

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2019, nr 2 (11)

Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Jim Cummins (University of Toronto, Kanada) Ludmiła L. Choruża (Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (Universidad de Extremadura, Badajoz, Hiszpania), Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski), Bronislava Kasáčová (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Słowacja), Piet Kommers (University of Twente, Holandia), Hristo Kyuchukov (Freie Universität Berlin, Niemcy), **Tadeusz Lewowicki** (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), Jana Raclavská (Ostravská univerzita v Ostravě, Republika Czeska), Halina Rusek (Uniwersytet Śląski), Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku), Graciela Slesaransky-Poe (Arcadia University, USA), Mirosław Sobeci (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 Szafrąska (redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata Cieniała (redaktor językowy – język angielski), Anton Dragomiletskii (sekretarz redakcji)

Adres Redakcji:

„Edukacja Międzykulturowa”

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ul. Bielska 62, 43–400 Cieszyn
tel. 33 854 62 02; <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/nauka-i-badania/serie-wydawnicze/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-Główczewski, 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, Świętana Soysojewa, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski

Redaktor naukowy tomu: Ewa Ogrodzka-Mazur

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

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

tel. 56 664 22 35, 56 660 81 60, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl

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

Spis treści

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

ARTYKUŁY

HALINA RUSEK

Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju	23
--	----

MAREK REMBIERZ

Między wielokulturowością „wieży Babel” a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe	40
--	----

JANUSZ GAJDA

Konsekwentna realizacja założeń humanistyczno-antropologicznych w edukacji międzykulturowej nadzieją na bardziej efektywną praktykę społeczną i złagodzenie konfliktów w świecie wielokulturowym (refleksje na marginesie podstaw teoretycznych i efektów działalności Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN)	57
--	----

ROZPRAWY

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI

Prekursorki i pionierki edukacji równościowej, antydiskryminacyjnej i międzykulturowej. Przyczynek do genezy pedagogiki międzykulturowej	81
--	----

MARTYNA DZIADEK

- Dialog (nie)możliwy? Feminizm i nacjonalizm w perspektywie
polsko-norweskiej 94

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA NA ŚWIECIE

LUDMYLA KHORUZHA

- The teacher's tolerance in the intercultural environment
of university 107

BRONISLAVA KASÁČOVÁ

- Theoretical and pedeutological research output for inclusive
education in the multicultural world 117

MARIANA CABANOVA

- Cultural and linguistic diversity in education as a challenge
for teacher training 127

ALENA DOUŠKOVÁ, SOŇA KARIKOVÁ, DAGMAR SMAILLY

- Slovak educational centres abroad 136

LENKA VENTEROVÁ

- Education and, in consequence, the Czech language hidden
in the value orientations of Czech learners in the United States
of America 151

KOMUNIKATY Z BADAŃ

TOMASZ BAJKOWSKI

- Poczucie funkcjonalności rodzinnej w percepcji studentów
pogranicza północno-wschodniej Polski 165

KATARZYNA JAS

- Rodzina jako miejsce kontaktów międzypokoleniowych w opinii
uczniów szkół ponadgimnazjalnych powiatu cieszyńskiego 180

EWA SOWA-BEHTANE

Jakość związku małżeństw wielokulturowych 194

SYLWIA RYSZAWY

Rodziny polskiego pochodzenia mieszkające w Austrii – trudności i korzyści życia na pograniczu kultur. Studium indywidualnych przypadków 206

FORUM PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH

JANINA URBAN

Miejsce samorealizacji w systemie preferowanych wartości w szkole w opiniach nauczycieli szkół dla mniejszości i większości ze środowisk wielokulturowych krajów Grupy Wyszehradzkiej 223

ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Szkoły z polskim językiem nauczania wyzwaniem dla edukacji XXI wieku – wybrane zagadnienia 235

ALEKSANDRA GANCARZ

Wsparcie dzieci współczesnych polskich repatriantów w adaptacji szkolnej 255

PRAKTYKA EDUKACYJNA

TERESA SZYMIK

Nowy wymiar edukacji regionalnej na Górnym Śląsku 269

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

Nauczyciel w doświadczeniu *Innego* 280

EWELINA KONIECZNA

Filmowe spotkania z Innym jako forma dialogu międzykulturowego 291

ARTYKUŁY RECENZYJNE

DARIUSZ KUBINOWSKI

Hana Červinková (red.): *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej* 305

ADELA KOŻYČKOWSKA

Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur,
Aleksandra Minczanowska i Gabriela Piechaczek-Ogierman:
Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego. Tom 1. Przemiany wartości i aspiracji życiowych 311

KRONIKA

ANNA MĘYNAŁCZUK-SOKOŁOWSKA, AGNIESZKA SOLBUT

Człowiek pogranicza – wyzwania humanistycznej edukacji
Białystok, 21–22 maja 2019 321

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

*Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie:
30 lat doświadczeń – problemy – perspektywy*
Cieszyn – Ustroń, 4–5 czerwca 2019 330

WYKAZ PUBLIKACJI W SERII

„EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA” 339

Nota o autorach 351

Contents

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

ARTICLES

HALINA RUSEK

Intercultural education and borderland anthropology: the community of sources and developmental paths	23
--	----

MAREK REMBIERZ

Between the multiculturalism of the “Babel Tower” and culturally diversified borderlands. The pedagogical searching and ideas of Tadeusz Lewowicki concerning education which shapes intercultural relations	40
---	----

JANUSZ GAJDA

Consistent implementation of humanistic and anthropological assumptions in intercultural education as a hope for more effective social practice and for the alleviation of conflicts in the multicultural world (some reflections upon the theoretical foundations and activity results of the Team for Pedagogy of Culture and Intercultural Education at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences)	57
---	----

TREATISES

PRZEMYSŁAW P. GRZYBOWSKI

The forerunners and pioneers of equalitarian, anti-discrimination and intercultural education. A contribution to the genesis of intercultural pedagogy	81
--	----

MARTYNA DZIADEK (Im)possible dialogue? Feminism and nationalism in the Polish-Norwegian perspective	94
---	----

INTERCULTURAL EDUCATION WORLDWIDE

LUDMYLA KHORUZHA The teacher's tolerance in the intercultural environment of university	107
BRONISLAVA KASAČOVÁ Theoretical and pedeutological research output for inclusive education in the multicultural world	117
MARIANA CABANOVA Cultural and linguistic diversity in education as a challenge for teacher training	127
ALENA DOUŠKOVÁ, SOŇA KARIKOVÁ, DAGMAR SMAILY Slovak educational centres abroad	136
LENKA VENTEROVÁ Education and, in consequence, the Czech language hidden in the value orientations of Czech learners in the United States of America	151

RESEARCH REPORTS

TOMASZ BAJKOWSKI The feeling of family functionality in the perception of university students from the North-Eastern borderland of Poland	165
KATARZYNA JAS Family as a place of contacts across generations in the opinions of learners from upper-secondary schools in Cieszyn County	180

EWA SOWA-BEHTANE

The quality of a relationship in multicultural marriages 194

SYLWIA RYSZAWY

Families of the Polish origin living in Austria – the difficulties
and benefits of the life on cultural borderlands. Case studies 206

FORUM OF INTERCULTURAL EDUCATORS

JANINA URBAN

Significance of self-fulfilment in the system of values preferred
at school in the opinions of teachers from schools for minorities
and majorities in the multicultural environments of Visegrad
Group countries 223

ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Schools with Polish as the teaching language as a challenge
for the 21st century education – selected issues 235

ALEKSANDRA GANCARZ

Support in school adaptation for the children of contemporary
Polish repatriates 255

EDUCATIONAL PRACTICE

TERESA SZYMIK

A new dimension of regional education in Upper Silesia 269

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

A teacher in the experience of *the Other* 280

EWELINA KONIECZNA

Film encounters with the Other as a form of intercultural dialogue 291

REVIEWING ARTICLES

Dariusz Kubinowski

- Hana Červinková (ed.): *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej [Anthropology and education. Ethnographic studies on education in the American tradition]* 305

ADELA KOŻYCKOWSKA

- Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Aleksandra Minczanowska i Gabriela Piechaczek-Ogierman: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego. Tom 1. Przemiany wartości i aspiracji życiowych [Spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland. Vol. 1. Transformations of values and life aspirations]* 311

CHRONICLE

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA, AGNIESZKA SOŁBUT

- Człowiek pogranicza – wyzwania humanistycznej edukacji [The borderland man – the challenges for humanistic education]*
Białystok, 21st–22nd May, 2019 321

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

- Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie: 30 lat doświadczeń – problemy – perspektywy [Intercultural education in Poland and worldwide: 30 years of experience – problems – prospects]* Cieszyn – Ustroń, 4th–5th June, 2019 330

LIST OF WORKS PUBLISHED IN THE SERIES

- ”INTERCULTURAL EDUCATION” 339

Biographical notes 351

Wprowadzenie

Ukazanie się jedenastego tomu „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 Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, wpisuje się w obchody ważnych uroczystości, które odbyły się w cieszyńskim ośrodku akademickim w czerwcu 2019 roku.

4 czerwca, w uznaniu dla wybitnych osiągnięć naukowo-badawczych oraz za zasługi dla rozwoju nauki i kultury, Senat Uniwersytetu Śląskiego nadał prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiemu najwyższą godność Doktora *Honoris Causa* Uniwersytetu Śląskiego i wpisał nadanie tytułu do „Księgi Doktorów *Honoris Causa* Uniwersytetu Śląskiego”. Uroczystość ta miała miejsce w Cieszynie, mieście pogranicza kultur, narodów i wyznań, mieście, w którym tradycja kształcenia nauczycieli trwa nieprzerwanie od dwustu czterdziestu trzech lat, wreszcie w mieście, w którym przez trzydzieści lat profesor Tadeusz Lewowicki tworzył i nadal kreuje cieszyńską nauką szkolę badań kultury i oświaty pogranicza (Ogrodzka-Mazur, 2019, s. 36).

W związku z tymi wydarzeniami, warto przypomnieć – odwołując się do bogatej twórczości i działalności naukowej Profesora mającej na celu rozwijanie w Polsce pedagogiki i edukacji międzykulturowej – opracowaną przez niego syntezę zawierającą zarys pedagogiki międzykulturowej – jako dyscypliny nauk pedagogicznych. Składnikami tej dyscypliny są:

- klarownie zarysowana koncepcja edukacji międzykulturowej i dotyczącego tego obszaru edukacji rozumienia pedagogiki;
- w ramach refleksji i praktyki edukacyjnej używany jest stosunkowo precyzyjnie określony język, inaczej mówiąc – sieć pojęć. Część pojęć – jak zwykle w humanistyce – zaczerpnięta została z innych dyscyplin, część ma nadane znaczenie właściwe edukacji i pedagogice międzykulturowej;
- również dość wyraźnie określony został obszar zainteresowań, pola i przedmioty badań. Znajduje to odzwierciedlenie w licznych publikacjach; podkreślić przy tym należy interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej;

- odwołując się do pokrewnych dyscyplin humanistyki, korzysta się z szerokiego zakresu metod, technik i narzędzi badań – zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych. Zgromadzony został duży zasób wyników badań;
- poczynania badawcze i strukturalne ukierunkowane są licznymi teoriami z zakresu nauk społecznych. Pedagogika międzykulturowa dysponuje – co wydaje się zjawiskiem nieczęstym w pedagogice – oryginalnymi własnymi propozycjami teoretycznymi. Przykładem są opracowana przez Tadeusza Lewowickiego *Teoria Zachowań Tożsamościowych* (TZT) oraz *Teoria Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości* (TWiWT) – autorstwa Jerzego Nikitorowicza. Propozycje te znalazły zastosowanie już w wielu badaniach, posłużyły do konstruowania metodologii badań, zostały wykorzystane przy interpretacjach wyników;
- historyczny i współczesny dorobek edukacji wielokulturowej i edukacji międzykulturowej ma ujęcia porównawcze i ujęcia stanowiące syntezy wcześniejszych dokonań. Pedagogika międzykulturowa ma swoje korzenie, dzieje i całościowe przedstawienia wcześniejszych etapów. Można powiedzieć, że – zgodnie z dobrą tradycją humanistyki – ma pamięć o dorobku poprzednich pokoleń i poddaje ten dorobek krytycznej analizie;
- godna uwagi jest kondycja kadrowa społeczności zajmujących się edukacją i w istocie pedagogiką międzykulturową. Liczba badaczy, rozwój naukowy, poziom prac uzasadniają przekonanie, że sytuacja kadrowa bardzo dobrze rokuje dyscyplinie naukowej. W mijających paru dekadach powstało dużo wartościowych publikacji. Pojawiają się nowe kierunki studiów i badań;
- środowisko uprawiające pedagogikę międzykulturową jest już dość dobrze zorganizowane instytucjonalnie. Wielkim walorem pozostaje integracja i ścisła współpraca badaczy z wielu ośrodków akademickich. Wskazać należy na tradycje wspólnych działań w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, potem w ramach Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy KNP PAN, a teraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej;
- wyraźne i wielostronne są powiązania teorii (teoretyków i badaczy) z praktyką oświatową. Pedagogika międzykulturowa spełnia funkcje właściwe naukom, które generują różne zastosowania praktyczne. Potrzeby społeczne wydają się mocno oddziaływać na żywotność – zakres, kierunki i metody badań – pedagogiki międzykulturowej (Lewowicki, 2011, ss. 496–498).

Szczególne znaczenie dla badaczy międzykulturowych ma opracowana przez profesora Tadeusza Lewowickiego w 1995 roku Teoria Zachowań Tożsamościowych (TZT), będąca ważną perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości oraz całościowym i zarazem porównawczym ujęciem procesów i zjawisk zachodzących w regionach pogranicza (pograniczny). Wyróżnione obszary (elementy) tożsamości: **pierwszy** – obejmujący losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, **drugi** – wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności, **trzeci** – kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami, **czwarty** – dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup), **piąty** – związany z potrzebami, celami życiowymi i preferencjami aksjologicznymi oraz **szósty** – uwzględniający kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy (Lewowicki, 1995a, ss. 51–63; Lewowicki, 1995b, ss. 13–26) – stają się istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych, mogącymi stanowić podstawy do wypracowania oferty (ofert) edukacyjnych, adresowanych do środowisk wielokulturowych.

W tym kontekście formułuje profesor Lewowicki ważną – z punktu widzenia współczesnych badań naukowych w dziedzinie humanistyki – tezę, zgodnie z którą „w rozmaitych wersjach w różnych państwach wyraźnie formuje się swoisty model tożsamości wielowymiarowej – łączącej identyfikację lokalną, regionalną, państwową i europejską z różnymi powiązaniem narodowościowymi, etnicznymi, religijnymi czy wyznaniowymi, kulturowymi. Poszczególne składniki tej wielowymiarowej tożsamości bywają wybierane przez ludzi – zgodnie z ich przekonaniem, poglądami, wierzeniami, także dziedzictwem kulturowym. Ten rodzaj tożsamości ma charakter otwarty – nie zależy od »dziedziczonej« narodowości, koloru skóry czy religii. Spoiwem tej tożsamości są (stają się) wartości właściwe społeczeństwom demokracji parlamentarnej, uniwersalne wartości ukształtowane od wieków i wyznaczające godne, pokojowe życie ludzi – umożliwiające rozwój, samorealizację, pomyślne funkcjonowanie w społeczeństwie, umożliwiające szczęśliwe życie. Wiele wskazuje na to, że społeczeństwa mają świadomość szans, jakie daje tak pojmowana tożsamość. Coraz więcej ludzi akceptuje model tożsamości wielowymiarowej. Oczywiście, nie brak zwolenników tradycyjnie rozumianej tożsamości. Jednak procesy społeczne, przemiany dokonujące się w świecie – szczególnie w bliskiej nam Europie – wyznaczają tendencje ku upowszechnianiu tej nowoczesnej – zgodnej z przesłaniem integracji europejskiej –

tożsamości wielowymiarowej, kształtowanej w otoczeniu społecznym i jednocześnie kształtowanej przez jednostki wybierające własne identyfikacje” (Lewowicki, 2011, ss. 492–493). Teoria Zachowań Tożsamościowych jest od wielu lat z powodzeniem wykorzystywana przez badaczy międzykulturowych m.in. do konstruowania metodologii badań oraz interpretacji uzyskanych wyników¹.

¹ Można w tym zakresie przywołać m.in. prace wielu badaczy środowisk wielo- i międzykulturowych – pedagogów i socjologów, w których wykorzystywano T. Lewowickiego Teorię Zachowań Tożsamościowych. Por. m.in.: Gajdzica, A. 2013. *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek; Grabowska, B. 2013. *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek; Kurzępa, J. 2007. *Socjopatologia pogranicza. Zmiany zachowań mieszkańców pogranicza zachodniego. Studium socjologiczne*. Zielona Góra: UZ; Ogrodzka-Mazur, E. 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ; Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. 2014. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek; 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: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek; Sobecki, M. 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; Tenże. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”; Szcurek-Boruta, A. 2007. *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice 2007: UŚ; Tejże. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek; Urban, J. 2014. *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek; Urlińska, M. M. 2007. *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*. Toruń: UMK; Wojakowski, D. 2002. *Polacy i Ukraińcy: rzecz o pluralizmie*

W pedagogicznych badaniach międzykulturowych profesor Lewowicki wskazuje również na potrzebę odwoływania się do teorii i koncepcji dotyczących zachowań społecznych. Jego zdaniem „to zrozumiałe, uzasadnione dążenie do lepszego zrozumienia zjawisk i procesów społecznych. Ponieważ jednak na gruncie pedagogiki raczej trudno o znalezienie satysfakcjonujących teorii lub koncepcji, przedstawiciele tej dyscypliny sięgają do dorobku dyscyplin pokrewnych. Jedną z nich jest od lat socjologia. Inną – psychologia społeczna czy socjologizujące (pograniczne z socjologią) nurty psychologii. Pojawiają się i inne nawiązania – do studiów historycznych, badań nad kulturą, studiów traktujących o polityce i o religii. Wydaje się jednak, że przeważają skojarzenia z socjologią, socjologicznymi interpretacjami życia społeczności wielokulturowych. [...] Socjologia, a także psychologia, pomagają zrozumieć sytuacje i zachowania społeczne, proponują rozmaite wyjaśnienia, interpretacje. To ważne dla pedagogów międzykulturowych, słusznie więc sięgają do prac socjologicznych. Tam znajdują intelektualny oręż pomocny w poczynaniach edukacyjnych” (Lewowicki, 2010, s. 303).

Konfrontacja różnych podejść – nazwanych przez profesora Lewowickiego socjologizmem i pedagogizmem – pozwala „dostrzec istotne odmienności w myśleniu i działaniu swoistym każdemu z tych podejść. W przypadku edukacji międzykulturowej daje to szansę dostrzeżenia i zrozumienia oryginalności i podstawowego sensu tego obszaru edukacji. W odróżnieniu od typowego dla innych dyscyplin spojrzenia na wielość kultur występujących »obok« siebie, w edukacji międzykulturowej istotne jest występowanie kultur »razem« – z wzajemnym poznawaniem, oddziaływaniem, przyjmowaniem wpływów innych kultur. To także – coraz bliższe socjologii – spojrzenie na wielowymiarową tożsamość współczesnego człowieka (pozostającego w związkach z »małą ojczyzną«, regionem, państwem i społeczeństwem, Europą). To uznanie, że poza tożsamością »nadaną«, może być i jest tożsamość wybierana. Wielostronnemu (w tym socjologicznemu i pedagogicznemu) oglądowi należy poddać te i wiele innych spraw. [...] Socjologia – nawet rezygnując z działań na rzecz zmian społecznych – daje możliwość »monitorowania« poczynañ edukacyjnych, kontroli skutków tych poczynañ, społecznego spostrzegania. To zwiększa szanse – najprościej mówiąc – rozumnego oddziaływania edukacyjnego. Korzyści związków z socjologią nie są tylko jednostronne. Edukacja międzykulturowa jest polem nowych obserwacji

i analiz socjologicznych. To może przynieść pożytek i socjologii i pedagogice, edukacji międzykulturowej” (Lewowicki, 2010, ss. 307–308).

Profesor Tadeusz Lewowicki znacząco przyczynił się również do instytucjonalnego kreowania i rozwoju środowiska pedagogów międzykulturowych. W badaniach dotyczących edukacji wielo- i międzykulturowej – obok pracowników Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie – uczestniczą członkowie innych ośrodków akademickich (m.in. z Białegostoku, Bydgoszczy, Gdańska, Krakowa, Lublina, Opola, Poznania, Torunia, Warszawy, Zielonej Góry)², skupieni w powołanej z Jego inicjatywy w 1994 roku Federacji Społecznych Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, a od roku 2004 – w Zespole Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Badacze, reprezentanci różnych ośrodków naukowych w kraju i za granicą, poszerzają swą działalność naukową w zainicjowanym przez Profesora w 2007 roku Stowarzyszeniu Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Jego celem jest rozwój polskiej myśli naukowej w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej oraz realizacja badań naukowych i inicjatyw edukacyjnych mających związek z pedagogiką międzykulturową i edukacją w warunkach zróżnicowania kulturowego.

* * *

Prezentowane w tym tomie artykuły, rozprawy, komunikaty z badań, artykuły recenzyjne oraz opracowania odnoszące się do praktyki edukacyjnej – nawiązują w swej zawartości treściowej do najważniejszych, wybranych idei i myśli z bogatej twórczości naukowo-badawczej profesora Lewowickiego, znanej i uznanej zarówno w Polsce, jak i za granicą. W dziale *Edukacja międzykulturowa na świecie* autorzy z Republiki Czeskiej, Słowacji i Ukrainy charak-

² Są to głównie ośrodki naukowe prowadzące badania na pograniczu polsko-białorusko-litewsko-ukraińskim (zespół Jerzego Nikitorowicza), polsko-czeskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim (zespół Tadeusza Lewowickiego) i pograniczu polsko-niemiecko-czesko-słowackim na Śląsku Opolskim (zespół Zenona Jasińskiego). Trzydziestoletnie rezultaty działalności naukowo-badawczej tych ośrodków zostały przedstawione m.in. w ponad 45 publikacjach przygotowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, w 80 tomach prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” opublikowanych przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, oraz w ponad 30 pracach wydanych przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Opolskiego.

teryzują ponadto wieloletnie doświadczenia badawcze w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej inspirowane dorobkiem naukowym Profesora.

Tom zawiera ponadto kronikę z tegorocznych konferencji poświęconych problematyce edukacji wielo- i międzykulturowej oraz bibliografię prac w serii „Edukacja Międzykulturowa”, wydawanej pod kierunkiem naukowym profesora Tadeusza Lewowickiego od 1992 roku w cieszyńskim ośrodku akademickim.

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

Redaktor naczelny
Ewa Ogrodzka-Mazur

Bibliografia

- Gajdzica, A. 2013. *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grabowska, B. 2013. *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kurzępa, J. 2007. *Socjopatologia pogranicza. Zmiany zachowań mieszkańców pogranicza zachodniego. Studium socjologiczne*. Zielona Góra: UZ.
- Lewowicki, T. 1995a. *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: Urlińska, M. M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 51–63;
- Lewowicki, T. 1995b. *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań*

- i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 13–26.
- Lewowicki, T. 2010. *Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej?* W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 303–309.
- Lewowicki, T. 2011. *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 479–503.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ.
- Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. 2014. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2019. *Laudacja na cześć kandydata do tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego*. W: Ogrodzka-Mazur, E. red. *Tadeusz Lewowicki. Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. Katowice: UŚ, ss. 19–36.
- 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: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sobecki, M. 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Szczurek-Boruta, A. 2007. *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice 2007: UŚ.
- Szczurek-Boruta, A. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Urban, J. 2014. *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Urlińska, M. M. 2007. *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych. Na przykładzie szkoły polskiej na Łotwie*. Toruń: UMK.
- Wojakowski, D. 2002. *Polacy i Ukraińcy: rzecz o pluralizmie i tożsamości na pograniczu*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Wojakowski, D. 2007. *Swojskość i obcość w zmieniającej się Polsce*. Warszawa: IFiS PAN.

ARTYKUŁY

HALINA RUSEK

Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju

Streszczenie: W ostatnich dekadach powstało kilka subdyscyplin różnych dyscyplin naukowych, dla których pogranicze jest głównym przedmiotem rozważań – należą do nich socjologia, antropologia i pedagogika. Mogły one powstać dopiero wtedy, gdy znawcy tej problematyki uporali się z definicją pogranicza, dla której za punkt wyjścia należałoby uznać filozoficzne, szerokie do tego problemu podejście. Tu pogranicze jawi się jako słowo–klucz współczesnej humanistyki i dotyczy wielu paradygmatów współczesnej nauki: to spotkanie „Ja” – czyli jednostki, grupy, kultury – z innym: nieuniknione i stanowiące o sensie życia. Pogranicze to spotkanie dwóch różniących się paradygmatów podmiotów, to każdy dyskurs dotyczący relacji Ja–Ty (Inny). Przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu jest kształtowanie się wiedzy o pograniczu na styku dwóch podejść: edukacji międzykulturowej jako subdyscypliny pedagogicznej oraz antropologii pogranicza jako subdyscypliny antropologii kulturowej. Te kierunki poszukiwań wydają się dosyć odległe od siebie, a jednak w określonym kontekście podobieństwa między nimi rysują się dosyć wyraźnie. Kontekst ten to miejsce uprawiania nauki: między innymi w zamiejscowej jednostce Uniwersytetu Śląskiego ulokowanej w Cieszynie, a więc w sercu polsko-czeskiego i tym samym czesko-polskiego pogranicza. Obecne tu pedagogika i etnologia jako kierunki studiów wypracowały w procesie współpracy i wzajemnych inspiracji oryginalną wiedzę, która stała się podstawą kształtowania się nowych kierunków badań nad pograniczem. Obydwie dyscypliny wyrosły z jednego źródła, ich geneza i drogi rozwoju są nie tylko podobne, ale można powiedzieć pokrewne. Dlatego warto tym aspektem kształtowania się wiedzy o pograniczu poświęcić czas i miejsce w publikacji naukowej.

