeum Wojska w Białymstoku***. W trakcie wystąpienia zostały podjęte wątki zachowań patriotycznych w trakcie codziennego życia współczesnego człowieka oraz te dotyczące patriotyzmu heroicznego na przestrzeni dziejów. Następnie w tym kontekście zostały ukazane inicjatywy Muzeum Wojska w Białymstoku adresowane do różnych grup wiekowych. Kolejne wystąpienie, Mariusza Sokołowskiego (prezes Fundacji Otwartej Edukacji, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 20 w Białymstoku), ***Kreowanie postaw obywatel-***

*skich w szkole. Przykłady projektów edukacyjnych* skoncentrowane było na możliwościach rozwijania postaw obywatelskich i patriotycznych w szkole, z uwzględnieniem możliwości łączenia treści realizowanych w trakcie podstawy programowej szkoły z twórczymi działaniami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi. Wątki twórczej edukacji kontynuowała Anna Żebrowska (prezes Fundacji Wspierania Kultury i Sztuki Teatr Narwal) w trakcie wystąpienia *Patriotyzm i zaangażowanie obywatelskie w działaniu na przykładzie projektu „Akademia Liderów Społeczności Lokalnych II”*. Merytoryczne wątki podjęte w trakcie konferencji podsumowała dr Anna Młynarczuk-Sokołowska (pracownik Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, wiceprezes Zarządu Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku), która jednocześnie opowiadała za jej moderowanie i organizację.

Zarówno wygłoszone w trakcie spotkania wykłady, zaprezentowane wyniki badań empirycznych, jak i przedstawione przykłady instruktywnych działań edukacyjnych umożliwiły interdyscyplinarną dyskusję i sformułowanie wniosków edukacyjnych dotyczących kreowania postaw patriotycznych i obywatelskich przydatnych osobom zaangażowanych w realizację formalnej i nieformalnej edukacji. Organizatorzy konferencji oraz jej uczestnicy, dyskutując nad zagadnieniami związanymi z patriotyzmem i obywatelstwem akcentowali potrzebę organizacji kolejnych spotkań o podobnym charakterze, stanowiących płaszczyznę dialogu naukowców, działaczy organizacji pozarządowych, instytucji kultury, nauczycieli, edukatorów oraz studentów. Planowane jest już kolejne spotkanie, które będzie konstruować cykl konferencji o charakterze naukowo-metodycznym adresowanych głównie do osób zaangażowanych w praktykę edukacyjną.

ŁUKASZ KWADRANS

## ***Academic teacher's competence in change*** **Kijów, 28–30 listopada 2018 roku**

Pod koniec zeszłego roku odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa wraz z prezentacją wyników projektu realizowanego przy wsparciu Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego (grant nr 21720008). Wieloletnia współpraca międzynarodowego zespołu badawczego w projekcie *International Research Network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences* ([www.irnet.us.edu.pl](http://www.irnet.us.edu.pl)), 28 nauczycieli akademickich z zagranicznych uczelni, zaowocowała dalszymi planami naukowymi. W ramach grantu IRNet odbywano staże naukowo-badawcze i doprowadzono do powstania zespołu badawczego zajmującego się problematyką kompetencji międzykulturowych studentów i nauczycieli akademickich. Efektem spotkań konferencyjnych było przygotowywanie grantów badawczych, publikacji i współpraca międzynarodowa.

W roku 2017 partnerzy z Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Ukrainy aplikowali w międzynarodowym konsorcjum naukowym w ramach programu International Visegrad Fund o grant naukowy. Wniosek uzyskał pozytywną ocenę i finansowanie w 2018 roku. Projekt pt.: *Academic teacher's competence in change* był realizowany przez Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska) wraz z Uniwersytetem Mateja Beli w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja), Kijowskim Uniwersytetem Borysa Grinczenki (Ukraina), Uniwersytetem Ostrawskim (Republika Czeska) – (<http://histecc.kubg.edu.ua/en/>).

Dowodem aktywności kijowskiego środowiska naukowego, a także budowania i funkcjonowania zespołów badawczych były od dawna międzynarodowe konferencje naukowe organizowane przez Uniwersytet Borysa Grinczenki w Kijowie we współpracy z uczelniami z innych krajów. Kolejne spotkanie naukowe odbyło się również 28–30 listopada 2018 roku.