Słowa kluczowe: pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa, antropologia pogranicza

Obserwując rozwój nauk społecznych w ostatnich kilku dekadach, można zauważyć, że wiedza z ich zakresu różnicuje się w szczególnie szybkim tempie. Różnicuje się i uszczegóławia, czego wyrazem jest powstawanie licznych subdyscyplin w ramach różnych dziedzin nauki. Na naszych oczach rodzą się

subdyscypliny wyrosłe na bazie dojrzałej, rozległej i dobrze udokumentowanej wiedzy o różnych wymiarach rzeczywistości społecznej czy kulturowej. Niewątpliwie należy do nich wiedza o pograniczu, zbudowana i zweryfikowana poprzez badania empiryczne z zakresu co najmniej kilku dziedzin nauki. Subdyscypliny, dla których pogranicze jest głównym przedmiotem rozważań, mogły powstać wówczas, gdy znawcy tej problematyki uporali się z definicją pogranicza. Oczywiście jest, że reprezentanci różnych dyscyplin naukowych wydobywają na potrzeby swoich badań różne aspekty tego zagadnienia jako przedmiotu badań. Niemniej oczywiste wydaje się także to, że za punkt wyjścia do wszelkich rozważań i dyskusji o pograniczu należałoby uznać filozoficzne, szerokie do niego podejście. W jego ramach pogranicze jawi się jako słowo klucz współczesnej humanistyki i dotyczy wielu paradygmatów współczesnej nauki. Najszerzej rozumiane pogranicze to spotkanie „Ja” – czyli jednostki, grupy, kultury – z Innym: nieuniknione i stanowiące o sensie życia. Pogranicze to spotkanie dwóch różniących się paradygmatów podmiotów, to każdy dyskurs dotyczący relacji Ja – Ty (Inny) „rozprawiający o wartościach, dialogu i szeroko rozpatrywanej polofoniczności, a krytykujący wszelkie przejawy homofobizmu czy dogmatyzmu” (Orłowski, 2016, s. 5). Na życie „na styku”, „na granicy” skazana jest każda egzystująca jednostka, a dialog jest czymś najbardziej charakterystycznym i naturalnym dla relacji interpersonalnych.

Przedmiotem moich rozważań jest kształtowanie się, czy inaczej mówiąc dojrzewanie wiedzy o pograniczu na styku dwóch subdyscyplin: edukacji międzykulturowej jako subdyscypliny pedagogicznej oraz antropologii pogranicza jako subdyscypliny antropologii kulturowej. Te kierunki poszukiwań wydają się dosyć odległe od siebie, a jednak w określonym kontekście podobieństwa między nimi rysują się dosyć wyraźnie. Kontekst ten to miejsce uprawiania nauki: między innymi w zamiejscowej jednostce Uniwersytetu Śląskiego ulokowanej w Cieszynie, a więc w sercu polsko-czeskiego i tym samym czesko-polskiego pogranicza. Obecne tu pedagogika i etnologia jako kierunki studiów dopracowały się w procesie współpracy i wzajemnych inspiracji, wykorzystując ponadto pogranicze polsko-czeskie jako swoiste laboratorium badawcze, oryginalnej wiedzy i wyrosłych z niej kierunków badań nad pograniczem. Obydwie dyscypliny wyrosły z jednego źródła, ich geneza i drogi rozwoju są nie tylko podobne, ale można powiedzieć pokrewne. Dlatego warto tym aspektom kształtowania się wiedzy o pograniczu poświęcić czas i miejsce w publikacji naukowej.

Pogranicze

Na gruncie kilku subdyscyplin naukowych ukształtowały się podobne sposoby definiowania i interpretowania pogranicza jako miejsca i zjawiska społeczno-kulturowego. Obok edukacji międzykulturowej i antropologii pogranicza należą do nich także socjologia pogranicza.

Podstawą socjologicznej definicji pogranicza, obecnej także w pozostałych dwóch omawianych subdyscyplinach, jest relacja pomiędzy terytorium a zajmującą je społecznością. Na pograniczu zachodzą procesy wspomnianego wyżej, szeroko rozumianego dialogu jako nawiązywania, utrzymywania i przemian charakteru kontaktów międzykulturowych w postaci autentycznych, realizowanych dobrowolnie i masowo więzi oraz stosunków międzykulturowych, a także ich instytucjonalizacja (Sadowski, 2007, s. 6). Tę definicję socjolog Andrzej Sadowski sformułował w latach 90. ubiegłego wieku i także dopiero od tych lat tworzy się polska nauka o pograniczu. Do czasu przemian politycznych z ostatniej dekady XX wieku socjologia pogranicza i pokrewne dziedziny nauki były raczej do pomyślenia. Naukowcy prowadzili co prawda wcześniej badania na pograniczach, jednak ze względów ideologicznych były one dosyć wąsko zakrojone, a przede wszystkim nieobejmujące stosunków międzyetnicznych, co zdecydowanie zubożało programy badawcze.

Socjologowie opisują i analizują z perspektywy swojej subdyscypliny zjawiska i procesy charakterystyczne dla terytoriów określonego charakteru – obszarów pogranicznych – nieobecne na innych obszarach lub obecne sporadycznie. Socjologia pogranicza nawiązuje do obszaru, do terytorium, na którym dzieje się coś ważnego, co trudno spotkać gdzie indziej, „bo to właśnie czynniki demograficzne, ekologiczne i ekonomiczne, działające w pojedynkę lub wspólnie, stanowią o jego osobliwościach” (Kurcz, 2008, s. 20). Dojrzałe i szeroko zakrojone badania pograniczy zrodziło najpierw zwiększenie przepuszczalności granic na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku, a później otwarcia granic z naszymi południowymi, zachodnimi i częściowo wschodnimi sąsiadami. Wtedy dopiero mogła zrodzić się dojrzała nauka o pograniczu, bowiem jej przedmiotem są zjawiska i procesy społeczne wywołane przekraczaniem granicy – bez wielkiej liczby takich przekroczeń nie byłoby pogranicza w socjologicznym rozumieniu, „bo obszar leżący przy granicy staje się pograniczem społecznym właśnie za sprawą przemieszczających się jednostek” (Kurcz, 2008, s. 21).

Zdaniem twórców podwalin socjologii pogranicza ontologiczne jej podstawy stanowią dwa założenia: pogranicza istnieją realnie, jako ramy wyznaczające styczości, do jakich dochodzi pomiędzy ludźmi żyjącymi po obu stronach granicy, oraz istnieje człowiek pogranicza, zwykle bardziej otwarty lub krytyczny wobec obcych, bardziej przywiązany lub obojętny do wartości własnej grupy narodowej niż mieszkańcy centrum. Człowiek pogranicza jest bardziej zaradny i przedsiębiorczy (nawet w zakresie aktywności o charakterze patologicznym), bardziej innowacyjny i skłonny do akceptacji idei i nowinek napływających z zewnątrz, szczególnie wtedy, gdy dostrzega ich pozytywne konsekwencje dla siebie (Kurcz, 2008, s. 20).

Te podstawowe dla socjologicznej subdyscypliny założenia charakteryzują także podejścia do tego zagadnienia przedstawiciele innych, pokrewnych dziedzin: także antropologii i pedagogiki. Subdyscypliny tych nauk rozwijają się równolegle z socjologią pogranicza. Zostały wykreowane na bazie doświadczeń badawczych dotyczących pogranicza polsko-czeskiego, w tym na Śląsku Cieszyńskim oraz – w przypadku paradygmatu pedagogicznego – także na wschodnich pograniczach Polski, szczególnie polsko-białoruskiego i polsko-litewskiego.

Kilkudziesięcioletnie już badania pogranicza polsko-czeskiego i czesko-polskiego, z długą granicą państwową, wspólnotą dziejową, szczególnie w przypadku Śląska Cieszyńskiego i fenomenu Zaolzia, zaowocowały dojrzałymi koncepcjami interdyscyplinarnych badań wyrosłych z doświadczeń badaczy skupionych w cieszyńskim Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego. Koncepcje badań, nazwane wyżej dojrzałymi, można z pełnym przekonaniem nazwać szkołami naukowo-badawczymi. Z lektury opracowań wyników badań oraz refleksji teoretycznych publikowanych w różnych postaciach wynika, że obydwa podejścia badawcze: pedagogiczny i antropologiczny mają wiele wspólnych punktów zarówno w zakresie metodologii, jak i konstrukcji teorii.

Nauki o edukacji

Paradygmat pedagogiczny w zakresie badań pogranicza realizowany jest przede wszystkim w postaci edukacji wielo- i międzykulturowej. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa to model działań edukacyjnych uwzględniający potrzeby różnych grup kulturowych zamieszkujących w określonym środowisku, motywujący ich członków do aktywności na różnych polach. Początki tej subdyscypliny wiążą się z obecnością w szkołach wielu państw dzie-

ci imigrantów, co wymusiło niejako pojawienie się nowych wątków w programach nauczania dotyczących różnorodności rasowej, religijnej i kulturowej społeczeństw (Nikitorowicz, 2009, ss. 264–265). Edukacja międzykulturowa w najbardziej ogólnym ujęciu pedagogów to ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności. Skutkiem edukacji, zdaniem Jerzego Nikitorowicza, ma być dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności (Nikitorowicz, 2009, s. 282). Ten typ edukacji definiowany jest zatem w kontekście wielokulturowości jako cechy ogólnoswiatowego życia społecznego oraz uwzględnienia podstawowej dla tych typów edukacji opozycji – „my” – „oni” czy też „ci” i „owi”, „ci” i „inni”, „mniejszość” – „większość”, opartych na idei dostrzeżenia, akceptacji odmienności i tolerancji. Różnica traktowana jest tu jako cecha konstytutywna człowieka, czynnik wzajemnego rozwoju (Nikitorowicz, 2009, s. 282).

Współtwórca koncepcji edukacji wielo- i międzykulturowej na gruncie polskiej pedagogiki Tadeusz Lewowicki zaznacza, że na początku XXI wieku daje się zaobserwować silne oddziaływanie polityki i ideologii na kwestie tych rodzajów edukacji – inne są przy tym doktryny i inne formy nacisku niż dawniej. Da się dostrzec w tym względzie rozbieżność między oficjalnymi deklaracjami a przejawami poczynań realizacyjnych. Deklaracje zgodne są z europejską wizją poprawności politycznej, do czego zobowiązują zasady regulujące współżycie różnych grup narodowościowych, etnicznych, religijnych w państwach Unii Europejskiej. Jednak często mamy do czynienia, tak jak w Polsce, ze zjawiskiem niechęci do Innych i ich kultur (Lewowicki, 2006, ss. 261–262). Wydarzenia z ostatnich kilku lat, związane z masowym napływem do państw Unii Europejskiej uciekinierów z kilku krajów pozaeuropejskich ogarniętych wojną, potwierdziły tę tezę. Dlatego też, twierdzą pedagodzy, można i należy podejmować problem międzykulturowości i dialogu międzykulturowego w każdym kontekście.

Definiowaniu edukacji międzykulturowej jako przestrzeni działań społecznych oraz pedagogiki międzykulturowej będącej subdyscypliną pedagogiki jako gałęzi naukowej towarzyszy swoisty kontekst – ujmowanie ich jako powinności, służby. Przywoływany wyżej Lewowicki poświęca temu zagadnieniu szczególnie dużo uwagi. Píše o tym, że sprawy edukacji powinny

służyć zbliżeniu ludzi różnych kultur i ich pomyślnemu życiu, współpracy, rozwojowi, kształtowaniu świata wartości, wiedzy, postaw, prowadzących do pokojowego współistnienia, tolerancji, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka (Lewowicki, 2012, ss. 15–16). Zdaniem Lewowickiego można mówić o istnieniu pedagogiki międzykulturowej jako subdyscypliny nauk pedagogicznych, do czego upoważnia kilka przesłanek:

- klarownie zarysowana koncepcja edukacji międzykulturowej i czytelna ideologia pedagogiki międzykulturowej,
- precyzyjnie określony język używany w ramach refleksji i praktyki edukacyjnej, którego część zaczerpnięta jest z innych dziedzin, część ma nadane znaczenie właściwe edukacji i pedagogice międzykulturowej,
- dość wyraźnie został określony obszar zainteresowań, pola i przedmioty badań,
- poczynania badawcze i strukturalne ukierunkowane są licznymi teoriami z zakresu nauk społecznych, ale pedagogika międzykulturowa dysponuje własnymi, oryginalnymi propozycjami teoretycznymi,
- istnieje liczna grupa badaczy z zakresu pedagogiki międzykulturowej,
- środowisko to jest dość dobrze zorganizowane instytucjonalnie (Lewowicki, 2012, ss. 39–41).

Naszukowaną wyżej charakterystykę pedagogiki i edukacji międzykulturowej Lewowicki przedstawił na łamach czasopisma „Edukacji Międzykulturowej” w 2012 roku. Po pięciu latach autor pyta o kondycję tej subdyscypliny i jej przyszłość. Odpowiedzi na te pytania nie pozwalają na przyjęcie optymistycznego nastawienia. Z jednej strony, jak stwierdza Lewowicki, daje się zaobserwować budujące zjawisko w postaci pomyślnego rozwoju pedagogiki międzykulturowej, jednak z drugiej strony nastąpiła w ostatnich latach niesprzyjająca zmiana klimatu społecznego, w tym politycznego, do prowadzenia i rozwoju edukacji międzykulturowej. W związku z dającym się wyraźnie zaobserwować w Europie sceptycyzmem wobec funkcjonowania różnych instytucji Unii Europejskiej, ogólnej krytyki wobec projektu unijnego, dochodzi do nasilenia się dążeń dezintegracyjnych wśród państw tworzących UE, nasilenia się tendencji nacjonalistycznych i izolacjonistycznych. Prowadzi to często do stygmatyzacji i marginalizacji grup mniejszościowych, a nawet nasilania się działań wymierzonych przeciwko nim. Trudno dziwić się, że – tak jak w naszym kraju – edukacja międzykulturowa spychana jest na margines w ogólnym programie edukacyjnym. W Polsce, pisze autor, brak jest jasno określonej, pozytywnej (sprzyjającej Innym i ich kulturom) polityki wobec wielokulturowości i polityki edukacyjnej nastawionej na dialog

i kontakty międzykulturowe. Dwie dekady od połowy lat 90. ubiegłego wieku autor uznaje za złoty wiek pedagogiki międzykulturowej, jednak dzisiaj można mówić o osłabieniu dynamiki twórczości, badań i rozwoju kadry w zakresie tej subdyscypliny. Czy zatem, stawia pytanie, dotychczasowe inspiracje, doświadczenia i świadomość znaczenia edukacji międzykulturowej obronią się przed marginalizacją, pozorowaniem i podważaniem jej istoty i sensu? (Lewowicki, 2017, ss. 25–27). Na razie pytanie to pozostaje bez odpowiedzi.

Cieszyńska szkoła edukacji międzykulturowej ma długoletniego partnera – Katedrę Edukacji Międzykulturowej działającą w Uniwersytecie w Białymstoku. Badaczy z tego ośrodka, a przede wszystkim Nikitorowicza, należy uznać za współtwórców programu tej subdyscypliny pedagogicznej. Poszukiwania badawcze prowadzone na wschodnim pograniczu Polski realizowane były równolegle, a czasami symetrycznie, z badaniami na pograniczu południowym. Ośrodki cieszyński i białostocki, współpracujące ze sobą od ponad dwudziestu lat, są najbardziej znaczącymi w procesie budowania podstaw teoretycznych nowej subdyscypliny i programów badawczych.

Wschodnie pogranicze Polski różni się od południowego, polsko-czeskiego i polsko-słowackiego. Jego charakter celnie określiły białostockie badaczki: „Granice Podlasia z punktu widzenia historycznego, geograficznego, jak i dialektologicznego są trudne do jednoznacznego i bezspornego ustalenia. Przez stulecia kraina ta była ziemią sporną, ziemią niczyją a zarazem ziemią wspólną dla jej mieszkańców. Pełniła ona funkcję pogranicza zarówno politycznego – pomiędzy Polską, Rosją i Litwą – jak i narodowościowego, gdzie dochodziło do przenikania się etosu polskiego, litewskiego, białoruskiego i ukraińskiego. To z kolei formowało obszar pogranicza religijnego, językowego i kulturowego. Narodem dominującym na tym obszarze są Polacy, jednak zamieszkujący tu Białorusini, Ukraińcy, Litwini, Tatarzy, Cyganie, Rosjanie, tworzą narodowościowy, religijny, językowy i kulturowy mikrokosmos pogranicza” (Żyłkiewicz-Płońska i Namiołko, 2018, s. 228).

Początki nowego i nowatorskiego programu badań pograniczy sięgają w Uniwersytecie w Białymstoku połowy lat 90. ubiegłego wieku. Dla grupy młodych naukowców kwestie wielo- i międzykulturowości stały się nie tylko nowym obszarem badań, ale także swoistym wyzwaniem. W nowych realiach społeczno-politycznych otwierała się droga do zbadania nieobecnych dotąd wątków: kontaktów między reprezentantami różnych kultur, wielokulturowych uwarunkowań funkcjonowania uczniów i szkoły, dziedzictwa kulturowego czy społeczno-kulturowej tożsamości. Ważną przestrzeń analiz nowej subdyscypliny stanowiły pedagogiczne konteksty funkcjonowania na

wschodnim pograniczu naszego kraju mniejszości narodowych – litewskiej, białoruskiej, ukraińskiej – które w ostatniej dekadzie XX wieku odzyskały pełnię autonomii, a ich działalność uzyskała niespotykaną dotychczas dynamikę. Na oficjalnej stronie białostockiej Katedry Edukacji Międzykulturowej czytamy, że „Motywem przewodnim eksploracji prowadzonych siłami zespołu od samego początku stała się tożsamość, rozpatrywana w kontekście szeroko ujmowanej kategorii pogranicza. Pedagogika pogranicza uprawiana przez Zespół ukazywała twórczy potencjał kulturowo zróżnicowanego świata. Założono, że kultura – będąc czynnikiem różnicującym – staje się jednocześnie podstawą do jednoczącego porozumienia. Przyjęto, że przy wykorzystaniu oddziaływań edukacyjnych właśnie kultura może i powinna przyczynić się do rozwiązania, bądź przynajmniej łagodzenia wielu problemów współczesnego świata manifestujących się w przejawach lokalnej codzienności”¹.

W pojawiających się co roku publikacjach naukowych pracowników ośrodka białostockiego znalazły się coraz bardziej dojrzałe koncepcje kategorii „edukacja międzykulturowa” oraz ich empiryczne realizacje na wschodnim pograniczu. Do najważniejszych elementów problematyki badawczej należą:

- edukacja regionalna, wielo- i międzykulturowa w kontekście edukacji europejskiej,
- komunikacja międzykulturowa,
- tożsamość społeczno-kulturowa i osobowa w warunkach wielokulturowości,
- dziedzictwo kulturowe,
- poczucie wspólnotowości w społecznościach lokalnych,
- diagnostyka psychopedagogiczna.

Szczegółowe realizacje tych zagadnień to między innymi:

- rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej (tożsamość młodych ludzi, kulturowe aspekty funkcjonowania rodziny mające znaczenie dla poczucia zakorzenienia),
- funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych (problematyka funkcjonowania szkół mniejszości białoruskiej i litewskiej na pograniczu polsko-białoruskim i polsko-litewskim),

¹ Z materiałów informacyjnych oraz sprawozdań naukowych Katedry Edukacji Międzykulturowej w Uniwersytecie w Białymstoku (kwiecień 2019), także informacje zamieszczone na oficjalnej stronie Katedry: <http://pedagogika.uwb.edu.pl/wydzial.php?p=82>.

- funkcjonowanie kultur tradycyjnych w konfrontacji z kulturą globalną,
- ochrona dziedzictwa kulturowego, wartości rdzennych i pierwszych warstw tożsamości niezbędnych w dobie globalizacji do skutecznej komunikacji międzykulturowej i budowania wielowymiarowej tożsamości kulturowej; zadania edukacji międzykulturowej związane z otwieraniem się kultur, rezygnacją z kulturowych gett, integracją społeczności wokół wartości podstawowych,
- konteksty budowania kulturowych więzi regionalnych bądź lokalnych (język i historia jako znaczące przestrzenie konstruowania więzi)².

Badacze z kręgu edukacji międzykulturowej w Cieszynie podejmowali i podejmują podobną problematykę w odniesieniu do innych pograniczy, a przede wszystkim polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim będącym regionem specyficznie pogranicznym – położony jest po obu stronach granicy państwowej.

Badania sprzed kilku lat obejmowały między innymi zagadnienia:

- poczucia tożsamości narodowej i kształtowania tożsamości wielokulturowej,
- kulturowych, społecznych i edukacyjnych wyznaczników planów życiowych i dróg edukacyjnych młodzieży,
- społeczności młodzieżowych na pograniczu w kontekście wielokulturowości,
- problemów pogranicza i edukacji,
- osobowości i społecznego funkcjonowania młodzieży,
- tolerancji jako wartości w procesie edukacji wielokulturowej,
- funkcjonowania oświaty i szkolnictwa na pograniczu kulturowym w przeszłości i współcześnie z uwzględnieniem środowiskowych i kulturowych uwarunkowań działalności szkół, modelowych rozwiązań oraz propozycji projektowania szkoły i jej funkcji,
- edukacji międzykulturowej w Polsce i na świecie (dialog międzykulturowy i jego znaczenie w edukacji regionalnej, kształtowania postaw młodzieży wobec zróżnicowania narodowego, religijnego, kulturowego, działalności szkół oraz różnych organizacji, podejmujących problematykę wielokulturowości),
- rodzinnych uwarunkowań kształtowania się i rozwoju tożsamości w sytuacji pogranicza,
- miejsca i roli Kościołów w kształtowaniu postaw dialogowych, otwartych na odmienność,

² Tamże.

- teorii przydatnych w badaniach i studiach nad edukacją międzykulturową,
- wartości cenionych przez młodzież z pogranicza oraz kształcenia aksjologicznego, podejmowanego w działaniach pedagogicznych,
- języka, komunikacji i edukacji w społecznościach wielokulturowych,
- polityki społecznej i oświatowej w kontekście edukacji międzykulturowej.

Badania z ostatnich kilku lat stanowią poszerzenie podejmowanej wcześniej problematyki, a także dotyczą nowych wątków i podejść empirycznych i teoretycznych:

- polityka edukacyjna – kontekst wielokulturowy – w Polsce i na świecie,
- tożsamość jako podstawa i element strategii edukacyjnej; tożsamość w relacji z innymi,
- tożsamość uczniów w społeczeństwach wielokulturowych (także na pograniczach),
- szkoła, nauczyciele wobec wielokulturowości,
- różne obszary edukacji międzykulturowej – edukacja religijna, edukacja regionalna,
- szanse i bariery edukacji wielo- i międzykulturowej (stereotypy, uprzedzenia etniczne),
- oświata, szkoła mniejszości narodowych w społeczeństwach większościowych,
- obszary edukacji wielo- i międzykulturowej na pograniczach etniczno-kulturowych, narodowych i państwowych (pogranicze polsko-czeskie, polsko-słowackie, polsko-białoruskie, polsko-litewskie, polsko-ukraińskie),
- „Oni”, „Inni” w świadomości uczniów.

Powyższe zestawienia, dokonane na podstawie wywiadów z autorami projektów badawczych, a także na podstawie sprawozdań z działalności naukowej i tekstów zawartych w kilku publikacjach, a przede wszystkim ukazującego się od 2012 roku rocznika, a następnie półrocznika „Edukacja Międzykulturowa”, dowodzą, że edukacja wielo- i międzykulturowa realizowana w kontekście pedagogiki międzykulturowej, jest subdyscypliną o wyraźnie odrębnym, specyficznym tylko dla niej profilu. Jednocześnie dowodzą, że zakres jej rozważań teoretycznych i badań empirycznych nawiązuje do tematyki kilku innych gałęzi nauki, w tym antropologii kulturowej.

Antropologia kulturowa

Z punktu widzenia antropologii kulturowej pogranicze jawi się jako przestrzeń kontaktu różnych grup ludzkich o odmiennych systemach wartości, tradycjach kulturowych, wzorach zachowania, językach, gwarach czy dialektach i wyznaniach. To, co antropologię odróżnia od innych nauk o człowieku, to przede wszystkim szeroka perspektywa badawcza: zajmuje się wszystkimi specyficznymi ludzkimi aspektami życia człowieka – biologicznym, kulturowym i społecznym. Przedmiotem badań antropologii jest kultura ujmowana szeroko jako sposób życia ludzi i badana jako zjawisko „samo w sobie”. Antropologię charakteryzuje i wyróżnia perspektywa międzykulturowego porównania, a przede wszystkim chęć zrozumienia różnic kulturowych (Olszewska-Dyoniziak, 1992, s. 177). Jako odrębna dyscyplina nauki stawia wyróżniające ją pytania, jakich nie zadaje się na gruncie innych dyscyplin:

- Ile jest różnych sposobów bycia człowiekiem, czyli jaki jest „zakres” różnorodności ludzkiej?
- Jakie są cechy wspólne różnych sposobów życia ludzi?
- Dlaczego ludzie są tak różni? Jakie jest źródło bądź wyjaśnienie różnorodności ludzkiej?
- Na jakich zasadach elementy tych poszczególnych sposobów życia dopasowują się do siebie nawzajem i jak na siebie wpływają?
- Jak jeden sposób życia człowieka przechodzi z czasem w inny? (Eller, 2012, s. 4).

W związku z tymi pytaniami antropologia, jak pisze Jack D. Eller, ma do spełnienia konkretny cel: „(...) sprawić, że ludzie do nas niepodobni będą wydawali się mniej »egzotyczni«, a bardziej ludzcy – w gruncie rzeczy tak samo ludzcy jak każdy z nas. Chodzi o częściowy wgląd w serca i umysły ludzi bardzo od nas odmiennych przynajmniej pod pewnymi względami. Ale chodzi również o dokonanie wglądu w nasze własne serca i umysły, ponieważ »my« stanowimy jeden z wielu różnorodnych typów ludzi, dokładnie tak samo jak »oni«. W ten sposób antropologia dociera do samej istoty człowieczeństwa” (Eller, 2012, s. 9).

Pytania, które stawiają sobie antropolodzy, dotyczą różnych grup kulturowych, także tych, które tworzą społeczności pogranicza – tu, na pograniczu, na każde z wyżej przytoczonych pytań można udzielić pełnej odpowiedzi. Ponadto w tak skonstruowanej problematyce badań antropologicznych znajdujemy podobieństwa do zadań, które stawia się przed pedagogiką międzykulturową. Ważnym komponentem antropologii są studia porównawcze,

międzykulturowe, stanowiące przeciwieństwo płaszczyznę, na której spotkają się wszyscy, lub prawie wszyscy badacze pogranicza.

Śledzenie poczynąń antropologów na różnorodnych pograniczach prowadzi do pytania: czy istnieje zatem antropologia pogranicza? Jako formalnie wyróżniona subdyscyplina antropologii jeszcze nie, ale jako realizowana przez grupę antropologów specjalność naukowa – tak. W zakresie antropologii można wyróżnić szczegółowe subdyscypliny nawiązujące do obszaru, do terytorium, na którym dzieje się coś ważnego, co trudno spotkać gdzie indziej. Do tego zestawu specyficznych dla pogranicza czynników antropolog dodałby jeszcze jedną, podstawową dla siebie ich kategorię: czynniki kulturowe.

Co mogłoby wchodzić w przedmiot badań antropologii pogranicza?

Po pierwsze – studia porównawcze.

Antropolodzy poszukują wspólnych cech (uniwersaliów) pojawiających się w różnych kulturach oraz całego spektrum różnic między kulturami (na ile różnych sposobów można być człowiekiem?). Warto podkreślić, iż na gruncie antropologii pojęcie kultury stosowane jest w dwojakim sensie: raz w odniesieniu do podstawowego przymiotu człowieka (kultura ludzka) oraz w kontekście konkretnych społeczeństw, reprezentujących odmienne wersje kulturowych sposobów życia. W tym drugim rozumieniu pojawia się aspekt porównawczy: na czym polega różnica między „nami” i „nimi”? Czy odmienność kultury implikuje odmienny stosunek do świata i jego jakości? (Burszta, 1998, ss. 10–11).

Po drugie – źródła i uwarunkowania różnorodności kulturowej.

Po trzecie – formy i wzory współistnienia społeczności zróżnicowanych kulturowo, obejmujące:

- kontakt międzygrupowy, komunikację międzykulturową i ich różne postaci (harmonijne współżycie i kooperacja, formalna tolerancja w ramach ustalonych granic terytorialnych, klasowych i innych do konfliktów etnicznych, nacjonalizmu);
- dialog międzykulturowy;
- akulturację, zapożyczenia kulturowe, „mieszanie się” kultur;
- „trzecią” kulturę, jako wynik tych procesów: człowiek pogranicza jako „nosiciel” dwóch kultur. Człowiek obdarzony podwójną lub wieloraką walencją kulturową;
- tożsamość etniczną i kulturową mieszkańców pogranicza;
- tradycję i dziedzictwo kulturowe – ich rolę w powstaniu określonego wymiaru tożsamości zbiorowej i tożsamości jednostkowych ludzi pogranicza;

- etosy kultur tworzących pogranicze (na przykład narodowe). Antropologia to nauka o odmiennych etosach kulturowych, czyli ogólnych orientacjach jakichś kultur, przyjmowanych przez nie hierarchii wartości, swoistych instytucji kulturowych (Olszewska-Dyoniziak, 1996, s. 218);
- społeczności wielokulturowe na pograniczach.

Społeczności wielokulturowe to niejako naturalna, oczywista i podstawowa przestrzeń działań antropologa. Społeczności pogranicza są zbiorowościami wielokulturowymi w specyficznym sensie: w kontekście współistnienia w różnych postaciach społeczności oddzielonych od siebie realną, administracyjną granicą. Należy przy tym pamiętać, że w najszerszym rozumieniu za społeczność wielokulturową można uznać każdą społeczność, w której współżyją ze sobą przedstawiciele różnych kultur. W przestrzeni geograficznej i społecznej zajmowanej przez takie społeczności nieustannie dochodzi do zderzenia kulturowego, przenikania wartości i wzorów kulturowych z jednej grupy do drugiej, wymiany sposobów życia, a często także do rywalizacji pomiędzy tymi sposobami, wartościami i wzorami. Przyjmując tak szeroką konotację terminu, każde nowoczesne społeczeństwo lub jego pewne segmenty można nazwać wielokulturowymi.

Kultury usytuowane na pograniczach nastawione są na wchłanianie „obcych” elementów i adaptowanie ich do swoich własnych, już istniejących. W wyniku tego procesu dochodzi do powstania synkretycznych wzorów kulturowych powstałych z różnorodnych sposobów zachowania i myślenia członków grup oddziałujących na siebie. Dochodzi do powstania „trzeciej” kultury, która nie przystaje do konkretnej zbiorowości narodowej czy etnicznej, w jakiś sposób współegzystującej z inną zbiorowością tego typu, ale przystaje do zbiorowości wytworzonej na pograniczu kultur, utworzonej przez ludzi pogranicza. Są to zbiorowości o cechach unikatowych, specyficznych, tak jak ich kultura. Jest to ponadto kultura będąca w nieustannym procesie „stawania się” – nigdy nie jest dana raz na zawsze, jest zmienna tak, jak zmienne są kultury, nazwijmy je macierzystymi, z których powstała.

To, ile w tej synkretycznej kulturze pogranicza zawartych jest owych „trzecich” pierwiastków, będących wypadkową wzorów kulturowych obecnych w kulturach pogranicznych, zależy od kilku zasadniczych i wielu pobocznych czynników. Do zasadniczych należy charakter granicy – skala jej otwarcia i w związku z tym charakter, czy też siła takich procesów jak kontakt międzykulturowy, komunikacja międzykulturowa i dialog międzykulturowy. W kwestii badania tych procesów i zjawisk spotykają się różne dyscypliny i subdyscypliny naukowe – także socjologia, antropologia i pedagogika.

Tematyka badań, nawiązujących do pogranicza, podejmowanych przez cieszyńskich etnologów i antropologów dotyczy takich zagadnień, jak:

- pamięć społeczna/zbiorowa na Śląsku Cieszyńskim – jej wykorzystywanie do budowania tożsamości zbiorowych,
- obrazy przeszłości a tożsamość miejsc i ludzi,
- mit wielokulturowości a rzeczywistość społeczna i kulturowa (na Śląsku Cieszyńskim),
- pogranicze historyczne funkcjonujące w pamięci i narracji historycznej,
- obrazy kulturowe współczesnego miasta – funkcje i pogranicza,
- wielokulturowa przestrzeń społeczna miasta; konstruowanie jego nowej tradycji historycznej,
- tradycyjne gry, zabawy i zabawki jako dziedzictwo kulturowe Śląska Cieszyńskiego,
- przyrodnicze i kulturowe przemiany terenów granicznych w obrębie miast dwudzielnych (Cieszyna i Czeskiego Cieszyna),
- współczesne przemiany Cieszyna i Czeskiego Cieszyna jako przykład poszukiwania nowego wymiaru lokalnej tożsamości kulturowej,
- społeczno-kulturowa specyfika przygranicznych miast podwójnych Europy,
- pogranicze polsko-czeskie i czesko-polskie po transformacji i aksamitnej rewolucji,
- stulecie pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim – od konfliktu zbrojnego do współpracy transgranicznej,
- tradycja jako przedmiot negocjacji, rywalizacji i władzy,
- dziedzictwo kulturowe na Śląsku Cieszyńskim, w kontekście artystycznej, plastycznej twórczości ludowej (z szczególnym uwzględnieniem stroju ludowego, rzeźby, malarstwa, architektury),
- polsko-czeskie pogranicze na Śląsku Cieszyńskim w kontekście folkloru dziecięcego, przenikania tekstów pomiędzy rówieśnikami posługującymi się gwarą cieszyńską i językiem czeskim, wzajemne adaptowanie treści, funkcjonowanie tekstów wskazujących na odmienność etniczną (przezywanki pomiędzy „Polokami” i „Czechami”),
- pamięć zbiorowa na Śląsku Cieszyńskim w kontekście teorii karnawalizacji – analiza zachowań ludycznych, odwołujących się do określonych momentów w historii regionu i tworzących tym samym interpretację przeszłości,
- badania potomków śląskich imigrantów w wieloetnicznej Wojewodzie (Banat, Serbia) pod kątem kompetencji językowych i kulturowych,

- a także w kontekście przemian tożsamości wynikających z wpływu instytucji społecznych na życie tej mniejszości etnicznej,
- nowe nacjonalizmy i problematyka Obcego, w kontekście migracji i społecznie reprodukowanych wyobrażeniami o migracji,
 - Zaolzie: rodzina a asymilacja polskiej mniejszości zaolziańskiej; religia i polskość Zaolzia; zróżnicowanie religijne i jego rola w kształtowaniu tożsamości narodowej; tożsamość Polaków zaolziańskich w procesie przemian, kapitał kulturowy polskiej społeczności zaolziańskiej.

* * *

Przemiany polityczne, gospodarcze i społeczno-kulturowe, dokonujące się w naszym regionie Europy od lat 90. XX wieku, przyczyniły się do rozwoju rzetelnych badań na temat sąsiedztwa międzynarodowego, realnych, a nie tylko pożądaných stosunków między państwami i narodami i różnymi grupami regionalnymi. To oznacza także pojawienie się możliwości realizacji licznych projektów badawczych na pograniczach etniczno-kulturowych i państwowych. Nie wszystkie badania prowadzą do wykreowania się dojrzałych subdyscyplin naukowych, ale pewne ich kategorie pozwoliły na osiągnięcie takiego etapu ich rozwoju – dotyczy to pedagogiki i antropologii kulturowej – subdyscypliny jednocześnie odmienne i mające wiele wspólnych punktów.

Na koniec rozważań o owych podobieństwach i różnicach postawmy pytanie: czy można wskazać szczególnie ważne dla rozwoju nauki, spektakularne osiągnięcia przedstawionych wyżej subdyscyplin nauk o edukacji i antropologii? Można ich wskazać kilka, ale jedno należałoby uznać za osiągnięcie najbardziej znaczące – to dopełnienie, rozwinięcie i opatrzenie nowatorskimi wątkami teorii tożsamości człowieka jako jednostki i członka różnorodnych grup. Teoria ta dotyczy tożsamości ludzi żyjących w autentycznie wielokulturowym środowisku, poruszających się swobodnie na gruncie co najmniej dwóch kultur, przyswajających sobie ich aksjonormatywne podstawy i uznających je za równie dla siebie ważne. Edukacja międzykulturowa, a także antropologia kulturowa mają wiele do powiedzenia w kwestii kształtowania się tożsamości współczesnego człowieka – niejednolitej, zmiennej, nieustannie stającej się.

Bibliografia

- Burszta, W. J. 1998. *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Eller, J. D. 2012. *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*. Kraków: UJ.
- Kurcz, Z. 2008. Przedmiot socjologii pogranicza w świetle polskich doświadczeń. W: Kurcz, Z. red. *Polskie pogranicza w procesie przemian*. T. I. Wałbrzych: WWSZiP, ss. 19–27.
- Lewowicki, T. 2006. Edukacja międzykulturowa – konteksty polityczne i ideologiczne, idea pedagogiczna, doświadczenia społeczne i praktyka edukacyjna (zderzenia deklaracji i działania – czas próby?). W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyń – Warszawa: UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 261–270.
- Lewowicki, T. 2012. Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. *Edukacja Międzykulturowa*. **1**, ss. 15–46.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (7), ss. 19–36.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olszewska-Dyoniziak, B. 1992. Antropologia kulturowa i socjologia: tradycja i perspektywy. W: Tarkowska, E. red. *Socjologia a antropologia – stanowiska i kontrowersje*. Wrocław: UW, ss. 57–66.
- Olszewska-Dyoniziak, B. 1996. *Zarys antropologii kultury*. Kraków: UJ.
- Orłowski, A. 2016. Fascynacje pograniczem w dwudziestowiecznej myśli filozoficznej – Bachtin, Todorov, Buber, Levinas. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*. **1** (4), ss. 5–23.
- Sadowski, A. 2007. Przemiany transgraniczna polsko-białoruskiego w warunkach Unii Europejskiej. W: Zielińska, M., Trzop, B. i Lisowski, K. red. *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Pogranicza Polski w integrującej się Europie*. Zielona Góra: LTN, ss. 105–124.
- Żytkiewicz-Płońska, E. i Namiotko, U. 2018. Kreowanie tożsamości społeczno-kulturowej i osobowej w warunkach wielokulturowości. Działalność naukowo-dydaktyczna pracowników Katedry Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika. Nauki Humanistyczno-Społeczne*. **2** (446), ss. 225–241.

Intercultural education and borderland anthropology: the community of sources and developmental paths

Abstract: Over the last decades, a few subdisciplines of some scientific disciplines have come into being which mostly explore borderlands – e.g. sociology, anthropology, and pedagogy. They could originate only when the specialists in this field had finished their work on the definition of borderland, in which the starting point should be the broad philosophical approach to this problem. Here, the borderland appears as a keyword for modern humanities, referring to many paradigms of contemporary science – it is the meeting of “me” (an individual, group, culture) with the Other, an inevitable encounter which determines the sense of life. The borderland is a meeting of two different paradigms of subjects and every discourse pertains to the relationship Me – You (the Other). The presented study is focused on the shaping of the knowledge concerning the borderland in the contact site between two approaches: of intercultural education as a pedagogical subdiscipline and of anthropology of borderland as a subdiscipline of cultural anthropology. These research orientations seem to be far away from each other – however, in a particular context, the similarities become quite clear. This context is the place where science is practiced – in the unit of the University of Silesia which is located in Cieszyn, in the heart of the Polish-Czech and, therefore, of the Czech-Polish borderland. Education and ethnology as university courses have elaborated – in the process of collaboration and mutual inspiration – original knowledge and interesting research orientations which stem from it. Both disciplines have originated from the same source, their genesis and developmental paths are not only similar but also related. Thus, these aspects of shaping the knowledge of the borderland are worth devoting time and space in a scientific publication.

Keywords: borderland, identity, intercultural education, anthropology of borderland

Translated by Agata Cieniała

MAREK REMBIERZ

Między wielokulturowością „wieży Babel” a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe

Wieża Babel traktowana jest jako symbol kłopotów związanych z wielością języków, [...] [będących] symptomami wielości kultur, różnorodnych doświadczeń historycznych, rozmaitych dróg rozwoju społeczności tworzących języki i używających ich do komunikacji. [...] Wielokulturowość [...] sprawia niemało problemów, ale stanowi także niezwykle bogactwo, stwarza ogromne szanse poszerzania kręgu pożytecznych doświadczeń, daje ważny impuls do rozwoju jednostek, [...] społeczności i społeczeństw
Tadeusz Lewowicki (2007, s. 33)

W 1989 roku Profesor Tadeusz Lewowicki podjął współpracę z [...] z cieszyńską uczelnią. [...] [Było to] wyrazem zainteresowania problematyką pogranicza ze względu [...] na usytuowanie ośrodka [...] i perspektywy [...] [badań] w obszarze pedagogiki międzykulturowej
Ewa Ogródzka-Mazur (2014, ss. 25–26)

Profesor [T. Lewowicki] potrafił odślonić [...] i [badawczo] zagospodarować bogatą w treści i interakcje przestrzeń pogranicza [...]. Szczególne znaczenie dla [...] badań międzykulturowych ma [...] [jego] teoria zachowań tożsamościowych (TZT), [...] [zwłaszcza] w zmieniających się warunkach pogranicza [...]
Jerzy Nikitorowicz (2019, s. 45)

Streszczenie: Biblijny topos wieży Babel, przywoływany w dociekaniach Tadeusza Lewowickiego, okazuje się przydatny – jako kontrapunkt i jako skłaniająca do refleksji przestroga – w określaniu idei i postulatów edukacji międzykulturowej oraz wypracowywaniu pedagogiki międzykulturowej. Przypomnienie zamiarów budowniczych monumentalnej wieży Babel oraz nieprzewidzianych ich niepowodzeń pobudza do refleksji w pedagogice. „Przesłanie płynące z opowieści o wieży Babel ma swoje głębsze znaczenie”, stwierdza Lewowicki (2007, s. 33), gdy rozpatruje złożoność wielokulturowości, gdy zwraca uwagę na niesio-

ne przez nią kłopoty i towarzyszące jej nieporozumienia, ale zarazem rozważa nadzieje i szanse edukacyjne, które mogą dzięki niej występować. Topos wieży Babel w dociekaniach Lewowickiego dopełnia się z kategorią pogranicza, która rozpatrywana jest (m.in. przez Lecha Witkowskiego) w nawiązaniu do koncepcji Michaiła Michajłowicza Bachtina (1895–1975). Różnorakie pogranicza, „tereny pograniczne państw, narodów, kultur”, Lewowicki określa mianem „poligonu edukacji międzykulturowej”, bowiem na pograniczach można obserwować i uczyć się, jak przebiega „proces wzajemnego przenikania kultur” (Lewowicki, 2005, s. 19). Doświadczenie swoistych jakości polifonicznego (wielogłosowego) pogranicza, także jako doświadczenie zróżnicowanych światów wartości, jest uznawane za „życiodajne dla edukacji międzykulturowej także poza terenami pogranicznymi” (Lewowicki, 2005, s. 19). Jeśli – jak podkreśla Lewowicki – powinnością uczonych jest rozwijanie pedagogiki międzykulturowej, to rzetelne wywiązywanie się z tej powinności stawia im wysokie wymagania profesjonalne, do których zalicza się umiejętność uczestnictwa w interdyscyplinarnej pracy naukowej, gdyż bez niej nie można efektywnie rozwijać pedagogiki międzykulturowej. Interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej może być postrzegana jako kształtowanie relacji międzykulturowych: relacji między różnymi – często odległymi od siebie – kulturami uprawiania nauki.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, edukacja wielokulturowa, pedagogika międzykulturowa, biblijny topos wieży Babel, polifoniczne (wielogłosowe) pogranicza

Biblijny topos wieży Babel jest w interesujący sposób przywoływany i interpretowany w refleksji pedagogicznej Tadeusza Lewowickiego. Narracje i interpretacje dotyczącego tego toposu okazują się bowiem wielce przydatne (m.in. heurystycznie płodne) w określaniu idei i formułowaniu praktycznych postulatów edukacji międzykulturowej oraz w teoretycznych (w tym metapedagogicznych) dociekaniach, które zmiierzają – zgodnie z artykułowymi przez Lewowickiego wymaganiami merytorycznymi i metodologicznymi – do wypracowania dojrzałej postaci pedagogiki międzykulturowej.

Zrępownienie dalekosiężnych zamiarów budowniczych monumentalnej wieży Babel i bardziej jeszcze dalekosiężnych, acz nieprzewidzianych, skutków niepowodzenia w realizacji tego „wielkiego projektu”, pobudza też do refleksji pedagogicznej i towarzyszącej jej refleksji metapedagogicznej, zwłaszcza nad pedagogicznymi ideami i zamierzeniami oraz działaniami i sytuacjami, które w jakiejś mierze mogą być podobne do tych powiązanych

z budową wieży Babel. Historia przerwanej i niedokończonych budowy wieży Babel służyć może jako przestroga, skłaniająca do rzetelnej analizy zasadności i osiągalności celów dążeń pedagogicznych, jako mocny kontrpunkt względem tego, co wyobraża się jako stan pożądany, który chce się wykreować (np. dzięki aktywności pedagogicznej). Dalekosiężne i destrukcyjne skutki niepowodzenia przy budowie wieży Babel ukazują, że będąc realistą, trzeba w krytycznej refleksji pedagogicznej brać pod uwagę również możliwość wytworzenia, własnymi ideami i – podporządkowanymi im – własnymi działaniami, sytuacji zdecydowanie odmiennych od tych, których zaistnienia oczekiwano.

„Przesłanie płynące z opowieści o wieży Babel ma swoje głębsze znaczenie – dobrze znane w naszej kulturze”, stwierdza Lewowicki (2007, s. 33), gdy rozpatruje z punktu widzenia zainteresowań badawczych i praktycznych pedagogiki złożoność wielokulturowości. Zwraca przy tym uwagę na niesione przez wielokulturowość poważne – coraz poważniejsze – trudności i kłopoty oraz towarzyszące jej nieporozumienia. Zarazem wnikliwie rozważa ujawniające się dzięki wielokulturowości nadzieje i szanse edukacyjne, które mogą się urzeczywistniać, jeśli będą trafnie rozeznane przez pedagogikę i jeśli konsekwentnie wypracowane będzie odpowiednie do nich podejście. Topos wieży Babel przywołuje Lewowicki, aby – uwzględnivszy głębsze znaczenia tej biblijnej opowieści – móc odkrywać, analizować i ukazywać na gruncie pedagogiki głębsze znaczenia wielokulturowości, zwłaszcza głębsze znaczenia jej pedagogicznych i edukacyjnych aspektów. Od przybliżenia biblijnego obrazu wieży Babel w kontekście współczesnych wyzwań wielokulturowości rozpoczyna Lewowicki jeden z tekstów programowych, w którym określa się i aktualizuje założenia polskich poszukiwań w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe (na programowy charakter tekstu z 2007 roku, z którego fragment obrano tu za wiodące motto, wskazuje już jego tytuł: „W stronę edukacji międzykulturowej. Meandryczna droga – zagrożenia i nadzieje”).

Mieniący się różnymi tropami interpretacyjnymi topos wieży Babel w dociekaniach Lewowickiego dopełnia się, po części również jako opozycja i przeciwieństwo, z kategorią pogranicza. Ta kategoria rozpatrywana jest w nawiązaniu do koncepcji Michaiła Michajłowicza Bachtina (1895–1975)¹.

¹ O rozumieniu pogranicza i jego pedagogicznego znaczenia (także jako pedagogia pogranicza) zob. Witkowski, L. 2000. *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michaiła Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. Lech Witkowski (inspirowany semiotyką kultury Bachtina) wypracowuje wi-

Różnorakie pogranicza, „tereny pograniczne państw, narodów, kultur”, Lewowicki określa mianem „poligonu edukacji międzykulturowej”, bowiem na pograniczach można obserwować i uczyć się, jak przebiega „proces wzajemnego przenikania kultur”, można dostrzec „poszerzające się obszary kontaktów, współpracy i towarzyszących temu korzyści – materialnych i niematerialnych” (Lewowicki, 2005, s. 19)².

Szkoła naukowa pedagogiki międzykulturowej w kontekście polifoniczności pogranicza

Doświadczenie swoistych jakości polifonicznego (wielogłosowego) pogranicza, także jako szczególnego rodzaju doświadczenie zróżnicowanych światów wartości, jest uznawane za „życiodajne dla edukacji międzykulturowej także poza terenami pogranicznymi” (Lewowicki, 2005, s. 19). Refleksja pedagogiczna ukierunkowana na edukację kształtującą relacje międzykulturowe, aby móc lepiej rozumieć dynamikę tych relacji i możliwe ich zakłócenia, musi niejako nieustannie wychodzić na pogranicza i bacznie obserwować zachodzące tam procesy, musi sięgać do doświadczenia polifoniczności pogranicza, uwzględniając aksjologiczne wymiary tego doświadczenia, i musi tworzyć – także konkurencyjne względem siebie – modelowe ujęcia pogranicza jako dynamicznej sytuacji zróżnicowania kulturowego i relacji międzykulturowych.

zję „uniwersalizmu pogranicza” i jego pedagogicznych konsekwencji: „W refleksji nad kulturą wydaje się niezbędne budowanie także pewnej normatywnej wizji pogranicza, by dało się rozstrzygać, czy mamy do czynienia z blokadami czy szansami na kulturowo »życiodajny efekt pogranicza«” (Witkowski, L. 1995. *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*. W: Urlińska, M. M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, s. 14).