W programie konferencji znalazły się takie tematy, jak: Globalizowany świat i edukacja: problemy, sprzeczności, zmiany; Strategie Akme dla rozwoju kompetencji personelu akademickiego w dobie zmian; Analiza porównawcza stanu rozwoju kompetencji pracowników naukowych na Ukrainie,

w Polsce, na Słowacji, w Czechach; Standaryzacja działań kadry akademickiej w kontekście poprawy jakości kształcenia; Wyniki badania kompetencji nauczyciela szkolnictwa wyższego w dobie zmian; Opracowanie znormalizowanych podejść do oceny kompetencji nauczyciela akademickiego w krajach uczestniczących w projekcie międzynarodowym.

Wyraźnie zauważalny był interdyscyplinarny charakter podjętych tematów spotkania naukowego oraz uczestnictwo naukowców z wielu krajów. Miejscem konferencji uczyniono Uniwersytet Kijowski im. Borysa Grinchenki oraz Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy, których sale i wyposażenie sprzyjają prowadzeniu dyskusji naukowych przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii. Językami konferencji były angielski, rosyjski i ukraiński. W konferencji brali udział naukowcy, przedstawiciele Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, zespoły badawcze krajów partnerskich projektu (Polska, Czechy, Słowacja, Ukraina), naukowcy Ukraińskiej Akademii Akmeologii (zebranie członków Organizacji było pierwszym punktem spotkania naukowego).

W pierwszym dniu konferencji odbyły się dwie sesje plenarne: perspektywy rozwoju kształcenia pedagogicznego na Ukrainie w kontekście realizacji warunków nowej koncepcji; zmienność modeli edukacji ustawicznej pedagogiki: doświadczenia międzynarodowe i krajowe – treści i technologia zapewniająca jej jakość. Wykład wprowadzający pt. *Kształcenie pedagogów w systemie nowoczesnej edukacji uniwersyteckiej: główne wyzwania i tendencje* wygłosił prof. Wiktor Ogneviuk, rektor Uniwersytetu Borysa Grinchenki w Kijowie. Moderatorem sesji była prof. Ludmiła Khoruzha, a referaty wygłosili czołowi pedagodzy z Ukrainy, a także naukowcy z Czech, Polski i Słowacji. Wystąpienia dotyczyły m.in.: rozwoju pedagogiki porównawczej na Ukrainie; podstaw koncepcji rozwoju edukacji dorosłych; transformacji edukacji pedagogicznej w warunkach digitalizacji; modeli kształcenia pedagogicznego współczesnego uniwersytetu; programów edukacyjnych jako nowoczesnych modeli wariacyjnych edukacji pedagogicznej; charakterystyki kształcenia przyszłego nauczyciela pedagogiki i androgogiki na uniwersytetach w Republice Czeskiej; interdyscyplinarnego charakteru badań pedagogicznych: analiza historyczna i pedagogiczna; aktualnego stanu i trendów szkolnictwa wyższego na Słowacji; wartości edukacji dla przyszłego rozwoju młodych ludzi; interdyscyplinarnego statusu pedagogiki w systemie nauk; systemu zarządzania jakością szkolnictwa wyższego w kontekście ogólnych podejść naukowych; interdyscyplinarnej syntezy filozofii, pedagogiki i psychologii w zapewnieniu jakości szkolnictwa wyższego na nowoczesnym uniwersy-

tecie; modelu samokształcenia studentów kierunków artystycznych w kontekście wdrażania przepisów nowej koncepcji kształcenia pedagogicznego; integralności nowoczesnego procesu edukacyjnego: aspekt interdyscyplinarny; rozwoju podstawowych zasad zjawiska kształcenia ustawicznego; kompetencji akmeologicznych nauczyciela szkolnictwa wyższego w warunkach kształcenia ustawicznego.