² „W podejściu właściwym edukacji międzykulturowej zróżnicowanie kulturowe rozumie się w ujęciu przyjętym od Michaiła Bachtina (jego odczytania »pogranicza kultur«), a więc bardzo szeroko – nie tylko jako zróżnicowanie narodowościowe, etniczne, rasowe, religijne, ale również jako zróżnicowanie kulturowe ludzi należących do tych samych społeczności czy grup (narodowych, religijnych, środowiskowych i innych). W tym sensie zróżnicowanie kulturowe występuje wszędzie i dotyczy rozmaitych sfer życia” (Lewowicki, 2014, ss. 28–29). „[...] zróżnicowanie kultur dotyczy także ludzi należących do tego samego narodu czy grupy etnicznej, wyznających tę samą religię. Nawet małe społeczności – lokalne, sąsiedzkie, uczniowskie, pracownicze – mogą być [...] wielokulturowe. Do takiego odczytania wielokulturowości skłaniają m.in. prace Michaiła Bachtina i czerpana z nich kategoria »pogranicza kultur«” (Lewowicki, 2017, s. 20).

Operując kategorią pogranicza i dookreślając jej rozumienie, dzięki systematycznym, prowadzonym przez trzydzieści lat zespołowym badaniom pedagogicznym, którymi (od 1989 roku) kierował Lewowicki (jako ich inicjator), ukształtowała się na polsko-czeskim pograniczu szkoła naukowa: Cieszyńska Szkoła Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, której twórcą i mistrzem jest profesor Lewowicki³. Wykazuje się, że zasadnie „można mówić o istnieniu w Cieszynie oryginalnej [...] szkoły teorii i badań pogranicza” i – co również istotne – ta „cieszyńska szkoła badaczy pogranicza zajmuje wśród podobnych szkół tworzonych [w Polsce] [...] wysoką pozycję” (Rusek, 2009, s. 18)⁴. Ta dynamicznie rozwijająca się na pograniczu i obierająca pogranicza za przedmiot badań szkoła naukowa stawia jej uczestnikom określone wymagania, aby w należyty sposób mogli podejmować obierane w tej szkole cele poznawcze i zadania praktyczne. Szkoła ta wymaga intelektualnej śmiałości, podjęcia ryzyka wyjścia (*exodusu*) z dominującego centrum na pogranicza i afirmacji ich odrębnych światów wartości. Wymaga odejścia

³ W Cieszyńskiej szkole badań pogranicza i edukacji międzykulturowej kategorię pogranicza postrzega się „w ujęciu bachtinowskim – jako pogranicze kultur, społeczności, wyznań ([...] także pogranicze państw i narodów)”, a przedmiotami badania są: „środowiska wychowawcze (rodzina, szkoła, społeczności lokalne, kościoły różnych wyznań), problemy polityki społecznej i oświatowej, socjalizacji i kształtowania tożsamości, pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości, socjopatologii pogranicza, społecznych uwarunkowań edukacji międzykulturowej, szkolnictwa z polskim językiem nauczania w państwach europejskich, kultury w edukacji międzykulturowej, szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce oraz edukacji dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Zagadnienia te przedstawiane są w odczytaniach właściwych pedagogice, psychologii, socjologii, filozofii, językoznawstwu, teologii, kulturoznawstwu, historii (i innym dyscyplinom [...] nauk humanistycznych). [...] studiom o charakterze metodologicznym towarzyszył namysł i próby ulepszania metodologii badań oraz sposobów ich interpretacji” (Ogrodzka-Mazur, 2014, s. 27).

⁴ „Dalsze działania cieszyńskiej szkoły badań pogranicza będą się koncentrować na zespołowych badaniach naukowych dotyczących: społecznych, pedagogicznych i kulturowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży z terenów pogranicznych, przemian społeczno-cywilizacyjnych, edukacji szkolnej i edukacji dorosłych, kształtowania się tożsamości, teorii i modeli badań międzykulturowych, a także przygotowania nauczycieli i pedagogów do pracy w społecznościach wielokulturowych oraz realizowania europejskiego modelu edukacji wielo- i międzykulturowej” – taką deklarację w imieniu trzonu zespołu tworzącego szkołę składa jedna z jej liderek i twórczych kontynuaterek badań pogranicza, prof. Ewa Ogrodzka-Mazur (2014, s. 33).

od dominującego w zinstytucjonalizowanym życiu społecznym preferowania (prymarności) interesów centrum jako głównego dysponenta siły i dysponenta korzyści, a przesunięcia się na pogranicza, które z punktu widzenia centrum postrzegane są zazwyczaj jako tereny podległe, jako mające mniejszą wartość peryferia⁵. Wymaga odejścia od pojmowania i oceniania całej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej w kategoriach (m.in. wartościach) narzucanych przez dyktat centrum jako wiodącego kodyfikatora i kontrolera obowiązujących zasad postępowania. Wymaga też włączenia się (co najmniej koncepcyjnie) w przewyżnianie zdecydowanie negatywnych skutków „gorsetu centralizmu”⁶ w modelowaniu edukacji i organizowaniu systemu oświaty, gdyż te negatywne skutki „gorsetu centralizmu” ujawniają się ze wzmożoną mocą w warunkach wielokulturowości.

Nastawienie poznawcze i praktyka badawcza ukierunkowane na lepsze rozumienie pogranicza opierają się na wyraźnych aksjologicznych rozstrzygnięciach, w których preferuje się dynamiczne konfiguracje wartości właściwe dla pogranicza. Te konfiguracje wartości są w jakiejś mierze różne od tych systemów i hierarchii wartości, które lokują się i dominują w centrum (centrum systemu władzy także w zakresie nadania znaczeń i ważności), współstanowiąc o wyróżnionej, dominującej pozycji decyzyjnego centrum w określaniu pierwszeństwa i doniosłości lub podrzędności i podległości (wtórności i reprodukcji) układów wartości.

Rzec można, że program badawczy szkoły naukowej tworzonej przez Lewowickiego wymaga odejścia od idei kreowania jakichś kolejnych postaci monumentalnej „wieży Babel”, która manifestuje, że istnieje tylko jedno

⁵ Wyjście na peryferia to także jedna z wiodących idei i zasad postępowania w pedagogii papieża Franciszka (zob. Rembierz, 2016, ss. 233–274).

⁶ O rozpoznawaniu i przewyżnianiu skutków „gorsetu centralizmu” w edukacji pisze (na podstawie wieloletnich badań) Bogusław Śliwerski w monografii zatytułowanej „Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu” (Śliwerski 2013); onegdaj, wspominając myśl i działalność pedagogiczną Kazimierza Twardowskiego (1866–1938), Stanisław Łempicki (1866–1947) podkreślał, że Twardowski „z rycerską odwagą, nieustępliwy, choć roztropny, dążył do odwojowania galicyjskiej szkoły z rąk austriackiego centralizmu i niemieckiej pedagogiki” (Łempicki, 1938, s. 38). Rozpoznawanie i przewyżnianie skutków gorsetu centralizmu oraz oddziaływań niepożądanych (kolonizujących pogranicza i peryferia) idei i koncepcji pedagogicznych powraca w pedagogice jako „palące” zadanie badawcze i wyzwanie praktyczne w różnym kontekście społecznym. Tym bardziej więc pożądane jest włączenie się pedagogiki międzykulturowej w przewyżnianie ujednolicającego i uniformizującego „gorsetu centralizmu”.

prawdziwe centrum całego świata, określające zasady panującego w nim porządku i zamykające wartości – zwłaszcza wartości edukacyjne – w „gorsecie centralizmu”. Program badawczy cieszyńskiej szkoły naukowej, utworzonej w kontekście polifoniczności pogranicza, wymaga przewyciężania pokusy fundowania „wieży Babel”, która ma uwidaczniać wobec całego świata dominację władzy i interesów jedyne centrum, orientując wszystkich na spełnianie powinności wobec tego centrum. Natomiast program tej szkoły naukowej eksponuje wyraźnie zarysowujące się możliwości – zwłaszcza w pogłębionych teoretycznie dociekaniach pedagogicznych i w przesyconych pedagogiczną refleksją działaniach (praktykach) edukacyjnych – pozytywnego odczytania sytuacji „pomieszania i przemieszania języków”, mimo iż z początku zetknięcie się z wielością odmiennych języków powoduje głównie dezorientację i niepokój. W perspektywie pedagogiki międzykulturowej, rozwijanej przez Lewowickiego i przez jego szkołę naukową, niepokojąca sytuacja „pomieszania i przemieszania języków” jest przede wszystkim wyzwaniem do poznawania i uczenia się wielorakiego zróżnicowania, które spotyka się przecież na co dzień na polifonicznych pograniczach. Ma się tu do czynienia z wielowymiarową sytuacją, w której rozpoznaje się, dopełnia z sobą i pomnaża różnego rodzaju wartości, zarazem realistycznie przyjmując, że należy liczyć się z występowaniem także konfliktów między wartościami, z konkurowaniem i wykluczaniem się wartości, że trzeba uczyć się dokonywania – bywa że dalece niezadowolających i wręcz bolesnych – wyborów między konkurującymi wartościami.

Pedagogiczne odczytania biblijnej opowieści o budowie wieży Babel i „pomieszaniu języków mieszkańców całej ziemi”: między jednością a zróżnicowaniem i rozproszeniem

Jeśli prowadząc refleksję pedagogiczną nad wielokulturowością, Lewowicki skłania się do tezy, że biblijne przesłanie o wieży Babel „ma swoje głębsze znaczenie”, to warto zatrzymać się nad możliwościami odczytania tego fragmentu *Księgi Rodzaju* w interesującym pedagogikę międzykulturową kontekście zróżnicowania kulturowego, relacji międzykulturowych i dążeń do jedności.

W biblijnej narracji opowieść o nieudanej próbie zrealizowania wspólnie wyrażanego i powziętego przez ludzi zamiaru budowy wieży Babel poprzedzona została wspomnieniem o językowej jedności ludzi podejmujących pró-

bę urzeczywistnienia tego zamiaru (w oparciu o idee i środki techniczne, którymi dysponowali, o których w zrozumiwały dla siebie sposób komunikowali):

Mieszkańcy całej ziemi mieli jedną mowę, czyli jednakowe słowa. A gdy wędrowali ze wschodu, napotkali równinę w kraju Szinear i tam zamieszkali. I mówili jeden do drugiego: „Chodźcie, wyrabiamy cegłę i wypalmy ją w ogniu”. A gdy już mieli cegłę zamiast kamieni i smołę zamiast zaprawy murarskiej, rzekli: „Chodźcie, zbudujemy sobie miasto i wieżę, której wierzchołek będzie sięgał nieba, i w ten sposób uczynimy sobie znak, abyśmy się nie rozproszyli po całej ziemi”. A Pan zstąpił z nieba, by zobaczyć to miasto i wieżę, które budowali ludzie, i rzekł: „Są oni jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę, i to jest przyczyną, że zaczęli budować. A zatem w przyszłości nic nie będzie dla nich niemożliwe, cokolwiek zamierzają uczynić. Zejdźmy więc i pomieszajmy tam ich język, aby jeden nie rozumiał drugiego!” W ten sposób Pan rozproszył ich stamtąd po całej powierzchni ziemi, i tak nie dokończyli budowy tego miasta. Dlatego to nazwano je Babel, tam bowiem Pan pomieształ mowę mieszkańców całej ziemi. Stamtąd też Pan rozproszył ich po całej powierzchni ziemi (*Biblia Tysiąclecia, Księga Rodzaju 11, 1–9*).

Jeśli wszyscy ludzie na całej ziemi są „jednym ludem i wszyscy mają jedną mowę”, to w takim niezróżnicowanym świecie nie ma pograniczy różnych ludów i różnych języków, nie ma możliwości zawiązywania relacji międzykulturowych. Ale jeśli „Pan pomieształ mowę mieszkańców całej ziemi” i jeśli „Pan rozproszył ich po całej powierzchni ziemi”, to tym samym – choć wydaje się to klęską budowniczych wieży Babel i, co gorsza, nieszczęsnym rozpadem uprzedniej jedności ludzi – powstają warunki umożliwiające kształtowanie pograniczy. Dotyczy to właśnie tych przestrzeni, w których stykają się i spotykają z sobą ludzie dość szczelnie oddzieleni od siebie granicą odmiennych języków i odmiennych językowych obrazów świata. Gdy zawiązują się między ludźmi relacje właściwe dla dynamiki pogranicza, to ludzie dotychczas znajdujący się w sytuacji zasadniczego oddzielenia, w której „jeden nie rozumiał drugiego”, muszą podejmować próby kształtowania relacji opartych na zasadzie wzajemności w komunikacji, muszą uczyć się wspólnego rozumienia sensu słów z różnych języków i uczyć się zrozumienia odmiennych wartościowań, będących istotną częścią różnych językowych obrazów świata.

Klęska budowniczych wieży Babel, tej wieży, która miała być największym i jedynym tego rodzaju dominującym na całym świecie monumentem, oraz fakt „pomieszania języków”, czyli rozpadu i zaniku jednolitości w sferze komunikowanych znaczeń, dają się – z punktu widzenia pedagogiki i edukacji

międzykulturowej – interpretować w perspektywie procesów dezintegracji pozytywnej. Zanik dotychczasowych „fundamentalnych punktów odniesienia”, orientujących, porządkujących i integrujących (jednoczących) ludzką egzystencję (wyrażanych w idei wieży Babel), otwiera – w zdecydowanie odmiennych od dotychczasowych warunkach – możliwości wypracowywania nowych form aktywności kulturotwórczej i wartościotwórczej. Traci się – będące zwodniczą iluzją – poczucie niewzruszonej jedności (jednorodności) wszystkich ludzi i występowania integrującej mocy jednego języka, poczucie, któremu naiwnie dawano dotąd wiarę, która była podtrzymywana i spożytkowana przez monopolistyczną władzę polityczną (lub religijną). Jeśli wszakże ceni się jedność i zarazem docenia się różnicę, to w dalece zróżnicowanym świecie „pomieszania języków”, można podjąć pedagogiczny namysł, jak – z pomocą pedagogiki i edukacji – dążyć do kształtowania stanów rzeczy określanych m.in. mianem „pojednanej różnorodności” i „różnojedności”⁷.

Dzięki „pomieszaniu języków” pojawiają się nowe możliwości poznawcze. Można bowiem uczyć się spoglądania na rzeczywistość w różnych perspektywach wielu odmiennych języków i ich siatek pojęciowych, co pozwala wychwycić większą liczbę elementów i cech danego stanu rzeczy, które uchodziły z pola widzenia, gdy operowało się dalece ograniczonymi zasobami tylko jednego, jedyne go języka. Dzięki różnym językom i porównywaniu wypracowanych w nich ujęć, można mieć do czynienia z wielością różnych modeli danych stanów rzeczy, a dzięki temu możliwe staje się przybliżanie się do lepszego, bardziej wyczerpującego informacyjnie i bardziej rzetelnego poznania.

Topos wieży Babel jest otwarty na różne perspektywy interpretacyjne, które mogą na wiele sposobów inspirować refleksję pedagogiczną w zakresie edukacji międzykulturowej. Megalomania ideowych pomysłodawców budowy wieży Babel, megalomania sięgająca – wedle ich własnych wyobrażeń – niebios, sprawiła, że gen destrukcji (autodestrukcji) okazuje się wpisany w zamysł poczynań podjętych na wielką skalę. I nabiera on mocy przy próbach urzeczywistnienia nazbyt śmiałych i nierealistycznych zamierzeń. Rzec można, że w projekt budowy wieży Babel zaangażowani byli ideolodzy (wręcz

⁷ Przywołując formułę „różnojedni”, wypracowaną i rozwijaną przez Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (1808–1869), a wartą przypomnienia i zinterpretowania na nowo w refleksji pedagogicznej, Wiesław Andrukowicz zwraca uwagę na sytuację „odkrywania dramatycznego napięcia między tożsamością i różnicą, której obrazem jest »różnojednia«” (Andrukowicz, 2008, s. 66).

zaślepieni złudnym blaskiem swych idei i uwiedzeni iluzją ich niewzruszonej wielkości), co więcej, ideolodzy służący władzy (potrzebującej znaków mających świadczyć o jej szczególnej sile, potędze i dominacji), technokraci nastawienie na realizację zleconych im do wykonania projektów (niepodejmujący się jednak analizy idei i aksjologii określających sens tych projektów) i wykonawcy skupieni w swej pracy na wyznaczonych im zadaniach, zgodnych z ich profesją (rzemieślniczym kunsztem), widzący jedynie powierzony im do wykonania fragment, a niemający oglądu całości prowadzonych robót. Wśród zaangażowanych w budowę wieży Babel zabrakło refleksyjnego pedagoga, który wspólnie ze współdziałającym z nim – podnoszącym wątpliwości, stawiającym docieklive i niepokojące pytania – filozofem, odsłaniałby intelektualną słabość, duchową niedojrzałość i społeczny koszt budowy wieży Babel. W tym przypadku zabrakło – postulowanej przez Lewowickiego – aktywnej obecności refleksyjnego pedagoga, który potrafi wykazać, że wielkość człowieka – wielkość faktyczną, a nie złudną i iluzoryczną – kształtuje się i tworzy dzięki rzetelnej i długodystansowej edukacji, że czyni się to „od wewnątrz”, gdy człowiek – wsparty odpowiednimi działaniami pedagogicznym – podejmuje długodystansową pracę nad samym sobą. Ludzkiej wielkości nie da się ukształtować i nie da się utrwalić przez ideologicznie motywowane, monumentalne, wiekopomne czy wręcz monstrualne przedsięwzięcia, mające „na trwałe” (wieczyście) dominować w całym życiu społecznym.

Odnosnie do chybionych zamiarów tworzenia i eksponowania ludzkiej wielkości, które prezentuje opowieść o budowie wieży Babel, można przywołać – co, przy rozpatrywaniu nieudolnych dążeń do wielkości, czyni Władysław Stróżewski – „sarkastyczne słowa Kanta: »Tworzenie planów to często zbytłowne i chełpliwie zajęcie umysłowe, dzięki któremu nadaje się sobie pozór twórczego geniuszu, wymagając tego, czego samemu nie potrafi się dokonać, ganiąc to, czego samemu nie potrafi się lepiej wykonać, i projektując to, o czym się samemu nie wie, gdzie da się znaleźć«” (Stróżewski 2002, s. 296). Tak niestety bywało i bywa również w pedagogice, jeśli dokonuje się „zbytłowne i chełpliwie” tworzenie nieprzemyślanych planów dla przeprowadzenia dalekosiężnych zmian w wielkiej skali. Przed takim nierozsądnym postępowaniem przestrzega także Lewowicki, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji prowadzonej w „wielokulturowym świecie”, który nierealistycznie i naiwnie traktuje się jako plastyczny materiał w pełni podatny na realizację apriorycznie tworzonych planów.

Topos wieży Babel jako kontrapunkt dla krytycznej refleksji pedagogicznej i poszukiwań edukacji międzykulturowej w kontekście polifoniczności pogranicza

Jednym ze stale obecnych nurtów w pedagogicznych poszukiwaniach Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe jest krytyczna refleksja mierząca się z aktualnymi wyzwaniem, w szczególności mierząca się z budzącymi wątpliwość koncepcjami i działaniami pedagogicznymi oraz z nasilaniem się niepokojących postaw i procesów społecznych. Motywy ustawicznego prowadzenia tej krytycznej refleksji i jej problematykę uwyrażnia również odwołanie do toposu niepowodzenia budowy wieży Babel i pomieszczenia języków, które wywołuje poczucie obcości i niezrozumienia, co może prowadzić do eskalacji wrogich zachowań.

Zastanawiając się nad tym, co sprzyja i co może sprzyjać, a co nie sprzyja rozwijaniu pedagogiki międzykulturowej i edukacji kształtującej relacje międzykulturowe, Lewowicki, zgodnie z cnotą roztropności i zaleceniem rozważliwości, wielokrotnie stawia pytania, w których dostrzegalny jest niepokój, czy wciąż w wielu sferach ludzkiej aktywności nie powtarzają się sytuacje podobne do zamiaru budowy wieży Babel i zarazem do jej upadku, do pomieszczenia języków (przy pozorowanej jedności) oraz do rozproszenia i zerwania relacji z powodu braku wzajemnego zrozumienia. Czy dzięki wypracowanym koncepcjom i podjętym działaniom, zwłaszcza koncepcjom i działaniom pedagogicznym, skutecznie przezwycięża się niepożądane efekty dążeń skupionych wokół wybudowania wieży Babel, efekty, które występują, gdy ludzie nie mogą się porozumieć, gdy się wzajemnie nie rozumieją i dlatego też rozpada się to, co ponad swe możliwości i umiejętności – nie rozpoznawszy trafnie bardzo trudnych do przekroczenia lub wręcz nieprzekraczalnych granic własnych możliwości – usiłowali stworzyć? Czy też dzieje się tak, że bez rzetelnego namysłu, nie wyciągnąwszy właściwych wniosków – zwłaszcza pedagogicznych wniosków – z analizy (diagnozy) upadków i katastrof przy wcześniejszych próbach kreowania jakiegoś typu „wieży Babel”, z nowym impetem buduje się nową postać wieży Babel, co jest przecież zapowiedzią kolejnego niepowodzenia?

Rozpatrując zgodnie z zasadami realizmu praktycznego wielokulturowość i globalizację jako aktualne wyzwanie dla wypracowywania strategii edukacji międzykulturowej, Lewowicki w wielu swych wypowiedziach przestrzega: „Propozycje edukacyjne – poza [...] szlachetnymi i godnymi poparcia prze-

słaniami – należy [...] formułować z uwzględnieniem istotnych uwarunkowań, jeżeli chcemy, by propozycje te miały szanse powodzenia” (Lewowicki, 2015, s. 14). Jeśli nie rozeznaje się trafnie tych uwarunkowań i pomija się je w wypracowywanych strategiach, to można doznać niepowodzenia podobnego jak budowniczy wieży Babel, a zamiast osiągnięcia stanów rzeczy pożądaných z punktu widzenia pedagogiki, można wzmóc to, co uchodzi za niepożądane. Zwodnicze bywa zadawanie się w pedagogice „szlachetnymi przesłaniami”, bo bez należytej konceptualizacji i konkretyzacji tracą one swą istotną treść i stają się pustosłowiem, wehikułem do przenoszenia dowolnych treści, także tych zdecydowanie niezgodnych z tym, co zasadnie uznać należy za sprawę szlachetną i godną poparcia.

Dolegliwe pomieszanie języków – co najmniej w niektórych przypadkach – towarzyszy wypowiedziom o „wielokulturowym świecie”, bowiem nie zawsze dotyczą one tego samego. Można mówić o „wspólnym wielokulturowym świecie”, tak jak konsekwentnie postuluje to Lewowicki (2013, ss. 23–24), promując kształtowanie i wzmacnianie tego, co jest i co może – wręcz co powinno – być wspólne. Częstokroć jednak mówi się o „wielokulturowym świecie” jako o świecie przede wszystkim pełnym obcości, antagonizmów, zagrożeń i wciąż podsycanej wrogości, w którym tego, co wspólne, nie sposób dostrzec i nie sposób wytworzyć. Niby mówi się tu i tu o „wielokulturowym świecie”, bo słowa brzmią tak samo, choć faktycznie oba zwroty zdają się dotyczyć zdecydowanie innych i nieprzystających do siebie rzeczywistości. Dlatego w pedagogice stroniącej od jakiegokolwiek z form monopolistycznego ideowego i pojęciowego monizmu powinno się rzetelnie i trafnie rozeznawać – co podkreśla Lewowicki – „rozmaite odmiany wielokulturowości”, które „wymagają odpowiednich strategii edukacyjnych (a może szerzej – społecznego oddziaływania)” (Lewowicki, 2015, s. 17). Zróżnicowane postacie kulturowego zróżnicowania, których nie należy sprowadzać – skrajnie redukować – do tylko jednego modelu „różnic”, wymagają pedagogicznie pogłębionych, zróżnicowanych i zarazem odpowiednio do warunków skonkretyzowanych strategii edukacji międzykulturowej.

Przykładem konfliktogennej projektowania i organizowania „wielokulturowego świata” bywają te kraje afrykańskie, w których wielokulturowość obarczona jest „bagażem przeszłości i współczesnymi tragicznymi doświadczeniami” i jest „traktowana ze złymi intencjami, instrumentalnie, przeciwko ludziom tych kultur. To sztucznie narzucona, nierzadko intencjonalnie, konfliktogenna wielokulturowość” (Lewowicki, 2015, ss. 16–17). Przejawiają się tu złośliwe konsekwencje niegodziwego wykorzystywania „pomieszania

języków” i antagonizowania sytuacji przenikania się pograniczy; te złowrogie konsekwencje – ze względu na bieżące interesy i doraźne korzyści – podsyca się, nie licząc się przy tym z dobrem ludzi, których to dotyczy.