Kolejna sesja plenarna, *Różnorodność nowoczesnej edukacji pedagogicznej: doświadczenie międzynarodowe i krajowe*, była moderowana przez prof. Olgę Kotenko. W tej części polski zespół przedstawił raport *Edukacja międzykulturowa w Polsce: aktualne problemy i kierunki badań*. Wystąpienia w tej sesji dotyczyły również m.in.: szkół społecznych jako części amerykańskiego systemu szkolnictwa wyższego; międzynarodowej współpracy w zakresie dotacji jako narzędzia rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli szkolnictwa wyższego; badania poglądów słowackich nauczycieli akademickich i studentów na temat kompetencji zawodowych pracowników badawczo-dydaktycznych; wielokulturowej i międzykulturowej edukacji pedagogów w kontekście integracji europejskiej; nowej strategii edukacyjnej dla szkolenia przyszłych pracowników socjalnych; monitorowania pedagogicznego jako technologii kształcenia w zakresie zarządzania jakością; kształtowania relacji studenckich w procesie studiowania pedagogiki; przygotowania przyszłych nauczycieli matematyki w warunkach informacyjnej przestrzeni edukacyjnej; kompetencji cyfrowych nauczycieli współczesnych uniwersytetów; profesjonalnego szkolenia współczesnych pracowników pedagogicznych w warunkach edukacji ustawicznej; nauczyciela w szwedzkim systemie szkolnictwa wyższego; promocji mediów cyfrowych na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej w Niemczech; zapewnienia kształcenia ustawicznego w Rzeczypospolitej Polskiej; współczesnej transformacji treści i technologii kształcenia ustawicznego innych języków w Hiszpanii w warunkach integracji europejskiej; kontynuacji kształcenia zawodowego nauczycieli w Irlandii: podejście andragogiczne; trendów w nauczaniu języków obcych dla wychowawców przedszkolnych w krajach bałkańskich; doświadczeń w tworzeniu wielojęzycznych programów edukacyjnych w Luksemburgu; profesjonalnego szkolenia nauczycieli do nauki języka angielskiego w aspekcie współczesnych trendów we Francji; roli szkoły w wychowaniu uczniów do czasu wolnego; rozwoju kompetencji przedsiębiorczych młodzieży studenckiej w amerykańskim i ukraińskim systemie edukacji: aspekt porównawczy.

Następna sesja: *Zintegrowana edukacja pedagogiczna: treść i technologia dostarczania jakości* była moderowana przez prof. Victorię Zhelonovą.



W dyskusji poruszono m.in. tematy: formowania u nauczycieli szkół podstawowych kompetencji poprzez integrację treści dyscyplin edukacyjnych; technologii modelowania zadań zorientowanych na kompetencje w systemie kształcenia podyplomowego; interakcji podmiotów procesu edukacyjnego, jako gwarancji jakości szkolnictwa wyższego; inteligencji emocjonalnej jako osobistego elementu nowoczesnego nauczyciela; artystycznych i etycznych miniatur V. Suchomłyńskiego: istoty i perspektyw zastosowania w różnych środowiskach edukacyjnych; wsparcia Szewczenkowskiego Towarzystwa Naukowego w Ukraińskiej Szkole Podstawowej w Galicji; pedagogicznych warunków rozwoju inteligencji emocjonalnej przyszłych nauczycieli szkoły podstawowej; nowoczesnych technologii dla rozwoju umiejętności zawodowych przyszłych nauczycieli języków obcych; zapewnienia merytorycznego rozwoju osobistego i zawodowego przyszłych nauczycieli w centrum kompetencji; cech powstawania i rozwoju środowisk rozwojowych dla dzieci w przedszkolach i szkołach podstawowych ONZ (1917–1919); przygotowania nauczyciela szkoły podstawowej w Kanadzie (druga połowa XX wieku–początek XXI wieku); mobilności nauczyciela jako drogi do realizacji reform edukacyjnych; doświadczeń krajów europejskich w zapewnianiu przyszłym nauczycielom szkoły podstawowej kształcenia przyrodniczego i matematycznego; zastosowania lego-designu w „nowej ukraińskiej szkole” jako ważnego czynnika w kształtowaniu kultury projektowej i technologicznej przyszłego nauczyciela; doboru kandydatów do instytucji wyższego szkolnictwa pedagogicznego w celu zapewnienia jakości; ciągłego rozwoju zawodowego pracowników naukowych i pedagogicznych jako czynnika zapewniającego jakość szkolnictwa wyższego; interdyscyplinarnych podstaw problemu kształtowania potrzeb artystycznych studentów specjalności pedagogicznych za pomocą literatury fikcji; nowoczesnych podejść do wdrażania edukacji profilowej w szkołach średnich ogólnokształcących; zarządzania rozwojem zawodowym nauczycieli, szkoły kreacji życia w systemie kształcenia ustawicznego; mediów jako środka wdrażania interdyscyplinarnego nauczania języków obcych w instytucji szkolnictwa wyższego; technologii pedagogicznych do kształtowania kompetencji komunikacyjnych przyszłych funkcjonariuszy policji w procesie edukacyjnym; szkolenia na temat rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych w kształceniu nauczycieli; koncepcji kształtowania kultury profesjonalnej samorealizacji przyszłych menedżerów działalności turystycznej w uczelni; metodycznych narzędzi do kształtowania gotowości przyszłych nauczycieli szkół podstawowych do stosowania innowacyjnych technologii nauczania języków obcych; naturalnego szkolenia przyszłego



specjalisty w edukacji podstawowej; w środowisku opartym na chmurze; szkolenia przyszłego specjalisty edukacji przedszkolnej w kontekście zmiany globalizacyjnej; rozwoju osobistego ucznia szkoły muzycznej w kontekście fenomenologicznego modelu edukacji; treningu lingwodydaktycznego przyszłego specjalisty edukacji przedszkolnej w systemie pozainstytucjonalnego modelu; mobilności nowoczesnego specjalisty jako wektora udanego rozwoju zawodowego; innowacyjnych technologii pedagogicznych w szkoleniu specjalistów w dziedzinie podatków i ceł; cech metodycznego wspomaganie kształtowania wartości społeczno-kulturowych studentów; istoty zjawiska partnerstwa w kontekście metodologii interdyscyplinarnej; uczciwości integralnej w systemie szkolenia zawodowego przyszłego nauczyciela; systemu szkolenia pracowników socjalnych Mary Helen Richmond; analizy społeczno-osobistego profilu kompetencji nauczycieli szkół wyższych (w wyniku badania projektu Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego); diagnozy stanu innowacyjnego rozwoju nauczyciela instytucji szkolnictwa wyższego; zjawiska wsparcia pedagogicznego dla młodszych uczniów jako nowego trendu w działalności edukacyjnej nauczyciela; kompetencji przedsiębiorczości jako elementu systemu ciągłej edukacji pedagogicznej; kształtowania relacji partnerskich młodzieży jako problemu naukowego.

Drugi dzień konferencji, to przede wszystkim tematyka związana z obszarem badań realizowanego projektu przy wsparciu International Visegrad Fund. Sesja plenarna odbywała się pod tytułem: *Normalizacja wyników działalności zawodowej nauczycieli szkoły wyższej i poprawa ich jakości*. Przemówienie wprowadzające pt. *Badania kompetencji nauczycieli szkół wyższych w zakresie zmian, jako kwestii społecznej i naukowej* wygłosiła prof. Ludmiła Khoruzha. Drugim wystąpieniem w sesji plenarnej był wykład prof. Petro Saukh na temat *Światowego rozwoju szkolnictwa wyższego*. Po tym wprowadzeniu nastąpiła prezentacja wyników projektu IVF Visegrad+ nr 21720008 przez koordynatorów krajowych grup badawczych: dr Mariya Bratko, prof. Uniwersytetu Kijowskiego im. Borysa Grinchenki; dr Łukasz Kwadrans, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska); Josef Malach, doc. PhD., CSc., Uniwersytet Ostrawski (Czechy); Daniela Guffová, Mgr. PhD. Uniwersytet Mateja Beli w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja). Profesor Wołodimir Proszkin dokonał po tej prezentacji analizy porównawczej rozwoju kompetencji nauczycieli szkół wyższych na Ukrainie, w Polsce, Republice Czeskiej i na Słowacji. Standardowe podejście do oceny kompetencji nauczycieli szkół wyższych w krajach – uczestnikach projektu międzynarodowego: wnioski i zalecenia przedstawiła kierująca projektem prof. Ludmiła Khoruzha. Na-

stępnie kontynuowano dyskusję w formule tzw. okrągłego stołu, pt.: *Kompetentny model nauczyciela szkoły wyższej. Jak to jest?* Obrady obejmowały omówienie problemów: portretu nowoczesnego nauczyciela szkoły wyższej; analizy porównawczej w czasie i przestrzeni; modelu kompetentnego nauczyciela szkoły wyższej, jego struktury i możliwych wskaźników; priorytetowych komponentów modelu nauczyciela szkoły wyższej; standardów pracy nauczyciela szkoły wyższej jako sposobu na poprawę jakości edukacji lub jej kreatywnego wyrównywania; nowoczesnego zarządzania rozwojem nauczyciela nowoczesnej szkoły wyższej.

Trzeciego i ostatniego dnia konferencji odbyła się sesja wyjazdowa, której celem było dzielenie się opiniami przez uczestników projektu. Tematy spotkania, które odbyło się w kompleksie etnograficznym Українське село (Ukraińska wioska), poza głównym – *Kompetencje nauczyciela szkoły wyższej: konteksty krajowe* – obejmowały: strategię promocji i wdrażania wyników projektu; omówienie dalszych perspektyw współpracy w zakresie wyników badań międzynarodowych; przygotowanie raportu końcowego projektu nr 21720008 *Kompetencje nauczycieli szkół wyższych w procesie zmian* realizowanego w ramach grantu International Visegrad Fund.