Powinności uczonych i przestrogi w zakresie rozwijania pedagogiki międzykulturowej

Postulując uczestnictwo uczonych (społeczności uczonych) w rozwijaniu teorii i praktyki pedagogiki międzykulturowej⁸, trzeba zarazem przestrzegać przed swoistą „pychą intelektualną”. Niektórzy uczeni miewają bowiem patologiczną skłonność, aby budować swą wieżę Babel, dominującą nad innymi, a nie potrafią z intelektualną pokorą wsłuchiwać się w zadziwiającą polifoniczność pogranicza i nie próbują zrozumieć także tych głosów, które wydają się obce, dalekie od swojsko brzmiących kategorii (idei, haseł).

Zdecydowanie krytycznie (w wielu wypowiedziach) Lewowicki ocenia te naznaczone pychą intelektualną i/lub zaślepieniem ideologicznym koncepcje i praktyki edukacyjne, które niosą z sobą niepożądane skutki dla dotkniętych nimi jednostek i społeczności: „Wyrównawcze oświeceniowo (mające niwelować tzw. deficyty w rozwoju społeczno-kulturowym) programy edukacji wielokulturowej przypominają »ślepe uliczki edukacyjne«, pozorujące jedynie wyrównywanie szans” (Lewowicki, 2000, s. 33). Uczeni, nadużywający autorytetu nauki, mogą legitymizować i utrwaląć „ślepe uliczki edukacyjne”, mogą rozprzestrzeniać – na dłuższą metę kosztowne społecznie – iluzje „oświeceniowych programów edukacji wielokulturowej”. Tym bardziej więc od uczonych zaangażowanych w rozwijanie pedagogiki międzykulturowej wymagana jest rzetelność metodologiczna (wysoka kultura metodologiczna, dojrzałe sumienie logiczne) i dociekliwość badawcza, aby nie zwodzić siebie i innych na intelektualne manowce.

Jeśli – jak podkreśla to Lewowicki – powinnością uczonych jest przyczynianie się do rozwijania pedagogiki międzykulturowej, to rzetelne wywiązywanie się z tej powinności stawia im wysokie wymagania profesjonalne, wymaga bowiem od nich kształtowania sprzyjających temu sprawności intelektualnych. Do tych niezbędnych sprawności intelektualnych zalicza się

⁸ „W dziele rozwijania i upowszechniania edukacji międzykulturowej szczególna wydaje się rola społeczności uczonych. Podobnie jak wielokrotnie w dziejach, tak i współcześnie wspólnoty akademickie, świadome znaczenia międzykulturowej edukacji oraz kierujące się mądrością i humanistycznymi wartościami, mogą i powinny tej edukacji sprzyjać i promować ją na całym świecie” (Lewowicki, 2015, s. 22).

także niełatwa do osiągnięcia umiejętność uczestnictwa w interdyscyplinarnej pracy naukowej. Taki wymóg uczonym stawia interdyscyplinarność, bez której nie można efektywnie rozwijać edukacji międzykulturowej i pedagogiki międzykulturowej:

Edukacja międzykulturowa – pojmowana jako obszar praktyki społecznej inspirowanej wiedzą pedagogiczną – oraz pedagogika międzykulturowa – jako wyraźnie kształtująca się (sub)dyscyplina pedagogiki (nauk pedagogicznych) [...] – w znacznym stopniu korzystają z dorobku wielu nauk, głównie nauk humanistycznych. Bez wątpienia edukacja/pedagogika międzykulturowa – w obu wymienionych rozumieniach – mają charakter interdyscyplinarne. Interdyscyplinarność stanowi o bogactwie ujęć edukacji międzykulturowej i pedagogiki międzykulturowej [...] (Lewowicki, 2011, s. 28).

Interdyscyplinarność pedagogiki międzykulturowej może być postrzegana jako kształtowanie szczególnego przypadku relacji międzykulturowych: relacji między różnymi – często odległymi od siebie – kulturami uprawiania nauki. Ta interdyscyplinarność zawiera w sobie dążenie do przewycięzania – bywa, że bardzo silnych – tendencji do budowania monolitu „naukowej wieży Babel” i dzięki tej interdyscyplinarności dokonuje się wyjście na polifoniczne pogranicza w nauce. To może być także istotny wkład pedagogiki międzykulturowej w rozwój nauki i w kształtowanie sposobów jej uprawiania.

Bibliografia

- Andrukowicz, W. 2008. Gra światła i cienia, czyli edukacyjny polidram. *Przeгляд Pedagogiczny*. 1, ss. 61–78.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–35.
- Lewowicki, T. 2005. Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 15–23.
- Lewowicki, T. 2007. W stronę edukacji międzykulturowej. Meandryczna

- droga – zagrożenia i nadzieje. W: Jasiński, Z. i Lewowicki, T. red. *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie*. Opole: UO, ss. 33–41.
- Lewowicki, T. 2011. Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII, ss. 28–38.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T. 2014. Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom. *Edukacja Międzykulturowa*. 3, ss. 19–38.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 13–24.
- Lewowicki, T. 2016. Pryncypia metodologiczne – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? W: Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon-Lech, U. red. *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–26.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 19–36.
- Łempicki, S. 1938. Rola Kazimierza Twardowskiego w uniwersytecie i społeczeństwie. W: *Kazimierz Twardowski. Nauczyciel, uczony, obywatel. Przemówienia wygłoszone na Akademii Żałobnej urządzonej w Auli Uniwersytetu J.K. w dniu 30 IV 1938 przez Senat Akademicki, Radę Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Jana Kazimierza i Polskie Towarzystwo Filozoficzne*. Lwów: Nakładem Polskiego Towarzystwa Filozoficznego, ss. 31–49.
- Nikitorowicz, J. 2019. Opinia w sprawie wniosku o nadanie tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiemu. W: Ogrodzka-Mazur, E. red. *Tadeusz Lewowicki Doctor honoris causa Universitatis Sillesiensis*. Katowice: UŚ, ss. 41–49.
- Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. 2012. Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna i organizacyjna Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. W: Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn

- Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss.19–40.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2 (4), ss. 25–39.
- Rembierz, M. 2016. Pedagogia miłosierdzia jako wyjście na aksjologiczne pogranicza i egzystencjalne peryferia – wyzwania dla myśli religijnej i refleksji pedagogicznej. O uczeniu się i nauczaniu papieża Franciszka. W: Pawelski, L. i Urbanek, B. red. *PAIDEIA – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu*. Szczecinek: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, ss. 233–274.
- Rembierz, M. 2017. Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji między – kulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 37–67.
- Rusek, H. 2009. Cieszyńska szkoła badań pogranicza. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Urban, J. red. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–20.
- Stróżewski, W. 2002. *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków: Znak.
- Śliwowski, B. 2013. *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski, L. 1995. Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego. W: Urlińska, M.M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 11–23.
- Witkowski, L. 2000. *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Between the multiculturalism of the “Babel Tower” and culturally diversified borderlands. The pedagogical searching and ideas of Tadeusz Lewowicki concerning education which shapes intercultural relations

Abstract: The biblical topos of the Tower of Babel, used in Tadeusz Lewowicki’s inquiries, is useful – as a counterpoint and a warning – in determining the ideas and postulates of intercultural education and in developing intercultural pedagogy.

Recalling the intentions of the builders of the monumental Tower of Babel and their unforeseen failures, stimulates reflection in pedagogy. “The message from the story of the Tower of Babel has deeper meaning,” states Lewowicki (2007, p. 33), when he considers the complexity of multiculturalism as well as the problems, the misunderstanding, the educational hopes and chances connected with it. The topos of the Tower of Babel in Lewowicki’s inquiries is complemented by the category of borderland, which is considered (e.g. by Lech Witkowski) in reference to the Mikhail Michajłowicz Bachtin’s (1895–1975) conception. According to Lewowicki’s definitions the various border regions, “border areas of countries, nations, cultures” are the “training ground for intercultural education”. He concludes that in the borderland people can observe and learn how the “process of mutual penetration of cultures is proceeding” (Lewowicki, 2005, p. 19). Experiencing the specific qualities of the polyphonic borderland, also as experiencing varied worlds of values, is considered as “life-giving for intercultural education also outside the borderland” (Lewowicki, 2005, p. 19). If – as Lewowicki emphasizes – the scientists’ obligations are related to developing intercultural pedagogy, then honest compliance with these obligations places high professional requirements on them. The ability to participate in interdisciplinary scientific work is between the obligations, because without it one cannot effectively develop intercultural pedagogy. The interdisciplinarity of intercultural pedagogy could be seen as the shaping of intercultural relationships between different – often distant – cultures of learning.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, intercultural pedagogy, biblical topos of the Tower of Babel, polyphonic borderlands

Translated by Sławomir Pasikowski

JANUSZ GAJDA

Konsekwentna realizacja założeń humanistyczno-antropologicznych w edukacji międzykulturowej nadzieją na bardziej efektywną praktykę społeczną i złagodzenie konfliktów w świecie wielokulturowym (refleksje na marginesie podstaw teoretycznych i efektów działalności Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN)

Streszczenie: Główna teza, podobnie jak charakter artykułu, wynika z jego tytułu i wstępu do niego. Skoncentrowana jest na trzech tematach:

- założenie Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej, jego teoretyczne podstawy, warunki współpracy i ważne osiągnięcia w obu dziedzinach w czasie 12 lat jego istnienia,
- formy współistnienia różnych wspólnot w wielokulturowym świecie, szczególnie skonfliktowanych grup etnicznych i religijnych, w których ekstremalny fanatyzm prowadzi do ludobójstwa, ataków terrorystycznych, powodując masową migrację. Utrzymanie pokoju na świecie jest wyzwaniem dla edukacji wielo- i międzykulturowej, która nie zawsze funkcjonuje dobrze,
- ruch w kierunku realistycznego programu edukacyjnego, łączącego teorię z praktyką. Taki podstawowy i integracyjny program powinien przygotowywać ludzi do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie, do budowania ich proaktywnego podejścia do spełniania potrzeb społecznych, duchowych i życiowych, do podnoszenia ich świadomości odpowiedzialności obywatelskiej oraz do uczenia się, jak radzić sobie w trudnych sytuacjach.

Słowa kluczowe: humanistyczno-antropologiczna pedagogika kultury, edukacja wielo- i międzykulturowa

Spośród wielu spotkań naukowych w 2019 roku dwa były mi bliskie głównie z powodu osób, z którymi łączę mnie długoletnia przyjaźń i współpraca,

i które były szczególnie uhonorowane. Są to w kolejności spotkania: Jerzy Nikitorowicz z okazji 40-lecia pracy – uczczony jako *człowiek pogranicza – wyzwania humanistycznej edukacji* (21–22 maja, Białystok) i Tadeusz Lewowicki pełniący przez 30 lat w Cieszynie funkcję kierownika zespołu badawczego, co zaowocowało u podopiecznych licznymi doktoratami, habilitacjami, a także profesurami, któremu na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji został nadany 4 czerwca tytuł *Doctora Honoris Causa* Uniwersytetu Śląskiego (*Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie: 30 lat doświadczeń – problemy – perspektywy*).

Sformułowany tytuł moich refleksji jest jednocześnie tezą, która obliguje do lakonicznego uaktualniającego poruszenia (przypomnienia) w bogactwie literatury wyboru – moim zdaniem – istotnych zagadnień, które dotyczą:

- po pierwsze: genezy powołania Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej, założeń teoretycznych współdziałania, osiągnięć i dalszych losów;
- po drugie: istoty nasilających się zagrożeń w wielokulturowym świecie jako palących wyzwań dla edukacji w ogóle, a w szczególności edukacji międzykulturowej;
- po trzecie: sformułowania wniosków odnośnie do obszaru szeroko rozumianej edukacji, a w szczególności międzykulturowej, opartych na racjonalnym powrocie do humanistyczno-antropologicznych ich podstaw jako próby optymalnej odpowiedzi na wyzwania XXI wieku.

1. Zespół PKiEM: geneza, założenia teoretyczne, formy współdziałania, osiągnięcia i dalsze losy

Powołanie Zespołu poprzedzone było reaktywowaniem współczesnego nurtu pedagogiki kultury w wyniku organizowanych przeze mnie jako kierownika Zakładu Teorii Upowszechniania Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie ogólnopolskich konferencji naukowych. Pierwsza miała miejsce w 1995 roku i datę tę można uznać jako wyznaczającą powrót terminu „pedagogika kultury” jako oficjalnej nazwy dla tego nurtu teorii i praktyki edukacyjnej. Aprobata taka wynikała z wymowy wygłoszonych i opublikowanych referatów. M.in. nestor pedagogów polskich – profesor Stefan Wołoszyn lakonicznie i sugestywnie uzasadnił, że pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa, bo trwałe znaczenie ma dorobek naszych klasyków pedagogiki kultury. Jest żywa w swojej współczesnej konotacji w postaci edukacji kulturalnej, jak także ciągle aktualne i naukowo użyteczne są podstawowe katego-

rie i rozróżnienia pojęciowe, na których się wspiera. Pełne potwierdzenie tych stwierdzeń stanowiły nie tylko kolejne konferencje i publikowane materiały, ale także w dużej mierze działalność naukowa, organizacyjna (powoływanie zakładów i katedr pedagogiki kultury), edukacyjna (wykłady monograficzne z zakresu aksjologii, pedagogiki kultury) i wydawnicza (w tym wznawianie dzieł klasyków pedagogiki kultury) w wielu ośrodkach akademickich (Gajda, 2006, ss. 129–140). Wzrastająca popularność tego nurtu dawała o sobie znać w edukacji szkolnej.

Swoistą legitymizacją reaktywowania na gruncie polskim współczesnego nurtu pedagogiki kultury było bezprecedensowe wydarzenie w historii nadawania stopni naukowych z pedagogiki. Otóż w 2003 roku na wniosek przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych przy Prezydium PAN prof. Tadeusza Lewowickiego nadano pierwszy raz stopień doktora habilitowanego z pedagogiki kultury. Równie bogatym dorobkiem naukowym, organizacyjnym i publikacyjnym poprzedzającym powołanie Zespołu PKiEM legitymuje się powołany w 1994 roku Zakład Edukacji Międzykulturowej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu w Białymstoku. Jego inicjator i długoletni kierownik Jerzy Nikitorowicz omówił obszernie osiągnięcia i ewolucję działalności Zakładu w sprawozdaniu o wymownym tytule: *Edukacja międzykulturowa. Od federacji zespołów badań pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej* (Nikitorowicz, 2011, ss. 115–123). Współpraca między ww. Zakładami układała się wręcz idealnie, stąd też zdecydowano o jej kontynuowaniu.

Powołanie Zespołu PKiEM z inicjatywy Lewowickiego było ukoronowaniem wspomnianych wyżej znaczących osiągnięć. 11 maja 2004 roku w WSP ZNP w Warszawie miało miejsce pierwsze posiedzenie organizacyjne zespołu. Wybrano prezesa (J. Nikitorowicz) i wiceprezesa (J. Gajda) oraz sekretarza, a także uzgodniono zasady współdziałania oraz perspektywy stymulowania rozwoju obydwu subdyscyplin. Jako główne płaszczyzny współdziałania zespołu przyjęto szerokie ujmowanie kultury i jej humanistyczne rozumienie w pedagogice kultury akcentującej wartości uniwersalne, absolutne, ale także (zgodnie ze współczesnym pojmowaniem idei paidei i humanitas) wartości użyteczne i konsumpcyjne; traktowanie człowieka w kategoriach być i mieć. Podkreślano, że antropologiczne ujmowanie kultury, szczególnie odpowiadające edukacji międzykulturowej, a akcentowanej także w Deklaracji Meksykańskiej z 1982 roku, nie jest obce pedagogice kultury Wzbogaca ono bowiem ogląd rzeczywistości w jej różnorodności kultur, lokalnych i odmienności losów ludzkich, a w tym i wizji świata. Zwrócono uwagę na przyswajanie i two-

rzenie nowych wartości; na komponent etyczny wynikający z teorii wartości jak godność i odpowiedzialność; na rozwijanie postaw kreatywnych i innowacyjnych. W nazwie Zespołu na pierwszym miejscu znajduje się pedagogika kultury, ponieważ uznano jako znaczące dla edukacji międzykulturowej jej kategorie i podstawy teoretyczne. Nikitorowicz podkreślił to i przypomniał, że kultura, będąc czynnikiem różnicującym, stanowi jednocześnie podstawę do jednoczącego porozumienia, niwelując poczucie wyższości wobec inności i odrębności kulturowej mniejszościowych grup i społeczeństw. Akcentował, że owa inność i odrębność nie może być odrzucana i marginalizowana, bo to prowadzi do wielu cierpień i konfliktów. Zadaniem edukacji międzykulturowej jest troska o zachowanie wielorakich tożsamości przy jednoczesnym zrozumieniu różnic między kulturami dzięki dialogowi i wzajemnym wpływom ma prowadzić do wzbogacenia ich oraz obszarów edukacji w nadziei lepszej egzystencji w społecznościach wielokulturowych, poczynając od pogranicza (Nikitorowicz, 2004, ss. 129–144).

Ustalono, że w ramach zespołu, działającego na zasadzie federacji, na organizowane konferencje będą zapraszane obie strony. Publikacje z zakresu edukacji międzykulturowej będą wydawane przez Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, a organem podzespołu pedagogiki kultury będzie wydawany rocznik o tym tytule przez ośrodek lubelski.

Z realizacji ustalonych założeń współpracy i znaczących osiągnięć na pierwszym miejscu należy wymienić wydawany przez Zakład Pedagogiki Kultury Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie rocznik „Pedagogika Kultury” redagowany przez Dariusza Kubinowskiego. Od 2005 roku kolejne 5 tomów to cenna platforma wymiany myśli, zderzenia poglądów i upowszechniania informacji dzięki możliwości zamieszczania tekstów mieszczących się w profilu rocznika – głównie z szerokiego nurtu pedagogiki kultury, ale i edukacji międzykulturowej, a także otwartego dla autorów o różnej orientacji teoretycznej. Do szczególnie cennych i znaczących publikacji Kubinowskiego – nie tylko dla współczesnego nurtu pedagogiki kultury, ale w ogóle dla teorii i praktyki edukacyjnej – należy monografia: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodologia – Ewaluacja* (2010). Nie sposób nie wspomnieć tu zwartych publikacji pracowników Zakładu Pedagogiki Kultury UMCS w Lublinie, jak: *Akademickie kształcenie animatorów menedżerów kultury w Polsce* pod redakcją Barbary Jedlewskiej (2006), *Dom kultury w XXI wieku. Wizje, niepokoje, rozwiązania* pod redakcją Barbary Jedlewskiej i Bohdana Skrzypczaka (2009); Wojciecha Bobrowicza: *Internet – kultura – edukacja* (2006) i pod jego redakcją *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią*

a praktyką (2009). Cechą znanymienną tych publikacji jest pojmowanie kultury w kategoriach humanistyczno-antropologicznych. Takie rozumienie kultury cechuje także autorów obronionych dysertacji doktorskich, jak: Katarzyny Ziołowicz: *Funkcje edukacji regionalnej w gimnazjum*, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie i Agaty Świdzińskiej: *Edukacyjne funkcje ośrodków dla cudzoziemców w Polsce*, UMCS Lublin.

W analizowanym okresie ukazały się dwa różne pod względem charakteru podręczniki akademickie dotyczące pedagogiki kultury: Janusza Gajdy: *Pedagogika kultury w zarysie*, (2006 – dwa wydania) i Dzierżymira Jankowskiego: *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja* (2006, 2010). W 2010 roku ukazała się znacząca publikacja zbiorowa o wymownym tytule: *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki* pod moją redakcją. W tym też roku ukazała się nowatorska i w części kontrowersyjna monografia Andrzeja Ciążeli: *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*.

Poza wymienionymi tu publikacjami jest bardzo wiele różnorodnych i znaczących indywidualnych i zbiorowych prac – istotnych dla teorii i praktyki edukacyjnej – osadzonych w założeniach teoretycznych historycznego i współczesnego nurtu pedagogiki kultury czy nurtu pedagogiki antropologiczno-humanistycznej lub wyraźnie do nich nawiązujących, których nie sposób wymieniać. Dlatego też ograniczę się tylko do wielu znakomitych autorów (których wymienię tylko z nazwiska) podejmujących w znanych ich publikacjach problemy aksjologii, obszary edukacji: estetycznej, humanistycznej, medialnej, społecznej, edukację dorosłych. Są to przede wszystkim, Krystyna Ablewicz, Tadeusz Aleksander, Jerzy Damrosz, Maria Gołaszewska, Józef Górniewicz, Jadwiga Izdebska, Stanisław Juszczyk, Janina Kostkiewicz, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Tadeusz Lewowicki, Bogusław Milerski, Janusz Morbitzer, Jerzy Nikitorowicz, Marian Nowak, Katarzyna Olbrycht, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Bronisław Siemieniecki, Wacław Strykowski, Bogusław Śliwerski, Lech Witkowski, Irena Wojnar.

Równie bogate i znaczące są osiągnięcia w subdyscyplinie edukacji międzykulturowej szerzej omówione przez Nikitorowicza w przywołanym już Roczniku Pedagogicznym. Stąd wymienię tu główne osiągnięcia, którymi legitymują się ośrodki akademickie, a w szczególności cieszyński, białostocki, opolski i warszawski WSP ZNP. Pierwszy i czwarty z wymienionych to zasługa Tadeusza Lewowickiego, pod kierunkiem którego były inspirowane i prowadzone liczne badania „uwarunkowań rozwoju dzieci i młodzieży na Pograniczu”, których plonem było opublikowanie ponad 20 prac w Wyższej

Szkole Pedagogicznej w Warszawie, równie cenne monografie zbiorowe z organizowanych przez niego konferencji polsko-ukraińskich dotyczących problematyki edukacji. Lewowicki jako przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych starał się inspirować działalność pedagogów wszystkich uczelni, a szczególnie bliskie kontakty miał z Nikitorowiczem z UwB, którego znaczących osiągnięć publikacyjnych i organizacyjnych nie sposób wymienić, a w Uniwersytecie Opolskim z Zenonem Jasińskim, z którego działalności badawczo-publikacyjnej nie można pominąć grantu *Poczucie tożsamości narodowej i plany życiowe mieszkańców pograniczy*. Z pozostałych ośrodków akademickich trzeba wymienić Uniwersytet Zielonogórski, który we współpracy z Uniwersytetem Warszawskim i Uniwersytetem Humbolta w Berlinie realizował badania *Edukacja kulturalna w związkach sąsiadujących regionów Polski i Niemiec*, a których plonem jest cykl publikacji: *Europeizacja poprzez edukację kulturalną* w języku polskimi niemieckim pod red. Wiltruda Giesekego i Józefa Kargula.

Osiągnięcia obydwu subdyscyplin, tu tylko wybiórczo zasygnalizowane, były w dużej mierze wynikiem dobrze współpracującego Zespołu PKiEM przez blisko 12 lat. W okresie tym w obu podzespołach dokonana się pozytywna ewolucja ich charakteru w celu unikania błędów i porażek w edukacji. Czy jednak wystarczająca? Ostatnie lata 2016–2019 upływają pod znakiem rozpadu jedności i braku współdziałania, co w pewnym stopniu może osłabiać aktywność pedagogów obu subdyscyplin. Losy zespołu to rozpad, stagnacja i trwanie czy powrót do przemyślanej współpracy to problem, można rzec, nieistotny wobec nasilających się zagrożeń w wielokulturowym świecie jako palący problem w zachowaniu ładu światowego i interesujących nas pedagogów wyzwani dla edukacji w ogóle, a w szczególności edukacji międzykulturowej.

2. Nasilające się konflikty w świecie wielokulturowym źródłem zagrożeń i niezwłocznym wyzwaniem dla edukacji (zwłaszcza edukacji międzykulturowej)

Wielokulturowość – jako zjawisko szczególnie nasilające się współcześnie – nie należy do nowych w dziejach ludzkości. Potwierdzają to przekazy biblijne, historia starożytnych miast-państw, rozkwit oraz upadek Asyrii, Egiptu, kultury hellenistycznej, cywilizacji Cesarstwa Rzymskiego, a ze wczesnego średniowiecza imperium Karola Wielkiego. Migracje ludności były i nadal są głównym czynnikiem intensywnego rozrastania się miast, stratyfikacji

społeczności i zróżnicowanej infrastruktury. Analogiczne problemy są też w podobny sposób rozwiązywane. Luksusowe dzielnice elit, odizolowane od dzielnic slumsów, jako swoiste miasta w mieście, budzą skojarzenia ze starożytnym jednomilionowym wielokulturowym Rzymem patrycjuszy i Rzymem plebsu. I tak jak te dwie zróżnicowane grupy społeczności integrowały igrzyska w Koloseum, a Greków olimpiady sportowe, tak mieszkańców faweli i elitarnych dzielnic Rio łączą: entuzjazm dla futbolu jako sportu narodowego, plaża, karnawał i samba jako swoiste ponadczasowe świadectwo ludycznych potrzeb i pokojowego współżycia zróżnicowanych społeczności.