Warto wskazać w tym sprawozdaniu z konferencji na zalecenia krajowe przygotowane przez zespół polskich naukowców w składzie: Barbara Grabowska, Łukasz Kwadrans, Aleksandra Minczanowska, Ewa Ogrodzka-Mazur, Eugenia Smyrnova-Trybulska, Anna Szafrąńska, odnoszące się jednocześnie do stanu rozwoju kompetencji kadry akademickiej w Polsce.

Analizując obecne zmiany systemowe i reformę szkolnictwa wyższego, trudno nie odnosić się do kompetencji nauczycieli akademickich. Analiza kwalifikacji i kluczowych kompetencji wskazuje na brak znaczącej różnorodności między deklaracjami studentów i nauczycieli akademickich. Obie grupy dostrzegają znaczenie kompetencji w każdym profilu i potrzebę ich rozwoju. Dlatego należy opracować system przygotowania kadry naukowo-dydaktycznej. Potrzeba ta powinna być brana pod uwagę przy reformie szkolnictwa wyższego, która jest obecnie wdrażana, i planowanych zmianach, szczególnie w kontekście jednolitych pięcioletnich studiów.

Profil zawodowo-pedagogiczny powinien opierać się na innowacyjnych programach nauczania ukierunkowanych na samodoskonalenie nauczycieli akademickich, wzmocnionych przez systemy motywacyjne. Kompetencje te muszą być rozwijane również w dziedzinie stosowania nowych technologii i korzystania z nich w pracy. Ważne wydaje się również przygotowanie kadry akademickiej do korzystania z pomocy dydaktycznych i rozwijania wła-

nych kompetencji komunikacyjnych, zwłaszcza w wymiarze interaktywnym. Istotne znaczenie należy również przypisywać zarządzaniu własnym czasem i odpowiedniemu wykorzystaniu tych kompetencji w pracy ze studentami.

Profil społeczno-osobisty nauczycieli akademickich rozwijałby się najlepiej na podstawie zaplanowanych zajęć w ramach programów studiów pedagogicznych, które wspierałyby ich kompetencje społeczno-kulturowe. Akademickie programy nauczania powinny również przyczyniać się do rozwoju odpowiedzialności zawodowej, osobistej i cywilnej. Obecnie kompetencje przywódcze są nadal niedostatecznie rozwinięte. Nie ma odpowiedniego szkolenia nauczycieli w tej dziedzinie na poziomie szkoły podstawowej i średniej, ani w szkolnictwie wyższym, gdzie wydaje się to niezbędne.

Profil naukowy wydaje się najbardziej reprezentowany w sugerowanych zmianach w szkolnictwie wyższym. Obejmuje kompetencje związane z prowadzeniem badań, współpracą międzynarodową, popularyzacją nauki, metodologią, a także ważnymi zagadnieniami etyki zawodowej i uczciwości. Dlatego wydaje się wysoce zalecane: kontynuować rozwój platform wymiany naukowej, wprowadzać przejrzyste procedury promocji, finansowanie badań i programy wsparcia dla badań indywidualnych i zespołowych.

Dlatego zalecenie powinno dotyczyć spójnego planowania zmian w programach nauczania, kursach, rozwoju i podziałach dyscyplin naukowych, a także ewolucji instytucjonalnej mającej na celu podniesienie kompetencji nauczycieli akademickich we wszystkich trzech profilach. Nie będzie to możliwe bez zmian w metodach nauczania i programach akademickich, bez staży praktykantów jako części programu nauczania, bez tworzenia ścieżek rozwoju dla młodych pracowników akademickich z odpowiednim systemem wsparcia mentora oraz stymulacją finansową i organizacyjną. Należy również zwrócić uwagę na zmiany i ulepszenia kompetencji już aktywnych zawodowo pracowników akademickich, którzy nie spełniają wymogów współczesnej uczelni. Niezbędne jest wprowadzenie systemu ocen okresowych, a nie tylko ankiety ewaluacyjne prowadzone przez studentów oraz programy badań i szkolenia dydaktycznego.

Uzyskane wyniki badań pokazują, że kompetencje przedstawione w trzech omawianych profilach są wysoko cenione zarówno przez kadre akademicką, jak i studentów. Wymagają one jednak ciągłego podnoszenia, aby przejść od poziomu deklaracji lub oczekiwań (często innych niż rzeczywistość) do etapu ich profesjonalnych aplikacji. Było to i jest obecnie ułatwiane w ramach różnych projektów, wspieranych przez zewnętrzne zasoby z projektów unijnych lub krajowych. Jednak te zalecenia promują wprowadzanie zmian

i wspieranie rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich we wszystkich trzech profilach jako elementu programów akademickich i reform organizacyjno-instytucjonalnych systemu – nie tylko przypadkowej realizacji projektów. Bez pewnej ciągłości i trwałości w tym zakresie trudno będzie osiągnąć pożądaną zmianę – zwiększenie kompetencji kadry akademickiej, a co za tym idzie, lepszą jakość kształcenia studentów i prowadzenia badań naukowych.

# **BIBLIOGRAFIA**



## **Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2018**

- Anczyk, A., Grzymała-Moszczyńska, H. i Krzysztof-Świdorska, A. red. 2018. *Psychologia kultury, kultura psychologii: księga jubileuszowa profesor Haliny Grzymała-Moszczyńskiej*. Katowice: Wydawnictwo Sacrum.
- Bartosewicz, J. 2018. *Edukacyjny, międzynarodowy system wartości w integracji europejskiej i świata, skonstruowany na bazie tolerancji, liberalizmu, wielokulturowości*. Warszawa: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości.
- Barwacz, M. i Kania, M. red. 2018. *Bezpieczeństwo kulturowe we współczesnym świecie: wyzwania teoretyczne i praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Kasper.
- Dzięciołowska, K., Jackowska-Uwadizu, M., Kałużyńska, M. i Krawczyk, E. red. 2018. *W świat z klasą: edukacja globalna na zajęciach przedmiotowych w szkole podstawowej*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Dzięciołowska, K., Jackowska-Uwadizu, M., Kałużyńska, M. i Krawczyk, E. red. 2018. *W świat z klasą: geografia: edukacja globalna na zajęciach geografii w szkole podstawowej: materiały edukacyjne dla nauczycieli i nauczycielek*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Dzięciołowska, K., Jackowska-Uwadizu, M., Kałużyńska, M. i Krawczyk, E. red. 2018. *W świat z klasą: język polski: edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w szkole podstawowej: materiały edukacyjne dla nauczycieli i nauczycielek*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1 (8).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 2 (9).
- Gębala, P. E. red. 2018. *Edukacja wobec migracji: konteksty glottodydaktyczne i pedagogiczne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Grzybowski, P. P. i Idzikowski G. 2018. *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gul-Rechlewicz, V. red. 2018. *Wielość kultur: między dialogiem a konfliktem*. Kielce: Studio Edytorskie Semeion.



- Hauff, S., Szaflik-Homann, J. i Waiditschka, K. 2018. *Co za spotkanie!: aspekty polsko-niemieckiej wymiany młodzieży*. Warszawa-Poczdám: Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży.
- Jasikowska, K. 2018. *Zmieniając świat!: edukacja globalna między zyskiem a zbawieniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaszczyszyn, E., Styczyńska, M. i Szada-Borzyszkowska, J. red. 2018. *Aktualne i przyszłe wyzwania w edukacji szkolnej*. Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe.
- Klim-Klimaszewska, A. i Šmelová, E. red. 2018. *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych: wybrane problemy*. Siedlce: Wydawnictwo Akka.
- Koc, K. 2018. *Lekcje myślenia (obywatelskiego): edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kolenda, Z., Chudzie, H. i Praszałowicz D. red. 2018. *Inteligencja polska w świecie*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Koźyczkowska, A. i Rembalski, T. 2018. *Literatura kaszubska. Kaszubi w dziejach Pomorza – konteksty edukacyjne*. Gdynia: Wydawnictwo Region Jarosław Ellwart.
- Koźyczkowska, A. i Młynarczuk-Sokołowska, A. 2018. *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Kuszak K. red. 2018. *Dziecko w przestrzeniach języka: wybrane konteksty teoretyczne, wybrane perspektywy praktyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Leśniewicz, A. red. 2018. *Edukacja do rozumienia siebie i świata: po XII Kongresie Obywatelskim*. Warszawa: Kongres Obywatelski.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Chojnacka-Synaszko, B. i Klajmon-Lech, U. eds. 2018. *Spheres of spiritual life – a study on permanence and changeability of identity behaviours in borderland communities*. Munich: LINCOM Academic Publishers.
- Magda-Adamowicz, M. i Farnicka, M. red. 2018. *(Nie)codziennosc indywidualizacji w przestrzeni wczesnoszkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Markowska-Manista, U. red. 2018. *The contemporary problems of children and youth in multicultural societies – theory, research, praxis*. Warsaw: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Miszewski, M. M. 2018. *Kresowe projekty edukacyjne na rzecz umacniania bezpieczeństwa kulturowego*. Jawor: Studio Graficzne Piotr Kurasiak.
- Nikitorowicz, J. 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olubiński, A. 2018. *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia?: w świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pamuła-Behrens, M. i Szymańska, M. 2018. *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji: analiza potrzeb*. Kraków: Ridero IT Publishing.
- Przybylska, E. i Wajsprych, D. 2018. *Uczenie się i rodzina: perspektywa andragogiczna*. Warszawa: CeDeWu.
- Rejman, B. i Rejman, K. red. 2018. *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej na wspólnym obszarze pogranicza polsko-słowackiego*. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza.
- Rejman, B. red. 2018. *Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej na wspólnym obszarze pogranicza polsko-słowackiego*. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza.
- Roszak, B. 2018. *Uczeń z doświadczeniem migracji w polskiej szkole*. Leszno: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Skurjat, K., Świniarski, J. i Marcinkowski, M. 2018. *Bezpieczeństwo kulturowe: poszukiwanie nowego paradygmatu*. Wrocław: Akademia Wojsk Lądowych imienia generała Tadeusza Kościuszki.
- Urbanek, A. 2018. *System penitencjarny wobec wyzwań wielokulturowości: studium diagnostyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojdon, J. 2018. *Myśląc o wieloetniczności*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Opracowanie  
Barabara Grabowska