Współistnienie bowiem społeczeństw wielokulturowych od początków dziejów ludzkości układa się między dwoma biegunami: od różnych form pokojowej egzystencji do społeczeństw i państw skłóconych wewnętrznie i silnie zantagonizowanych, gdzie dochodzi nierzadko do zbrojnych konfliktów, okrutnych zbrodni i aktów ludobójstwa. Uwarunkowane jest ono funkcjami, jakie pełni szeroko pojmowana kultura w życiu ludzi: w kształtowaniu ich osobowości, w rozwoju społeczno-gospodarczym, w kreowaniu i utrwalaniu wielopłaszczyznowych tożsamości.

Najogólniej i najkrócej ujmując, pokojowe współistnienie społeczeństw wielokulturowych – łatwe do zaobserwowania na przykładzie megamiast – to: wzajemna tolerancja i w miarę zgodne współżycie różnych grup kulturowych (etnicznych, narodowych, wyznaniowych, doktrynalnych itp.), co pozwala na podtrzymywanie rodzimej (odziedziczonej) tożsamości kulturowej. Przybiera ono różne formy: od izolacji typu historycznej amalgamacji, a współcześnie chińskich dzielnic (*chinatown*), poprzez akulturację – stopniowe nawiązywanie kontaktów i przejmowanie wzorów z innych kultur oraz różne oblicza asymilacji jako dobrowolnego procesu przyswajania przez mniejszości kultury grupy dominującej; do pełnej integracji w scalającą się kulturę jako podstawę tworzącego się meganarodu. Przykładem takiej wzorowej integracji jest w Europie Szwajcaria – państwo trzech narodowości i tylu oficjalnych języków; kraj, który dzięki demokratycznemu prawodawstwu i ogólnemu dobrobytowi charakteryzuje się wysoką świadomością obywateli w dążeniu do utrzymania jego jedności.

Tu zajmiemy się przeciwstawną grupą społeczeństw wielokulturowych, w których nasilające się antagonizmy stanowią realne zagrożenie nie tylko w dalszym rozwoju tych społeczności, ale także w utrzymaniu ładu i pokoju w świecie jako palącym wyzwaniu dla edukacji.

Źródła konfliktogennym głównych zagrożeń są złożone i zróżnicowane. Wynikają one z uwarunkowań historycznych, a współcześnie przede wszyst-

kim z charakteru ustrojowego państw oraz ich sytuacji społeczno-politycznej i ekonomicznej – to jest czynników obiektywnych, ale także od czynników subiektywnych – stanowiących sferę duchowości: postaw społeczno-moralnych, poziomu świadomości, identyfikacji obywatelskiej. W oparciu o wydarzenia pierwszej dekady XXI wieku można wskazać źródła najgroźniejszych konfliktów.

Na pierwszym miejscu, po latach, jako najgroźniejszy plasuje się fanatyzm religijny i ideologiczny, co można określić jako swoiste neobarbarzyństwo – odnoszone nie tylko do osób prymitywnych, okrutnych, lekceważących uznane wartości i łamiących w sposób bezwzględny zasady moralne i prawne z niskich pobudek, ale również do ludzi wykształconych i zajmujących bardzo wysokie stanowiska, dzięki czemu mogą podejmować przemyślane zbrodnicze i perfidnie kamuflowane decyzje, które powodują monstrualne straty, przede wszystkim w sferze moralnej. Przykładów jest wiele, stąd ograniczymy się tu do kilku z historii i czasów najnowszych. I tak, w imię przestrzegania w życiu dogmatów religijnych, zbrodnie Świętej Inkwizycji były ówczasie usprawiedliwane i legitymizowane przez władze kościelne. Natomiast kolonizacja Ameryki, będąca grabieżą dóbr materialnych, wandalizmem w niszczeniu kultury i aktami ludobójstwa, była nagłaśniana jako misja niesienia wyższej cywilizacji. Analogiczna argumentacja pojawiła się w okresie podbojów kolonialnych, kiedy większość państw europejskich dzieliło swe wpływy narzucając podbitym narodom język i kulturę. Z kolei zbrodnie straszliwego masowego ludobójstwa systemów totalitarnych XX wieku: hitleryzm, stalinizm i mniej znane zbrodnie Polpota, dokonywane były w imię obłąkańczej ideologii jako jedynie słusznej.

Nowymi, niewyobrażalnymi, precyzyjnie przemyślanymi i skutecznie realizowanymi aktami neobarbarzyństwa rozpoczął się wiek XXI. Jednym, najbardziej potwornym z nich, był atak terrorystyczny 11.09.2001 roku w Nowym Jorku na World Trade Center, w którym zginęło 2 749 niewinnych osób. Rozpoczął on trwającą i nasilającą się aktualnie psychozę strachu w skali międzynarodowej i stanowił olbrzymi cios w humanistyczne normy współżycia wielokulturowych społeczności i narodów. Osłabła postawa tolerancji wobec obcych kulturowo, a pojawiła się podejrzliwość i wzrosły nastroje nacjonalistyczne i akty wrogości oraz agresji wobec muzułmanów, a tych z kolei do Żydów i chrześcijan. Podpalanie kościołów katolickich i prześladowanie chrześcijan odnotowano nawet w tak tolerancyjnych krajach jak np. Indie. Coraz częstsze przypadki zbrodniczej agresji wobec imigrantów mają miejsce w Europie. Nie są one dziełem tylko ludzi prymitywnych i ubogich,

zagrożonych bezrobociem, ale nierzadko spowodowane są przez osoby zasobne i wykształcone, opętane skrajnym nacjonalizmem, jak Breivik, który z premedytacją zaplanował i spektakularnie przeprowadził mord cudzoziemskiej młodzieży na wyspie Utoya. Szokujące były nagrania wydarzeń, wręcz ludobójstwa rozgrywające się w Państwie Islamskim, a także opinie na ich temat w państwach kultury zachodniej. Wśród państw kontynentu europejskiego największe poparcie dla Państwa Islamskiego odnotowuje się we Francji, bo aż 15% całego społeczeństwa, a wśród młodzieży (18–24 lata) – 27%. Natomiast w Wielkiej Brytanii w tej grupie wiekowej popierających jest 4%, a wśród czterdziestolatków 11%. Z kolei w Niemczech największe poparcie wynoszące 4% odnotowuje się w grupie wiekowej 25–34 lata (<https://www.pch24.pl/francja--15-procent-spoleczenstwa-popiera-panstwo-islamskie,24932,i.html>). Zbrodnicze ataki terrorystyczne, spowodowane przez osoby opętane skrajnym nacjonalizmem, jak Norweg Breivik, mimo zdecydowanego potępienia zapoczątkowały w Europie znaczący wzrost tendencji nacjonalistycznych, traktowanych przez orędowników tej ideologii jako wyraz postaw patriotycznych. Tak było w latach po wielkim kryzysie w 1929–1933 i tak jest obecnie. Wymownym potwierdzeniem jest popularność w wielu krajach partii politycznych o zabarwieniu wręcz profaszystowskim, jak „Angielska Liga Obrony – EDL” czy nowsza „PEGIDA – Patriotyczni Europejczycy przeciw Islamizacji Zachodu”, a z utworzonych struktur międzynarodowych frakcji „Europa Narodów i Wolności” w Parlamencie Europejskim. Powstała ona z inicjatywy Marine Le Pen, liczy 38 deputowanych z ośmiu państw. Na 100-osobowym zjeździe w lutym 2016 roku w Wieliczce miały miejsce kuriozalne, fanatyczne wypowiedzi, jak: Culligana z Wielkiej Brytanii, że nadzieja jest w wyjściu z UE – jako katastroficznym projekcie, który za sprawą uchodźców spowodował utracenie przez państwa niepodległości; z Polski – ks. T. Guza, że UE przypomina III Rzeszę przez zatracanie człowieczeństwa; z Francji – B. Monota, że euro spowodowało upadek pojęcia narodu i patriotyzmu ekonomicznego.

Szeroki obraz bogatych form zachowań i postaw fanatycznych ludzi o różnym statusie społecznym i zawodowym ukazują także media w Polsce, z Internetem na czele; obraz, który trafnie określa tytuł artykułu: *Lincz w sieci. Połowanie na wrogów narodu* (Leśniewicz, 2016). Dobitnie podkreślają to dwa zdania w esej w „The Guradian” C. Daviesa: *Pal lichy Europę, ważne że się zemścimy* (2016), w którym analizuje sytuację obecną w Polsce i w konkluzji solidaryzuje się z Polakami protestującymi w obronie demokracji, rozmontowywanej przez Jarosława Kaczyńskiego i jego teorie spiskowe:

„Wykorzystywanie symbolu narodowego cierpienia (J.G. – dotyczy pomnika katyńskiego w Krakowie podczas wiecu PiS z okazji Święta Niepodległości w 2015 roku) do celów politycznych i przeciwstawiania Polaków Polakom jest sprzeczne z jakąkolwiek koncepcją patriotyzmu...” (Davies, 2016); „W rozumieniu PiS polscy liberałowie nie tylko są dziedzicami zdradzieckiej kliki Mazowieckiego i władców PRL – reprezentują wszystkie pokolenia zdrajców i wrogów Polski, od Sowietów po nazistów i od kajzera po Katarzynę Wielką...” (Davies, 2016).

I na zamknięcie tej części tematycznej zacytujmy noblistę Günтера Grassa, który w autobiografii: *Moje stulecie 1900–1999* (1999), wyszydzając wizytę kanclerza Willy’ego Brandta w Polsce, jednoznacznie samookreślił się jako zagorzały nazista (cyt.): „I kiedy ten zdrajca ojczyzny, który w norweskim mundurze walczył przeciwko nam, Niemcom, przyjeżdża tu z wielką świtą, [...] podaje polaczkom na tacy nasze Pomorze, Śląsk, Prusy Wschodnie, a potem jeszcze jakby na bis w cyrku, rzuca się na kolana...” (s. 195).

Aż trudno uwierzyć, że mógł tak napisać noblista, Europejczyk, Niemiec żydowskiego pochodzenia, uważany za sumienie narodu niemieckiego, a nie mały człowieczek o koślawej psychice. Czy można w tej sytuacji dziwić się, że w niektórych państwach, a zwłaszcza w Anglii, po referendum ujawniła się druga twarz zwolenników brexitu – odżyły uspięne demony skrajnego fanatyzmu: nacjonalizmu, rasizmu, ksenofobii. Nagonka na obcokrajowców przybrała formy agresji nie tylko w mediach, ale i w sferze realnej – na ulicach, w szkołach, w sklepach, zakładach pracy. Najostrzej zaatakowano Polaków. M.in. podpalono szopę, w której od 3 lat mieszkali polscy imigranci na podwórzu Abłamowiczów; mają miejsce zwolnienia z pracy, wypisywane są na budynkach i rozsyłane pocztą obelżywe napisy: „Nie będzie więcej polskiego robactwa, Wrócić do domu polskie szumowiny...”. Ale są także poczekające wypowiedzi świątłych Brytyjczyków, broniących dobrego imienia imigrantów polskich.

Na drugim miejscu najgroźniejszych konfliktów we współczesnym świecie wielokulturowym trzeba zaliczyć wojny zaborcze o źródła energii, jak podbój Iraku przez USA (przy współdziałaniu wielu państw europejskich, łącznie z Polską), dokonany rzekomo z konieczności zapewnienia pokoju, przez zlikwidowanie produkowanej tam broni atomowej, obalenie znieprawdzonego dyktatora i zapewnienie demokracji. W rzeczywistości była to wojna o ropę. Wojna, która po jej symbolicznym zakończeniu trwa nadal i zamiast osiągnięcia spodziewanych krociowych zysków dla agresorów przyniosła nie tylko im milionowe straty i zniszczenie światowej sławy arcydzieł sztuki.

Pogłębiła ona rów wzajemnej nienawiści, a nawet przepaści między kulturą zachodnią a kulturą islamu, pochłonęła i nadal pochłania liczne ofiary i powoduje nieobliczalne straty moralne. Jej nieprzewidywalnym zbrodniczym owocem było ultrafanatyczne Państwo Islamskie.

Bardziej zakamuflowany charakter mają prowokowane interwencje zbrojne w Afryce w celu zapewnienia sobie wpływów politycznych dla czerpania zysków ekonomicznych z eksploatacji bogactw naturalnych. W przypadku półjawnej agresji na Libię głoszono konieczność udzielenia militarnej pomocy „powstaniu zbrojnemu przeciw znieprawdzonemu tyranowi” w celu zaprowadzenia ładu, sprawiedliwości i demokracji. Wyrafinowaną, amoralną strategię owego neobarbarzyństwa w polityce oddaje znany aforyzm Henry’ego Kissingera (amerykańskiego polityka i dyplomaty, wykładowcy Harvardu, laureata Pokojowej Nagrody Nobla za wynegocjowanie wycofania amerykańskich wojsk z Wietnamu): „prawdziwa dyplomacja polega na tym, aby tak długo głaskać psa, póki nie znajdzie się na niego kaganiec” (Angora, 2006, nr 37).

Współcześnie też w wielu obszarach globu i w poszczególnych państwach dochodzi do ostrych konfliktów etnicznych. Źródła ich bywają wielorakie: od uwarunkowań społeczno-politycznych, zagrożeń w sferze bytowej, przez zadawnione urazy i uprzedzenia do nasilających się napięć: nacjonalizmu, ksenofobii, agresji. Szczególnie istotne są uwarunkowania społeczno-polityczne. W państwach totalitarnych, określanych potocznie jako policyjne, panuje terror, cenzura, restrykcyjne prawodawstwo, brutalne rozprawianie się z opozycją, stąd też powszechnym zjawiskiem jest dyskryminacja narodowościowa, etniczna, kulturowa, religijna i łamanie praw obywatelskich. Powoduje to zejście dyskryminowanych do podziemi, co z kolei skutkuje wieloma patogennymi zagrożeniami, zgodnie ze słowami wieszczka: gwałt niech się gwałtem odciska.

Równie boleśnie odczuwane są zagrożenia w sferze bytowej. Przebiegają one z większą intensywnością i mają wymiar globalny, wynikający z olbrzymiego zróżnicowania ekonomicznego ludności, a zatem wykraczający poza tradycyjne konflikty na tle etnicznym, religijnym czy kulturowym, choć ich nie wykluczają. Zdecydowane pogorszenie się warunków materialnych pociąga za sobą poważne komplikacje życiowe. Utrata pracy i wydłużający się okres bezrobocia prowadzą do bezdomności, rozpadu rodziny i do degradacji osobowości – do łamania zasad moralnych, upadku godności i powiększania się obszaru patologii społecznej, a u osób wrażliwych do depresji, rozstroju psychicznego i nierzadko do samobójstwa. Atmosfera niezadowolenia spo-

łecznego przeradza się w niekontrolowane akcje protestacyjne, zamieszki uliczne, a także walki zbrojne, masowe emigracje.

Szczególnie groźny dla Europy jest terroryzm tzw. samotnych wilków. Są to młodzi Europejczycy, którzy po wyjeździe w celu przeszkolenia wracają i dokonują we własnym państwie czy kontynencie w pojedynkę (określani jako samotne wilki) okrutnych ataków terrorystycznych. Jest to radykalny zwrot w dziedzinie terroryzmu, szczególnie groźny, trudny do wykrycia, który zamachem na Muzeum Żydowskie w Brukseli w 2014 roku rozpoczął wszechobecną falę przerażającej przemocy. Ochotnicy są ze wszystkich środowisk. Znajdziemy wśród nich nastolatków i osoby dojrzałe; młode kobiety, które poślubiły bojowników poznanych na Twitterze i uczą się od nich sztuki zabijania; drobnych przestępców i sfrustrowane gorszymi warunkami egzystencji drugie pokolenie europejskich muzułmanów; wzorowych studentów, którzy w poszukiwaniu sensu życia przeszli na islam, czy też wyznawców tej religii zradykalizowanych przez charytatywne organizacje i meczety finansowane w Europie przez Arabię Saudyjską i Turcję – państwa będące jednocześnie sojusznikami USA. „Ci bojownicy Państwa Islamskiego – zamyka swoje rozważania S. Laurent – wybrali obóz barbarzyństwa... Wyrzekli się wszelkich naszych wartości: tolerancji, szacunku wobec życia, praw człowieka, a zwłaszcza praw kobiet, demokracji... By je zniszczyć są gotowi oddać życie” (2014, s. 166). To oni byli w marcu 2016 roku sprawcami skoordynowanych zamachów bombowych w Brukseli na międzynarodowym lotnisku i na stacji metra w pobliżu unijnych instytucji; masakry dokonanej w Nicei przez kierowcę, który z dużą szybkością wjechał ciężarówką na promenadę i otworzył ogień do tłumu ludzi powracających z dziećmi z pokazów sztucznych ogni 14 lipca – w święto Republiki, taranując i zabijając ponad 80 osób i raniąc ponad 1000; w kilkanaście dni później poderżnięcia gardła 84-letniemu kapłanowi podczas nabożeństwa i zranienie zakonnic w prowincjonalnym kościele we Francji. W lipcu tego roku w centrum handlowym Olympia (Monachium) 18-latek – Niemiec irańskiego pochodzenia – strzelając, zabił 9 osób i 21 ranił, głównie młodzież od 14 do 20 lat i dzieci, krzycząc: „Cholerni cudzoziemcy, jestem Niemcem, dostanę was! Allahu Akbar!” Chociaż nie widząc możliwości ucieczki, sprawca popełnił samobójstwo, doszło do wybuchu powszechnej paniki i fałszywych alarmów, co spowodowało kompletny paraliż miasta, które zamieniło się w oblężoną twierdzę. A zatem cel ataku został z nawiązką osiągnięty.

Pozostaje odpowiedź na niełatwe pytanie o przyczyny tego typu fanatycznych postaw i zachowań terrorystów rodzimych, radykalnie odcinających

się od kultur kraju urodzenia i nabytego obywatelstwa. Wydaje się, że najbliższe prawdy jest szukanie odpowiedzi w różnicach kulturowych: kultury odziedziczonej przez nich (drugie pokolenie uchodźców) i ich aspiracjach życiowych oraz w warunkach bytowych i kulturze krajów osiedlenia (czytaj europejskiej). Generalizując, przyczyny braku ich integracji kryją się po obu stronach, które tu spróbujemy wypunktować.

Główne przyczyny/czynniki terroryzmu po stronie europejskich muzułmanów:

- Fanatyczna religia, wzywająca do „świętej wojny” przeciw niewiernym. Stąd zabijanie z okrzykiem „Allah Akbar” niewinnych ludzi przez samobójców terrorystów, otoczonych nimbem najwyższej chwały jako świętych męczenników.
- Niekontrolowane równouprawnienie społeczności muzułmanów z rdzenną ludnością tubylczą, w tym w zakresie przywilejów socjalnych i swobód obywatelskich – m.in. działalność sądów szariackich, głoszenie w meczetach, mediach i szkołach ekstremistycznych poglądów i form zachowania. Dodajmy do tego znaczący negatywny wpływ Państwa Islamskiego w stymulowaniu terroryzmu oraz ośrodków z Arabii Saudyjskiej i Turcji, finansujących budowę przedszkoli i meczetów, osiedlanie imamów nadzorujących praktyki religijne i wykładanie ideologii islamu nie do przyjęcia w kulturze europejskiej, powodującą uzasadniony wzrost nastrojów islamofobicznych i wzmocnienie antagonizmów.
- Gettoizacja europejskich muzułmanów zasiedlających ubogie dzielnice dużych miast. Przykładem jest Molenbeek w Brukseli, traktowana jako wylęgarnia terrorystów. Jest tu bowiem wysokie bezrobocie, kwitnie przestępczość, a młodzież z biednych rodzin i klasy średniej, nie uzyskując zadowalających wyników w nauce, nie jest konkurencyjna na rynku pracy, stąd czuje się zagubiona i staje się łatwym łupem agitacji dżihadystów.

Czynniki po stronie państw zachodnich będące przyczyną masowej migracji i terroryzmu:

- Jak już wcześniej pisałem, największym błędem USA i państw europejskich były inwazje zbrojne, kamuflowane misją niesienia wolności i demokratycznego ładu przez obalenie dyktatury w państwach Bliskiego Wschodu i północnej Afryki. Państwa te, na skutek sprzecznych interesów, nie potrafią utworzyć jednolitej koalicji, łącznie z Rosją, dla naprawienia błędów i do szybkiego zakończenia przedłużającej się

przerazającej w skutkach wojny domowej, która nie byłaby postrzegana w kategorii zderzenia przeciwstawnych cywilizacji czy – jak chcieliby terroryści – jako wojna religijna islamu z chrześcijaństwem.

- Krótkowzroczność w polityce migracyjnej państw europejskich to przede wszystkim brak selekcji w przyjmowaniu uchodźców – nie-uwarunkowany potrzebami rynku i rygorystycznie przestrzegany prawodawstwem, obowiązującym w UE lub kraju osiedlenia. Oznacza to podniesienie i zaostrzenie wymagań w przyznawaniu obywatelstwa i tworzenie sprzyjających warunków do integracji, jak to ma miejsce w Szwajcarii i USA, lub wymaganie pełnej lojalności przy zachowaniu własnej kultury, jak w przypadku imigrantów chińskich. Takie działania są konieczne w celu skuteczniejszego zapobiegania groźbie zamachów terrorystycznych i zapewnienia poczucia bezpieczeństwa wszystkim obywatelom, łącznie z przyjętymi uchodźcami, w imię poszanowania uniwersalnych wartości i humanistycznego charakteru kultury europejskiej, a w tym korekty w słabościach (mankamentach) edukacji.

Niepowodzenia edukacji wielokulturowej i międzykulturowej

Są one, podobnie jak powodzenia, uwarunkowane dwiema grupami czynników. Są to: 1) czynniki zewnętrzne, obiektywne poza nią, do których zalicza się przede wszystkim sytuację społeczno-polityczną i ekonomiczną oraz istniejące trendy kulturowe; 2) czynniki wewnętrzne subiektywne dotyczące podstaw metodologicznych – oryginalności jej założeń, atrakcyjności oraz stopnia realności ich realizacji. Przypomnienie tych uwarunkowań jest konieczne w zachowaniu w miarę obiektywnego całościowego osądu subdyscypliny w celu uniknięcia dalszych niepowodzeń, jak czynią to wnikliwie Tadeusz Lewowicki i Jerzy Nikitorowicz. Według mojego rozeznania główne przyczyny niepowodzeń tych dyscyplin w XXI wieku można uszeregować w następującej kolejności:

1. Taką obiektywną przyczyną niepowodzeń są odnotowane w pierwszej części referatu przemiany społeczno-polityczne, a zwłaszcza skutki spowodowane atakami terrorystycznymi.
2. Następną i najważniejszą są niefortunne założenia teoretyczne ograniczające się niemalże wyłącznie do postmodernistycznej filozofii kultury, która eksponując znaczenie różnicy i pluralizmu oraz relatywizm wartości, hołduje w edukacji zasadzie, że owe różnice kulturowe (językowe, religijne, obyczajowe), polityczne, społeczne stanowią podstawę kształ-

towania osobowości, lekceważąc porównanie ich ze społecznością dominującą (większościową), obowiązującym w państwie systemem edukacyjnym. W edukacji międzykulturowej akcentuje się głównie wychowanie w duchu tolerancji i zrozumienia odmiennych cech kultury grup mniejszościowych ze strony grup dominujących, zamiast położyć nacisk na eksponowanie wartości wspólnotowych jako płaszczyzny autentycznego porozumienia i współżycia regionalnego, narodowego, europejskiego i globalnego. Nie zwraca się uwagi, o czym wielokrotnie pisałem, że neurasteniczne, agresywne roszczeniowe zachowanie i lekceważenie zasad współżycia społecznego mniejszościowych grup etnicznych prowadzi do konfliktów, wzrostu wzajemnych uprzedzeń, utrwalenia krzywdzących stereotypów. Zamykanie się we własnej kulturze stygmatyzuje grupę i prowadzi do jej gettoizacji. Poznanie natomiast kultury grupy dominującej, opanowanie języka i norm współżycia zapewnia w sposób naturalny jednakowe traktowanie i drogi awansu społeczno-zawodowego. Oznacza to naturalny dobrowolny proces asymilacji, niesłusznie potępiany, bo nie musi oznaczać utraty tożsamości narodowej, czego wymownym przykładem są rozproszeni po całym świecie Żydzi. Ich wkład w rozwój kultury i ekonomii w poszczególnych państwach ich zamieszkania jest najwyższy.