## **Nota o autorach**

**Drozdowicz Jarema**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**Gnat Karina Sabina**, mgr, doktorantka Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

**Grabowska Barbara**, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Kapias Joanna**, mgr, doktorantka Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

**Klajmon-Lech Urszula**, dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Kobzová Pavlína**, mgr., Palacký University in Olomouc, Faculty of Education, Czech Republic

**Korczyński Mariusz**, prof. UMCS dr hab., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii

**Koźczkowska Adela**, dr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

**Kwadrans Łukasz**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Kyuchukov Hristo**, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Mariański Janusz**, prof. zw. dr hab., Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych

**Markowska-Manista Urszula**, dr, Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

**Młynarczuk-Sokołowska Anna**, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii

**New William**, prof., Beloit College, Wisconsin, USA

**Ogrodzka-Mazur Ewa**, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Piechaczek-Ogierman Gabriela**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Pukin Paulina**, mgr, doktorantka Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

**Różańska Aniela**, dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Szafańska Anna**, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

**Wentz Agata**, mgr, doktorantka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

**Zakrzewska-Olędzka Dominika**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 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.

W procesie wydawniczym stosowana jest zaporą *ghostwriting* i *guest authorship*.

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 (25 000 znaków ze spacjami, włączając bibliografię, rysunki, tabele i wykresy); edytor tekstu: Word for Windows; tekst zasadniczy: czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5; akapit – 1 cm; marginesy – 2,5 cm; język publikacji: polski lub angielski.

Należy dołączyć: *słowa kluczowe* oraz *streszczenie* (150–200 wyrazów) w języku polskim i angielskim wraz z nazwiskiem autora tłumaczenia; 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.

Nie należy stosować przypisów dolnych, ich treść powinna zostać wprowadzona w tekst główny. W przypadkach koniecznych stosujemy przypisy końcowe.

### **Technika sporządzania przypisów**

I. Dla przypisów śródtekstowych należy zastosować system cytowania Harvard (*Harvard Citation System*), czyli podać w nawiasie nazwisko autora i rok publikacji oraz numery stron w przypadku dosłownych cytatów, np.:

Markowska-Manista i Dąbrowa (2016) wyróżniają następujące grupy uczniów odmiennych kulturowo w polskim systemie oświatowym...

Nikitorowicz (2017) wskazuje, że współcześnie zauważalne jest tworzenie i uczestniczenie gatunku ludzkiego w trzech kulturach...

Lewowicki (2015) i Sobecki (2016) określają funkcje współczesnej edukacji międzykulturowej w zakresie...

„Połowa badanych nauczycieli nie była świadoma specyfiki szkoły na Łotwie jako szkoły pogranicza kultur” (Urlińska i Jurzysta, 2016, s. 205).