3. Kolejną bardzo istotną przyczyną niepowodzeń, będącą konsekwencją wcześniej omówionej, jest w ostatnich latach odcięcie się niemalże zupełnie od klasycznego i współczesnego nurtu pedagogiki kultury, który miał stanowić główną płaszczyznę współdziałania Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej. Mam jednak nadzieję, że orientacja humanistyczno-antropologiczna powróci w uaktualnionych formach działania i jako dominująca w edukacji. Służy ona bowiem – powtórzmy – budowaniu głęboko humanistycznych stosunków międzyludzkich, w których nie ma miejsca na wrogość do obcego, na nacjonalizm, fanatyzm polityczny i religijny. Uświadamiając natomiast jednostce jej korzenie i wartości kultury rodzimej, narodowej i światowej, sprzyja jednocześnie otwieraniu na uniwersalne wartości i budowanie wspólnotowego porozumienia oraz szacunku niezależnie od różnic kulturowych, ale o tym szerzej w trzeciej części.
4. Inną istotną przyczyną słabości i niepowodzeń jest brak przełożenia teorii na praktykę. Tego typu zarzut można postawić wielu dyscyplinom, w tym tu analizowanym. Jest on jednak zasadny wtedy, kiedy teorię pozytywnie weryfikuje praktyka, kiedy teoria, trafnie diagnozując zastaną

rzeczywistość i pojawiające się w niej nowe trendy służy usprawnieniu jej i z myślą o przyszłości kreuje lepszą humanistyczną wizję życia. Jeśli natomiast teoria jest jednostronna, obarczona błędnymi przesłankami lub wręcz szkodliwa społecznie i moralnie, to lepiej, jeśli nie przekłada się na realizację w praktyce. Oceny, jak jest w przypadku analizowanych zagadnień, będą z pewnością bardzo różne i skażone subiektywizmem. Wskazane wyżej główne przyczyny niepowodzeń to trudne wyzwania stojące przed edukacją w ogóle, a w tym proponowaną tu edukacją humanistyczno-antropologiczną.

3. O realistyczny program edukacji humanistyczno-antropologicznej jako alternatywy wobec niepowodzeń edukacji wielokulturowej i międzykulturowej

Oznacza to opowiedzenie się za kształceniem aksjologicznym i uwzględnieniem rzeczywistości realnej – liczeniem się z uwarunkowaniami epoki i potrzebami osób żyjących w zróżnicowanych społecznościach; za optymalnym przygotowaniem do pełnienia różnorodnych ról społeczno-zawodowych, do orientowania się w skomplikowanych problemach współczesnego świata i znalezienia właściwego miejsca dla siebie we wspólnocie ludzkiej. Tego typu realistyczne podejście w edukacji odwołujące się do humanistyczno-antropologicznego rozumienia kultury – harmonijnego łączenia wartości duchowych z wartościami utylitarnymi i konsumpcyjnymi przynosiło w przeszłości sukcesy i jest w dalszym ciągu efektywne w społecznościach wielokulturowych, w których to kultury lokalne, regionalne, narodowe i ponadnarodowe służą kreowaniu różnorodnych tożsamości. Dodajmy: idee te znalazły odbicie w 2008 roku, w ogłoszonym przez Parlament Europejski Rokiem Dialogu Międzykulturowego, a także w Raporcie Międzynarodowej Komisji Rozwoju Edukacji: *Uczyć się, aby być*, pod redakcją Edgara Faure'a (1975), w którym położono nacisk na wielostronny rozwój człowieka, obejmujący wszystkie dziedziny jego życia, oraz Raporcie dla UNESCO: *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* pod redakcją Jacques'a Delorsa (1998). W tym drugim sformułowano m.in. cztery filary edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być. Nakreślone w raporcie horyzonty, zasady i kierunki edukacji mają służyć, zdaniem Delorsa, przezwycięzeniu różnorodnych napięć, takich jak między innymi: „tym, co globalne, a tym, co lokalne (...), tym co uniwersalne, a tym, co jednostkowe (...), między tradycją a nowoczesnością (...), działaniem perspektywnym

a działaniem doraźnym (...), rozwojem wiedzy a zdolnością przyswajania jej (...)” oraz „między duchowością i materialnością”. Stwierdza on, że ludzie są spragnieni ideałów i wartości moralnych, co jako zadanie edukacyjne oznacza wyzwalanie (zacytujmy): „...u każdego zgodnie z tradycją i przekonaniem oraz pełnym poszanowaniem pluralizmu tę wzniosłość myśli i ducha aż do uniwersalności i częściowego przekraczania samego siebie” (1998, ss. 12–14).

Te dwa raporty, nie umniejszając wagi innych tego typu opracowań, są szczególnie znaczące w rozwoju strategii edukacyjnej na XXI wiek. Wiele zawartych w nich propozycji znajduje odzwierciedlenie w późniejszych publikacjach Komisji Rady Europejskiej, takich jak choćby z 2000 roku tzw. Strategia Lizbońska czy z października 2007 roku przyjęty przez Parlament Europejski traktat: Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (*European Qualifications Framework – EQF*).

Postulat zawarty w Raporcie Delorsa: „Edukacja powinna przyczyniać się do powstania nowego humanizmu, w którym będzie dominował komponent etyczny, a wiedza o kulturach i wartościach duchowych różnych cywilizacji i szacunek dla nich zajmą należne miejsce jako niezbędna przeciwwaga globalizacji” (1998, s. 47) należy traktować jako aktualny swoisty uniwersalny postulat, zwłaszcza że znalazł on wielorakie rozwinięcia w znaczących i publikacjach z zakresu edukacji humanistycznej, antropologicznej i międzykulturowej.

Najkrócej ujmując, współcześnie realistyczne kształcenie – to w dużej mierze konsekwencje: harmonijnie łączonej teorii i praktyki oraz przesłania płynącego z humanistyczno-antropologicznego traktowania kultury. Oznacza to:

- szerokie rozumienie kultury i ujmowanie człowieka w czterech kategoriach: jako obywatela małej ojczyzny, narodu (państwa), kontynentu i świata; zwalczania szkodliwych stereotypów, fobii narodowych, antysemityzmu;
- określenie w miarę uniwersalnych postaw aksjologicznych w wychowaniu – łączenia wartości absolutnych, jak prawda, dobro i piękno, poszerzonych o wolność i miłość z wartościami społecznymi, jak: demokracja, tolerancja, solidaryzm społeczny z wartościami pragmatycznymi typu przedsiębiorczość, zdolności menedżerskie, umiejętność radzenia sobie w każdej sytuacji;
- harmonię między wychowaniem do wspólnoty a tendencjami współczesnego człowieka do zaznaczenia swojej indywidualności. W wychowaniu słuszne dążenie do autonomii wymaga krytycznego podejścia m.in. do problematyki kształtowania postaw kreatywnych, aby unikać kształto-

wania egoistycznych, narcystycznych osobowości, płaskiej mody na oryginalność za wszelką cenę, błyszczenia i zaistnienia medialnego przez ekstrawagancję (niektórzy celebryci). Stąd już Abraham Maslow apelował o kreatywność altruistyczną, a zatem aspekt moralny;

- harmonię między rozumem a emocjami, która pozwala na odwołanie się do żywej wartościowej tradycji, przestrzega przed uleganiem szkodliwym mitom;
- wykorzystanie szans, jakie niosą wartościowe treści w multimediami (kanały propagujące naukę, sztukę, wartości moralne i społeczne typu m.in. Discovery); szans permanentnego edukowania, uczenie krytycznego (czytaj selektywnego i aktywnego) odbioru.

Te bardzo istotne zagadnienia można ująć lapidarnie w cztery bloki tematyczne w proponowanym tu realistycznym, uniwersalnym programie edukacji.

Pierwszym z nich jest orientowanie w problemach współczesnego świata. Bez takiej orientującej wizji nie można egzystować w pełni świadomie. Chodzi tu głównie o kluczowe zagadnienia ujmowane syntetycznie, a dotyczące życia ludzi na naszej planecie: jej zasobów naturalnych, zmian klimatycznych, problemów demograficznych, migracji, wyżywienia i ekologii i zdrowia, zrozumienia dla innych kultur i wychowania dla pokoju.

Drugi blok tematyczny dotyczy podstawowej wiedzy o człowieku i jego świecie wewnętrznym. Wydaje się konieczne całościowe ujęcie istoty ludzkiej w aspekcie biologii, zwłaszcza najnowszych badań dotyczących ciała i cielesności, w aspekcie życia psychicznego i w aspekcie duchowości jako sfer ściśle ze sobą powiązanych; człowieka jako indywiduum, ale i jako członka społeczeństwa; człowieka jako wytwór i twórcę kultury. Szczególnie istotny jest świat wewnętrzny człowieka, sens życia i miłości jako koniecznych do samookreślenia światopoglądu, wyboru stylu i jakości egzystencji. Nie można też zapominać o takiej wartości jak godność, która jest podstawą siły moralnej jednostki. W sumie syndrom wartości uniwersalnych składających się na idealną stronę człowieka, określaną mianem człowieczeństwa.

Z pojęciem człowieczeństwa łączy się trzeci istotny blok zagadnień dotyczący wychowania obywatelskiego. „Człowiek – pisał Bogdan Suchodolski – okazuje się istotą włączoną w środowisko społeczne, przynależną do określonego plemienia czy narodu, do konkretnego państwa. Być obywatelem jest jego moralnym obowiązkiem” (1990, s. 16). Współcześnie związek państwo-naród, narodowość-obywatel nie należą do łatwych ze względu na wielorakie konflikty w wielokulturowym świecie oraz interesujące nas zagadnienia edukacji w kręgu naszej kultury zachodniej i państwach o ustrojach demokratycznych

w przeciwieństwie do państw totalitarnych, w których trudno mówić o swobodach obywatelskich. Ponieważ zakres władzy i zakres państwa w liberalnych demokracjach kurczy się, stąd też coraz więcej decyzji przypada obywatelom. W państwach zamożnych pojawiają się w obronie własnych interesów nastawienia agresywne wobec migrantów, a ci z kolei nierzadko naruszają przyjęte tu normy obyczajowe i charakteryzują się postawami roszczeniowymi, co rodzi postawy wrogie i konflikty.

Sytuacja taka wręcz uczula na konieczność podejmowania edukacji bycia obywatelem swojej małej ojczyzny (miejscowości, regionu – działań samorządowych), ojczyzny-państwa, ojczyzny-Europą i bycia obywatelem planety Ziemi. Edukacja ta ma swoje podwaliny w Helsińskiej Deklaracji Praw i Obowiązków Obywatela. Podkreślmy – praw, ale i obowiązków – powinności, o których wielu obywateli, w tym zwłaszcza migrantów, zapomina.

Czwarty blok tematyczny to treści pragmatyczne oparte na wartościach utylitarnych, ujmowanie człowieka w kategorii być i mieć. Uwzględnienie wartości utylitarnych i konsumpcyjnych – tych na „mieć”, nie musi przyczyniać się do degradacji osoby ludzkiej, a wręcz przeciwnie – może służyć budowaniu godziwego życia i wysokiej jakości człowieczeństwa, jeśli będzie harmonijnie łączone z wartościami absolutnymi. Potrzebę taką dyktuje codzienna egzystencja – stosunki społeczne, wzrost wartości pracy powodowany powiększającymi się obszarami ubóstwa i widma bezrobocia. Brak pracy oznacza w wielu przypadkach degradację nie tylko społeczną, ale i osobowości, jest źródłem frustracji, sprzyja rozwojowi patologii społecznej. Chodzi zatem w edukacji o wyrabianie umiejętności podejmowania decyzji, o przekonujące zaprezentowanie swoich atutów, o operatywność. Słowem o to, aby wyedukowany osobnik reprezentował postawę humanisty i był jednocześnie konkurencyjny na „rynku osobowości”. Efektem edukacyjnym tak ujmowanej postawy aksjologicznej będzie pracownik kompetentny w swojej dziedzinie, ale jednocześnie sprawny organizacyjnie, umiejący przetwarzać informacje, odporny na niepowodzenia, przedsiębiorczy i skuteczny w działaniu, rozeznaną w mechanizmach gospodarki rynkowej, a przez to poszukiwany na rynku pracy. Najkrócej ujmując, chodzi tu o konieczność uwzględnienia w procesie edukacyjnym – poza wiedzą ściśle „fachową” związaną z profilem kształcenia – również praktycznego sposobu myślenia i działania, a zatem pragmatyzmu uwarunkowanego różnorodnymi przemianami i tendencjami rozwojowymi. Sprostanie bowiem wymogom rynku oznacza przede wszystkim: edukację do sukcesu i konkurencyjności oraz umiejętności menedżerskie i innowacyjne.

Bibliografia

- Delos, J. 1998. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Faure, E. 1975. *Uczyć się, aby być*. Warszawa: PWN.
- Gajda, J. 2006. *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajda, J. 2009. *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajda, J. 2011. Humanistyczno-antropologiczne wartości podstawą uniwersalnego kanonu oświaty. W: Lewowicki, T. red. *Całościowe ujęcie edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, ss. 103–119.
- Gajda, J. 2012. *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajda, J. 2013. Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 50–64.
- Gajda, J. 2014. Nasilające się zagrożenia w wielokulturowym świecie trudnym wyzwaniem dla edukacji. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Ogniewjuk, W. i Sysojewa, S. red. *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa – Cieszyn – Kijów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, ss. 99–111.
- Gajda, J. i Izdebska, J. red. 2004. *Kultura – Wartości – Kształcenie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Suwałki: Wyższa Szkoła Suwalsko-Mazurska.
- Kubinowski, D. red. 2004. *Kultura – Wartości – Kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T. 2004. Kultura, wartości i edukacja – o humanistycznej synergii i racjonalnym optymizmie. W: Kubinowski, D. red. *Kultura – Wartości – Kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 42–47.
- Lewowicki, T. 2010. Wielokulturowość i edukacja. *Ruch Pedagogiczny*. 3–4, ss. 5–20.
- Nikitorowicz, J. 2004. Edukacja międzykulturowa Założenia i realizacja. *Rocznik Pedagogiczny*. 27, ss. 129–144.
- Nikitorowicz, J. 2011. Edukacja międzykulturowa. Od federacji zespołów badań pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. *Rocznik Pedagogiczny*. 34, ss. 115–123.

- Nikitorowicz, J. red. 2013. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojnar, I. 2004. Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenie. W: Kubinowski, D. red. *Kultura – Wartości – Kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 33–41.

Consistent implementation of humanistic and anthropological assumptions in intercultural education as a hope for more effective social practice and for the alleviation of conflicts in the multicultural world (some reflections upon the theoretical foundations and activity results of the Team for Pedagogy of Culture and Intercultural Education at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences)

Abstract: The main thesis and character of this article comes out of its title and introduction. It focuses on three topics:

- establishment of the Team for Cultural Pedagogy and Intercultural Education Team, it's theoretical grounds, terms of cooperation and significant accomplishments in both fields during 12 years of existence;
- forms of coexistence of different communities in the multicultural world, especially of conflicted ethnic and religious groups, where extreme fanaticism leads to genocide, terrorist attacks and internal conflicts causing mass migration. Retaining peace in the world is a challenge for intercultural and multicultural education which does not always work well;
- movement for realistic educational program, which combines theory with practice. Such elementary and integrated program should prepare people to live in the dynamically changing world, build their proactive attitude in satisfying social, spiritual and material needs, raise awareness of being a responsible citizen and teach how to deal with difficult situations.

Keywords: humanistic-anthropological cultural pedagogy, multi – and intercultural education

Translated by Janusz Gajda

ROZPRAWY

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI

Prekursorki i pionierki edukacji równościowej, antydiskryminacyjnej i międzykulturowej. Przyczynek do genezy pedagogiki międzykulturowej

Streszczenie: Autor przedstawia jeden z wątków genezy edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i równościowej oraz akademickiej refleksji na ich temat, z perspektywy historii osobistych. Wychodzi z założenia, że współczesna edukacja międzykulturowa i pedagogika międzykulturowa są zakorzenione w osobistych historiach wielu osób, które były prześladowane z powodu odmienności kulturowej, ograniczono ich prawa w sferze publicznej, między innymi prawo do edukacji. W związku z tym podjęły one działania w sferze publicznej na rzecz równouprawnienia osób wywodzących się ze środowisk różnorodnych kulturowo. W artykule zostały przedstawione w układzie chronologicznym biogramy najważniejszych prekursorów i pionierów edukacji międzykulturowej oraz pedagogiki międzykulturowej.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, edukacja wielokulturowa, edukacja równościowa, edukacja antydyskryminacyjna, pedagogika międzykulturowa

W podręcznikach do edukacji międzykulturowej oraz opracowaniach (popularno)naukowych, które bywają wykorzystywane podczas zajęć dydaktycznych, geneza edukacji wielokulturowej i międzykulturowej przedstawiana jest najczęściej w kontekście instytucjonalnym. Korzenie obu współczesnych modeli edukacji łączone są tam z procesami migracji, szczególnie zaś z kłopotami migrantów i ich dzieci w systemach oświaty krajów przyjmujących. Dominującymi wątkami są napięcia i konflikty kultur, ujmowane m.in. przez pryzmat różnic języka, religii i obyczajów wiodących do trudności w komunikacji i relacjach społecznych.

Tymczasem można podjąć próbę ustalenia genezy edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i równościowej oraz akademickiej refleksji na ich temat, także z perspektywy historii osobistych. Jestem przekonany o znaczeniu każdej takiej historii dla praktyki edukacyjnej i nawiązujących do niej

dyscyplin naukowych. Analizując odniesienia do historii edukacji/pedagogiki międzykulturowej, zauważyłem, że wśród przeważających wątków instytucjonalnych dotyczących drugiej połowy XX wieku niejako zostały zagubione sylwetki demiurgów edukacji, których działalność w środowiskach pełnych różnic postrzegano jako kontrowersyjną czy alternatywną. Zakładam, że opracowanie i/lub przypomnienie biografów poszczególnych osób oraz wskazanie opracowań na ich temat pozwoli wzbogacić historiografię pedagogiki międzykulturowej i zachować pamięć, a wielu przypadkach przywrócić z niebytu w dyskursie akademickim „stare mistrzynie i starych mistrzów”.

Przyjmuję tezę Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (2003, ss. 204–215) o ewolucyjnym przechodzeniu od pedagogii do pedagogiki, to jest od działań praktycznych do refleksji akademickiej. Współczesna edukacja i pedagogika międzykulturowa są zakorzenione w osobistych historiach wielu osób, zwykle prześladowanych z powodu odmienności kulturowej, które należąc do mniejszości etnicznych doświadczyły dyskryminacji jako Inni i Obcy oraz ograniczania ich praw w sferze publicznej – także prawa do edukacji. O ile powszechnie znane są wątki z życia polityków oraz innych osób obecnych w podręcznikach historii, to na opracowanie wciąż czekają biografy dziś często zapomnianych działaczek i działaczy oświatowych, znanych tylko w wąskich kręgach¹.

Celem artykułu jest przedstawienie rezultatów kwerendy źródeł wtórnych w poszukiwaniu genezy przyznawania prawa do edukacji każdemu bez względu na płeć, rasę, pochodzenie społeczne, status majątkowy, przynależność etniczną itp. oraz praktyki edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Pierwszy etap kwerendy, którą przeprowadziłem, polegał na przeglądzie źródeł dotyczących praw człowieka, tolerancji, równouprawnienia mniejszości w sferze publicznej, celem znalezienia nazwisk osób wskazywanych jako prekursorzy idei równościowych i antydyskryminacyjnych. Następnie wybrałem osoby, które realizowały swoje ideały, ucząc w szkołach różnego stopnia, publikując i organizując akcje edukacyjne w sferze publicznej. Projekt badawczy zwięździło poszukiwanie opracowań biograficznych (w miarę możliwości akademickich) dotyczących wybranych osób.

W trakcie kwerendy zorientowałem się, że idee oraz oparte na nich pedagogie uwzględniające treści związane z tolerancją i integracją społeczno-kulturową, zachęcające do dialogu ponad różnicami, realizowały przede

¹ Przykładem takiego opracowania jest: Marszałek, K. 2018. *Harcerska lista (nie) obecności. Analiza polskiej bibliografii harcerstwa za lata 1989–2017*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

wszystkim kobiety – stąd tytuł niniejszego artykułu. Zakładały one i prowadziły szkoły, organizowały publiczne odczyty i debaty, pisały książki, artykuły i odezwy – m.in. działając w ruchach wspólnot religijnych, abolicjonistów, sufrażystek i feministek pierwszej fali. Ich aktywność była zwykle lokalna, środowiskowa, a dokonujące się dzięki niej przemiany społeczne miały charakter miejscowy, wręcz punktowy, i dopiero później wraz z innymi przyczyniły się do ukształtowania uwzględniającego ideę międzykulturowości trendu zmian języka, systemu oświaty i obszaru refleksji akademickiej. Oczywiście wymieniam tylko wybrane osoby zarówno z historii powszechnej, jak i historii Polski. Moja wypowiedź ma charakter przyczynkarski, stanowiąc drobny element szerszego projektu badawczego, który realizuję.

Poniżej w układzie chronologicznym wskazuję osoby, dzięki którym wysiłkowi, uporowi w dążeniu do celu i dokonaniom można współcześnie mówić, pisać i działać na rzecz edukacji międzykulturowej, antydyskryminacyjnej i równościowej na rozmaitych pograniczach kulturowych.

Od ideologii społecznej do pedagogii

Prekursorkami i głosicielkami idei tolerancji wobec Innych i Obcych, która legła u podstaw działalności społecznej i edukacyjnej, były **beginki** – członkinie działających od XII wieku zgromadzeń religijnych niezwiązanych z Kościołem. Nie dyskryminowały one wstępujących do zgromadzeń ze względu na pochodzenie społeczne i status materialny (co obowiązywało w klasztorach katolickich); dzieliły się wiedzą i umiejętnościami nie tylko we własnych zgromadzeniach, ale także ze społecznościami lokalnymi; zapewniały schronienie i edukację potrzebującym: sierotom, dzieciom z ubogich rodzin, chorym, starcom, prześladowanym przez Kościół innowiercom. Niektóre zgromadzenia sympatyzowały i współpracowały z **katarami (albigensami)**, którzy nie dyskryminowali kobiet i wyznawali tolerancję religijną w sferze publicznej (Burnham, 2008; Miller, 2014; Niel, 2010; Simons, 2001).

Chwilowa możliwość głoszenia wolności poglądów przez beginki, podobnie jak działalność katarów, spotkały się jednak z ostrą reakcją Kościoła. Idea tolerancji powróciła dopiero na fali Reformacji i Odrodzenia, przejawiając się w dziełach niektórych pisarzy. Na przykład **Andrzej Glaber z Kobylina (ok. 1500–1555)** lekarz, profesor Akademii Krakowskiej, domagał się prawa kobiet do kształcenia wyższego. **Erazm Otwinowski (1529–1614)**, wychowanek akademii ariańskiej w Rakowie, był zwolennikiem kształcenia kobiet na równi z mężczyznami. Fakt ten nie dziwi, ponieważ w środowisku polskich

arian dopuszczane było powierzanie kobietom funkcji nauczycielek w szkołach oraz stanowisk duszpasterskich. **Siostra Prakseida** z klasztoru dominikanek w Poznaniu natomiast około 1548 roku uciekła z klasztoru i przystała do braci czeskich, pragnąc założyć świecką szkołę dla dziewcząt (Wasylewski 1957, s. 134). Niestety nie udało mi się odnaleźć informacji o dalszych losach tej inicjatywy. Propagatorem idei równouprawnienia w dostępie do edukacji był także **Jan Amos Komeński (1592–1670)**.

Autorami najbardziej znanych publikacji powstałych w duchu Oświecenia, które można uznać za prekursorskie w dziedzinie edukacji międzykulturowej, byli działacze społeczni oraz pedagodzy będący zwolennikami edukacji demokratycznej i świeckiej, m.in. **Wolter (1694–1778)**, **Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827)** oraz jego uczeń **Denizard Hyppolyte Léon Rivail (1804–1869)** – nauczyciel, twórca teorii społecznej spirytyzmu zakładającej m.in. równość ludzi bez względu na pochodzenie, rasę, status społeczny itp., która zainspirowała m.in. abolicjonistów (Grzybowski, 1999, ss. 5–12). Idee szkoły dostępnej dla wszystkich bez względu na pochodzenie rozwijał także **Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790–1866)**. **Caryca Rosji Katarzyna II Wielka (1729–1796)** zainicjowała proces równouprawnienia kobiet w rosyjskim środowisku naukowym. Dyrektorką Akademii Nauk mianowała księżnę Katarzynę Woroncową-Daszkową (1743–1810), co było pierwszym takim przypadkiem w świecie. Założyła i otaczała opieką Instytut Szlachetnie Urodzonych Panien w Smolnym, w którym mogły się kształcić dziewczęta z różnych klas społecznych (Massie, 2012).

Nicolas de Condorcet (1743–1794) propagował ideę praw człowieka, równouprawnienia kobiet, wszystkich ras i mniejszości etnicznych. Nawiązując m.in. do jego idei, **członkowie utworzonej w 1773 roku w Królestwie Polskim Komisji Edukacji Narodowej**, wspierani przez literatów i publicystów, jako pierwsi w świecie postulowali utworzenie szkół dla kobiet i realizację szerokiego programu edukacji kobiet z elementami wychowania narodowego, patriotycznego i obywatelskiego (Wawrzykowska-Wierciochowa, 1963, ss. 106–108).

W późniejszym okresie **John Stuart Mill (1806–1873)** domagał się prawa kobiet do samostanowienia. **William Gladstone (1809–1898)** propagował tolerancję religijną i równouprawnienie ateistów w sferze publicznej. Należy wymienić również twórcę międzynarodowego języka esperanto **Ludwika Zamenhofa (1859–1917)**, autora doktryny homaranizmu, zakładającej równość wszystkich ludzi bez względu na pochodzenie i status społeczny (Grzybowski, 2004, ss. 319–332).