**II. Opracowując bibliografię, należy zastosować system sporządzania bibliografii Harvard (*Harvard Referencing System*).**

### **1. Monografie:**

#### **autorska**

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

#### **współautorska**

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

#### **praca zbiorowa**

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. red. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

### **2. Artykuły w czasopismach naukowych:**

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infracywilizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), ss. 19–35.

Markowska-Manista, U. i Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście różnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, ss. 34–51.



### 3. Rozdziały w pracach zbiorowych:

Dyczewski, L. 2013. Tożsamość i patriotyzm. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 173–189.

Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers, pp. 24–33.

**III.** Przy odsyłaniu do stron internetowych należy, po podaniu autora, tytułu artykułu, adresu internetowego, podać też w nawiasie datę korzystania ze strony, np.:

Chrapkowska, L. 2009. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. <http://www.45minut.pl/publikacje/19011/6.06.2017>).

**IV.** W przypisach nie podajemy godności, funkcji i tytułów autorów, np.: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.

**V.** Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: bmw, brw, bmirw.

**VI.** W przypadkach nieopisanych w wymaganiach redakcyjnych zaleca się stosowanie *Harvard Citation System* i *Harvard Referencing System*.

Szczegółowe informacje dla Autorów, procedura recenzowania tekstów oraz procedura wydawnicza znajdują się na stronie internetowej czasopisma:

<http://weinoe.new.us.edu.pl/nauka/nauka-weinoe/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa>

### **Kontakt z redakcją „Edukacji Międzykulturowej”**

Sekretarz redakcji:

Anton Dragomiletskii ✉ [edukacja.miedzykulturowa@us.edu.pl](mailto:edukacja.miedzykulturowa@us.edu.pl)

## **Information for authors of “Intercultural Education”**

The authors publishing in the journal “Intercultural Education” are obliged to fulfil 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 institution.

The publishing process involves *ghostwriting* and *guest authorship* procedure.

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 (25 000 characters with spaces, including bibliography, tables, and figures); word editing program: Word for Windows; body text: font Times New Roman 12 points, leading 1.5; indentation – 1 cm; margins – 2.5 cm; language: Polish or English.

The following should be attached: *keywords* and *abstract* (150–200 words) in Polish and English with the translator’s name; *references* in alphabetical arrangement; brief *note about the author*.

The author should provide illustrative materials (photographs, figures, tables) as separate black-and-white or grey-scale graphic files.

Footnotes cannot be used, their contents should be incorporated into the text. In indispensable cases, endnotes are allowed.

### **Citation and referencing**

I. For citation in the text, the *Harvard Citation System* should be used – in brackets: the author’s/authors’ name/names and the year of publication, as well as page numbers in the case of exact quotations, e.g.:

Markowska-Manista and Dąbrowa (2016) distinguish in the Polish educational system the following groups of culturally diversified learners...

Nikitorowicz (2017) indicates that what can be observed currently is the creation and participation of humanity in three cultures...

Lewowicki (2015) and Sobecki (2016) specify the functions of contemporary education in the field of...

“Half of the examined teachers were not aware of the specificity of school in Latvia as the school of cultural borderland” (Urlińska and Jurzysta, 2016, p. 205).

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

### **1. Monographs:**

#### **authored**

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

#### **co-authored**

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. and Piechaczek-Ogierman G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

#### **edited work**

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. and Różańska, A. eds. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

### **2. Articles in scientific journals:**

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infrahumanizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), pp. 19–35.

Markowska-Manista, U. and Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście różnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, pp. 34–51.

### 3. Chapters in edited works:

Dyczewski, L. 2013. Tożsamość i patriotyzm. In: Nikitorowicz, J. ed. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 173–189.

Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers, pp. 24–33.

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

Chrapkowska, L. 2009. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. [http://www.45minut.pl/publikacje/19011/\(6.06.2017\)](http://www.45minut.pl/publikacje/19011/(6.06.2017)).

**IV.** In references, the titles, functions, and distinctions of the authors (e.g. Father, Rev., Prof.) should not be provided, except for the titles: Saint and Blessed.

**V.** If the publication contains no date or year of issue, the following should be written, respectively: no date, no year, no date and year.

**VI.** In the cases not regulated in these guidelines, the editors recommend the use of the *Harvard Citation System* and *Harvard Referencing System*.

The detailed information for authors, the reviewing and editorial procedure can be found on the journal website:

<http://weinoe.new.us.edu.pl/nauka/nauka-weinoe/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa>

### Contact:

Assistant Editors:

Anton Dragomiletskii ✉ [edukacja.miedzykulturowa@us.edu.pl](mailto:edukacja.miedzykulturowa@us.edu.pl)