Na szczególówce przedstawienie w kontekście genezy edukacji międzykulturowej zasługują jednak kobiety, które osobiście aktywnie angażowały się w praktykę edukacyjną, opierając ją na autorskich pedagogiach. Oto ich biografy.

Olympe de Gouges (1748–1793) – pisarka, działaczka społeczna. Opo-wiadała się za zniesieniem niewolnictwa, propagowała wolność i równość wszystkich bez względu na rasę, pochodzenie i płeć. W 1791 roku ogłosiła manifest „Deklaracja praw kobiety i obywatelki”, w którym domagała się m.in. prawa kobiet do edukacji i uczestnictwa w życiu publicznym na równi z mężczyznami. Uważana za jedną prekursorok ruchu feministycznego (Blanc, 2003; Mousset, 2003).

Mary Wollstonecraft (1759–1797) – pisarka, nauczycielka, prekursorka feminizmu. Propagowała ideę równouprawnienia kobiet i mężczyzn, biorąc czynny udział w publicznych debatach o społecznej roli i edukacji kobiet, a także o rozwoju nauki, gospodarki, społeczeństwa itp. (Lyndall, 2005). Uważała, że czynnikiem, który mógłby się przyczynić do zrównania praw i statusów społecznych kobiet i mężczyzn, mogłoby być cywilne i obywatelskie równouprawnienie oraz powszechna, koedukacyjna oświata w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży z różnych stanów. Jej córka – **Mary Shelley (1797–1851)** – była autorką popularnej powieści „Frankenstein” (2013) o społecznych następstwach Obcości.

Dorothea Lynde Dix (1802–1887) – reformatorka społeczna, która w 1821 roku założyła szkołę dla dziewcząt w Bostonie, a w 1841 szkółkę niedzielną w więzieniu East Cambridge. Odwiedziwszy więzienia stanowe, w których przebywali także chorzy psychicznie, rozpoczęła kampanię publiczną, domagając się praw publicznych dla chorych, cierpiących i umierających. Dzięki jej działaniom edukacyjnym i naciskom na decydentów zaczęto budować szpitale psychiatryczne, a systemy opieki nad chorymi umysłowo uległy poprawie zarówno w USA, jak i w Europie (Brown, 1998; Dix i Lightner, 1999).

Harriet Beecher Stowe (1811–1896) – nauczycielka, pisarka, publicystka. W 1852 roku opublikowała powieść „Chata wuja Toma” (2011) o losach murzyńskiego niewolnika Toma, która stała się najpopularniejszą amerykańską powieścią (w ciągu roku sprzedano 300 tys. egzemplarzy) i przyczyniła się do wzmożenia nastrojów abolicjonistycznych. Atakowana i oskarżana o kłamstwa, rok później opublikowała „Klucz do Chaty wuja Toma” (1853) z dokumentami i świadectwami prześladowania niewolników. Udzielała się publicznie, propagując także równouprawnienie kobiet (Hedrick, 1994).

Eleonora Ziemięcka (1819–1869) – pisarka, filozofka, określana jako „kobieta w todze filozofa”. Uważna za pierwszą Polkę, która mimo oporu środowiska ukończyła studia wyższe. Na łamach „Tygodnika Polskiego” domagała się równouprawnienia kobiet w edukacji. Jako pierwsza stwierdziła w rozprawie pedagogicznej, że kobieta jest człowiekiem i ma prawo do wielostronnego wykształcenia. Pracowała nad programem edukacji dla kobiet, lecz słabe zdrowie i przedwczesna śmierć uniemożliwiły jej pełną realizację tego zamierzenia (Błachnio, 1997).

Narcyza Żmichowska (1819–1876) – powieściopisarka, poetka, tłumaczka, wychowawczyni, autorka rozpraw pedagogicznych. Zajmowała się działalnością publiczną w duchu demokratyczno-patriotycznym. Była autorką nazwy „entuzjastki” oraz liderką polskiego ruchu społecznego kobiet na rzecz pracy społecznej, oświatowej, literackiej, polepszania doli ludu. Domagała się równouprawnienia kobiet m.in. w dostępie do edukacji i praw publicznych. Podobnie jak 21 innych entuzjastek, współpracowała m.in. z „Pierwiosnikiem” – pierwszym polskim kobiecym pismem literackim (Stępień, 1968; Winklowska, 2004).

Anastazja Julianna z Jełowickich Dzieduszycka (1842–1890) – nauczycielka, pisarka, działająca na rzecz dostępu kobiet do edukacji, zwłaszcza średniej i uniwersyteckiej. Była zwolenniczką stworzenia dziewczętom warunków do kształcenia się oraz podejmowania pracy w zawodach dotychczas uważanych wyłącznie za męskie. Podkreślała znaczenie pracy nauczycielek ludowych oraz możliwości utrzymywania się kobiet ze swej pracy, spełniania marzeń i aktywnej samorealizacji w różnych dziedzinach (Falkowska, 2014, ss. 32–38).

Jane Addams (1860–1935) – socjolożka, pracownica socjalna, reformatorka społeczna, pacyfistka, feministka, uhonorowana Pokojową Nagrodą Nobla. Propagowała idee opieki społecznej i zakładała domy opieki w Ameryce Północnej. Działaczka organizacji kształcenia dla dorosłych zbyt ubogich, by kształcić się w odpłatnych instytucjach oświatowych. Podróżowała z otwartymi wykładami po USA, występując przeważnie w kampusach szkolnych w obronie praw kobiet, mniejszości rasowych i imigrantów (Knight, 2005; Webber, 2000).

Ida Bell Wells-Barnett (1862–1931) – była niewolnica, nauczycielka, dziennikarka, działaczka społeczna na rzecz równouprawnienia kobiet wywodzących się z mniejszości rasowych (zwłaszcza Afroamerykanów). Publikowała w czasopismach murzyńskich wydawców, krytykując m.in. segregację rasową, przemoc na tle rasowym, złe warunki panujące w szkołach dla czar-

noskórych dzieci. Wygłaszała odczyty i zakładała kluby dla czarnoskórych kobiet – m.in. Klub Sufrażystek, prawdopodobnie pierwszą tego rodzaju organizację dla Afroamerykanek. Wspólnie z Jane Addams zablokowała projekt utworzenia w Chicago oddzielnych szkół dla białych i czarnych (Bay, 2009; Fridan i Fridan, 2000).

Jadwiga Szczawińska-Dawidowa (1864–1910) – polska nauczycielka, działaczka oświatowa, publicystka. W 1885 roku zorganizowała w Warszawie tzw. Latający Uniwersytet będący nieformalną tajną szkołą wyższą dla kobiet (w 1906 roku przekształconą w jawne Towarzystwo Kursów Naukowych). Propagowała oświatę w środowisku wiejskim, zakładając Koła Gospodyń Wiejskich. Wraz z mężem **Janem Stanisławem Dawidem (1859–1914)** – pedagogiem, jednym z wykładowców Latającego Uniwersytetu, redagowała „Przegląd Pedagogiczny” i „Przegląd Społeczny” (Jedlewski, 1956, ss. 364–318; Muszczyńska, 2017, ss. 83–97).

Kazimiera Bujwidowa (1867–1932) – działaczka społeczna, feministka. Zorganizowała masową akcję propagandową na rzecz dopuszczenia kobiet do studiów uniwersyteckich. To przede wszystkim dzięki jej staraniom doszło do otwarcia dla kobiet uniwersytetów galicyjskich. Zainicjowała działalność Towarzystwa Szkoły Gimnazjalnej Żeńskiej – pierwszego na ziemiach polskich gimnazjum żeńskiego. We wszelkich przedsięwzięciach wspierał ją podzielający jej poglądy mąż **Odo Bujwid (1857–1942)** – bakteriolog, immunolog, esperantysta, wykładowca Latającego Uniwersytetu i Uniwersytetu Jagiellońskiego (Dormus, 2002).

Helena Żelewska (1869–1937) – nauczycielka, polonijna działaczka społeczna w Wolnym Mieście Gdańsku. Była współzałożycielką Gimnazjum Polskiego Macierzy Szkolnej, w którym dbała o wyrównywanie szans pochodzącej z byłych zaborów młodzieży mówiącej różnymi gwarami i w różnym stopniu znającej język polski. Elementami jej działalności na rzecz równouprawnienia kobiet było m.in. założenie Towarzystwa Młodzieży Żeńskiej im. Św. Jadwigi oraz Polskiej Misji Dworcowej w Gdańsku. Organizowała publiczne odczyty, kursy zawodowe i doszkalające, wycieczki przyrodnicze dla kobiet (Borowiak, Ikonnikow i Sadowska 2015, ss. 10–11).

Mary McLeod Bethune (1875–1955) – nauczycielka propagująca równouprawnienie kobiet, objęcie systemowym kształceniem oraz poprawę jakości oświaty Afroamerykanów (Greenfield, 1977). Działała w federacjach kobiet kolorowych mniejszości, a w 1924 roku została przewodniczącą Narodowego Związku Kobiet Kolorowych, piastując najwyższe stanowisko, jakie wówczas mogła osiągnąć Murzynka. Założona przez nią i prowadzona

Szkoła Zawodowa dla Murzyńskich Dziewcząt w Daytona na Florydzie była dotowana przez filantropkę i działaczkę społeczną na rzecz równouprawnienia Afroamerykanów Sarę Breedlove znaną jako **Madame C.J. Walker (1867–1919)** (Bundles, 2001).

Zitkála-Šá (1876–1938) – Indianka z plemienia Yankton Dakota Sioux, znana także jako Gertrude Simmons Bonnin, nauczycielka, pisarka, tłumaczka, kompozytorka. Działała na rzecz równouprawnienia Indian, propagując ich kulturę (m.in. doprowadziła do wystawienia pierwszej w świecie opery indiańskiej „Taniec Słońca”). Współpracowała z instytucjami rządowymi w sprawach związanych z oświatą mniejszości etnicznych USA. Wraz z dakockim pisarzem **Charlesem Eastmanem (1858–1939)** działała w Towarzystwie Indian Amerykańskich, domagając się dwujęzycznej edukacji dzieci indiańskich (Capaldi, 2011; Lewandowski, 2016).

Jessie Redmon Fauset (1882–1961) – nauczycielka, pisarka, dziennikarka, zaliczana do grona najbardziej znaczących twórców okresu tzw. Odrodzenia Harlemu. Działała na rzecz równouprawnienia kultury afroamerykańskiej w sferze publicznej, promując utwory młodych murzyńskich literatów. Propagowała ideę równouprawnienia afroamerykańskich kobiet. Honorowała członkini prestiżowego akademickiego stowarzyszenia kobiet „Delta Sigma Theta”, jako osoba, której działalność i dzieła pomogły w życiu innym (Arthur, 1978; Wedin, 1981).

Sara Schenirer (1883–1935) – nauczycielka, działaczka społeczna m.in. w ramach ruchu odrodzenia religijnego żydowskich kobiet. W 1917 roku założyła w Krakowie pierwszą w świecie żydowską szkołę ortodoksyjną dla dziewcząt Bejs Jaakow. Dzięki popularności idei szkoły tylko w ciągu 10 lat od jej założenia w Polsce i za granicą powstało ponad 300 filii. W 1927 roku założyła seminarium kształcące nauczycielki dla żeńskich szkół (Fabijańczuk, 2009, s. 112).

Gabriela Mistral (1889–1957) – właściwie Lucilla Godoy y Alcayagi, nauczycielka, poetka, twórczyni nurtu modernistycznego w poezji chilijskiej, pedagogożka, dyplomatka, pierwsza laureatka literackiej Nagrody Nobla z Ameryki Południowej. W wieku 15 lat została wiejską nauczycielką, a następnie przeszła wszystkie stopnie w zawodzie pedagoga, w 1923 roku, osiągając profesurę uniwersytetu. Prowadziła działalność publiczną na rzecz równouprawnienia dzieci, kobiet, ubogich, Indian oraz krajów Ameryki Łacińskiej (Agosin i Garafulich-Grabois, 2015).

O ile w przypadku wymienionych osób można mówić o **prekursorstwie idei i pionierstwie praktyki edukacji w środowiskach zróżnicowanych**

kulturowo, to wskazaną poniżej niewątpliwie można określić także jako **pionierkę pedagogiki międzykulturowej**.

Pionierka pedagogiki międzykulturowej

Rachel Davis DuBois (1892–1993) – amerykańska nauczycielka, edukatorka, działaczka społeczna, aktywistka na rzecz praw człowieka i równouprawnienia mniejszości etnicznych. W 1924 roku została nauczycielką w Woodbury High School w New Jersey i zaczęła zajmować się zjawiskiem wzbogacania kultury amerykańskiej przez mniejszości etniczne (DuBois, 1934, DuBois i Nelson, 1936). Popularna wśród uczniów, studentów i współpracowników, walczyła o pokój oraz równouprawnienie mniejszości rasowych i kobiet.

W 1930 roku przeniosła się do Kolegium Nauczycielskiego przy Uniwersytecie Columbia, zaś trzy lata później zaczęła wykładać także na Uniwersytecie Bostońskim oraz w renomowanym Kolegium Sary Lawrence, propagując idee edukacji międzykulturowej. Prowadziła zajęcia autorską metodą warsztatową w małych grupach, których uczestnicy opracowywali propozycje rozwiązania przy pomocy edukacji, problemów społecznych wynikających z różnorodności kulturowej (DuBois i Mew-Soong Li, 1971). To właśnie **podczas tych zajęć po raz pierwszy publicznie wykorzystano kategorię pojęciową „edukacja międzykulturowa”**. Celem lepszego upowszechnienia swych nowatorskich idei i praktyk R.D. DuBois nawiązała współpracę z rozgłośnią radiową CBS oraz **Johnem Studebakerem (1887–1989)**, w latach 1934–1948 komisarzem do spraw edukacji USA. Opracowali 26 półgodzinnych audycji poświęconych edukacji międzykulturowej.

Wypracowana przez R.D. DuBois metoda konwersacji grupowej wkrótce stała się praktyczną i modną formą spotkań środowisk zróżnicowanych kulturowo, wykorzystywaną nie tylko w szkolnictwie, ale także w publicznej edukacji pozasystemowej. Była autorką popularnych podręczników i poradników rozwiązywania konfliktów, prowadzenia zajęć w środowiskach charakteryzujących się różnorodnością rasową i kulturową oraz podręczników do edukacji międzykulturowej wykorzystywanych w szkołach nauczycielskich. Jej twórczość i działalność publiczna świadczą o możliwości i konieczności łączenia refleksji akademickiej z praktyką społeczną, o ile podejmowane przez akademikó w wątki mają się liczyć w sferze publicznej (DuBois, 1984; Mufti, 2018, s. 25–46).

* * *

Wymienione osoby to zaledwie nieliczna reprezentacja realizujących ideały edukacji antydyskryminacyjnej, równościowej i międzykulturowej. Ich poglądy i formy działania inspirują do dziś, o czym świadczą wskazane tu opracowania bio- i bibliograficzne.

Bibliografia

- Agosin, M. i Garafulich-Grabois, G. 2015. *From Chile to the world. 70 years of Gabriela Mistral's Nobel prize*. New York: Gabriela Mistral Foundation.
- Arthur, J. 1978. *Literary midwife. Jessie Redmon Fauset and the Harlem Renaissance*. Atlanta: Clark Atlanta University Press.
- Bay, M. 2009. *To tell the truth freely. The life of Ida B. Wells*. New York: Hill & Wang.
- Blanc, O. 2003. *Marie-Olympe de Gouges. Une humaniste à la fin du XVIIIe siècle*. Cahors: René Viénet.
- Błachnio, J.R. 1997. *Poglądy filozoficzne Eleonory Ziemięckiej na tle sporów ideowych połowy XIX wieku*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Borowiak, B., Ikonnikow, D. i Sadowska, A. 2015. Gdańskie emancypantki. W: Furgał, E. red. *Szlaki kobiet. Przewodniczka po Polsce emancypantek*. Kraków: Fundacja Przestrzeń Kobiet, ss. 10–11.
- Brown, T.J. 1998. *Dorothea Dix. New England reformer*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bundles, A'L.P. 2001. *Oh her own ground. The life and times of Madam C.J.Walker*. New York: Simon and Schuster.
- Burnham, L.A. 2008. *So great a light, so great a smoke. The beguin heretics of Languedoc*. New York: Cornell University Press.
- Capaldi, G. 2011. *Red Bird Sings. The story of Zitkála-Šá, native american author, musician and activist*. Brookfield: Millbrook Press.
- Dix, D.L. i Lightner, D.L. 1999. *Asylum, prison, and poorhouse. The writings and reform work of Dorothea Dix in Illinois*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dormus, K. 2002. *Kazimiera Bujwidowa 1867–1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa*. Kraków: Secesja.

- DuBois, R.D. 1934. *A school and community project in developing sympathetic attitudes toward other races and nations*. Englewood – New York: The Service Bureau for Education in Human Relations.
- DuBois, R.D. 1984. *All This and Something More. Pioneering in intercultural education. An autobiography*. Bryn Mawr: Dorrance & Company Incorporated.
- DuBois, R.D. i Mew-Soong Li. 1971. *Reducing social tension and conflict through the Group Conversation Method*. New York: Association Press.
- DuBois, R.D. i Nelson, R. 1936. *Methods of achieving racial justice. Discussion outline for church, school and adult education groups*. New York: The Service Bureau for Education in Human Relations.
- Fabijańczyk, J. 2009. Matka Izraela. Sara Schenirer. W: Furgał, E. red. *Krakowski szlak kobiet. Przewodniczka po Krakowie emancypantek*. Kraków: Fundacja Przestrzeń Kobiet, s. 112.
- Falkowska, J. 2014. „Przeciw marzycielstwu”. *Działalność edukacyjna Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej (1842–1890)*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Fridan, D. i Fridan, J. 2000. *Ida B.Wells. Mother of the civil rights movement*. New York: Houghton Mifflin.
- Greenfield, E. 1977. *Mary McLeod Bethune*. New York: Harper Collins.
- Grzybowski P.P. 1999. Denizard Rivail – niezwykle uczeń Pestalozziego. *Biuletyn Historii Wychowania*. 1–2, ss. 5–12.
- Hedrick, J.D. 1994. *Harriet Beecher Stowe. A life*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 2003. Pedagogika pozytywistyczna. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika – podręcznik akademicki*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 204–215.
- Jedlewski, S. 1956. Jadwiga Szczawińska-Dawidowa, postępową działaczką oświatową przełomu XIX i XX wieku. *Studia do Dziejów Oświaty*. 3, ss. 364–368.
- Knight, L.W. 2005. *Citizen. Jane Addams and the struggle for democracy*. Chicago: University of Chicago.
- Lewandowski, T. 2016. *Red Bird, Red Power. The life and legacy of Zitkala-Sa*. Norman: University of Oklahoma.
- Lyndall, G. 2005. *Vindication: A life of Mary Wollstonecraft*. London: Virago.
- Marszałek, K. 2018. *Harcerska lista (nie)obecności. Analiza polskiej bibliografii harcerstwa za lata 1989–2017*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Massie, R. 2012. *Katarzyna Wielka. Portret kobiety*. Kraków: Znak.
- Miller, T.S. 2014. *The beguines of medieval Paris. Gender, patronage, and spiritual authority*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Mousset, S. 2003. *Olympe de Gouges et les droits de la femme*. Paris: Le Félin.
- Mufti, K. 2018. Revisiting Rachel Davis DuBois' childhood and young adulthood. Reflections on the linked lives of an intercultural education pioneer. *Quaker Studies*. 1, ss. 25–46.
- Muszczyńska, A. 2017. Nieodkryte karty z życia Jadwigi Szczawińskiej. *Biografistyka Pedagogiczna*. 1, ss. 83–97.
- Niel, F. 2010. *Albigois et Cathares*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Shelley, M. 2013. *Frankenstein czyli współczesny Prometeusz*. Czerwonak: Vesper.
- Simons, W. 2001. *Cities of ladies. Beguine communities in the medieval low countries, 1200–1565*. Philadelphia: University of Philadelphia.
- Stępień, M. 1968. *Narcyza Żmichowska*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Stowe, H.B. 1853. *A key to Uncle Tom's Cabin, presenting the original facts and documents upon which the story is founded together with corroborative statements verifying the truth of the work*. Boston – Cleveland – London: John P. Jewett & Co., Jewett, Proctor & Worthington, Low and Company.
- Stowe, H.B. 2011. *Chata wuja Toma*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Wasylewski, S. 1957. *Klasztor i kobieta. Studium z dziejów kultury polskiej w Średniowieczu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wawrzykowska-Wierciochowa, D. 1963. *Od prądki do astronautki. Z dziejów kobiety polskiej, jej pracy i osiągnięć*. Warszawa: Wydawnictwo Związkowe CRZZ.
- Webber, L.J. 2000. *Jane Addams. A biography*. Champaign: University of Illinois.
- Wedin, C. 1981. *Jessie Redmon Fauset, black american writer*. Troy: Whitston Publishing.
- Winklowska, B. 2004. *Narcyza Żmichowska i Wanda Żeleńska*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

The forerunners and pioneers of equalitarian, anti-discrimination and intercultural education. A contribution to the genesis of intercultural pedagogy

Abstract: The author presents one of the themes concerning the genesis of intercultural, anti-discrimination and equality education, and academic reflection on them from the perspective of personal history. He assumes that contemporary intercultural education and intercultural pedagogy are rooted in the personal stories of many people who were persecuted because of cultural differences and whose rights in the public sphere were restricted – including the right to education. Therefore, these people took actions in the public sphere for the benefit of equality of a culturally diverse milieu. In this article, in a chronological order, biograms of the most important precursors and pioneers of intercultural education and intercultural pedagogy were presented.

Keywords: intercultural education, multicultural education, equality education, anti-discrimination education, intercultural pedagogy

Translated by Jacek Malak

MARTYNA DZIADEK

Dialog (nie)możliwy? Feminizm i nacjonalizm w perspektywie polsko-norweskiej

Streszczenie: Narastające migracje do bogatych krajów Północy ewokują pełen napięć dyskurs uprzywilejowani Oni versus mniej uprzywilejowani Inni. Znormatywizowane postawy wytworzone przez nacjonalistyczne „wspólnoty wyobrażone” oraz społeczno-ekonomiczne realia kraju, do którego udaje się emigrant, ugruntowują strukturę nierówności oraz brak dialogu *in between*. Na podstawie powieści Vigdis Hjorth zatytułowanej *Et norsk hus* autorka zwraca uwagę na istotność owych procesów komunikacyjnych oraz potrzebę tworzenia polifonicznej przestrzeni wzajemnej odpowiedzialności, opartej na solidarnościowych założeniach feminizmu.

Słowa kluczowe: feminizm, nacjonalizm, powieść norweska, Vigdis Hjorth, wielokulturowość, Scandinavian Guilt

W swej najnowszej książce Przemysław Czapliński (2016) dokonuje interesującego rozpoznania, wskazującego na performatywność mapy, sytuując w ten sposób geograficzne położenie jako akt *in statu nascendi* – a więc akt ciągle stwarzający się. W istocie, jeżeli spojrzeć na podział geopolityczny, rozdzielający tzw. Europę Zachodnią od Wschodniej oraz towarzyszące im dyskursy bogatego Zachodu przeciwstawionemu zacofanej Europie Wschodniej, łatwo zaobserwować ruch w ostatnich latach odwrotny, zatem ruch nakierowujący już nie na poziomą, horyzontalną linię podziału, lecz wertykalną: bogatej Północy i biednego Południa. Oprócz czynników ekonomicznych, stanowiących naturalnie jeden z głównych powodów migracji, w przypadku Skandynawii pojawia się także, zdawałoby się, równoważny czynnik, dość niezwykle ze względu na swój ogólnoświatowy fenomen, a mianowicie: narracyjność. Kiedy myślimy o Skandynawii, oprócz materialnego dobrobytu, pojawiają się w luźnych skojarzeniach takie wartości jak bezpieczeństwo, genderowa równość, liberalizm, a także – wypromowane przez media masowe i popkulturę „hygge” – duńskie słowo, które są etymologię zawdzięcza wyrażeniu przymiotnikowemu *hyggelig*, oznaczające tyleż co przytulność, komfort, szczęście,

radość życia. Zamienna pod tym względem jest chociażby publikacja Meika Wikinga o sugestywnym tytule *Hygge. Klucz do szczęścia*. Łącząc obie te kwestie: ekonomiczną oraz światopoglądową czy inaczej: lifestylową, Skandynawia zdaje się terytorium równoważnym niemalże mitologii amerykańskiego snu, która przyciąga rzesze migrantów i migrantek.

Jak możemy przeczytać w jednym z najpopularniejszych podręczników o kulturze i społeczeństwie norweskim na pytanie „Why is Norway a Wealthy Nation?” autorzy Maagerø i Simonsen (2008) przywołują symptomatyczną dla Norwegów datę – rok 1969, w którym na Morzu Północnym odkryte zostają złoża ropy naftowej. Odkrycie ropy było momentem przełomowym, nazywanym przez nich „a threshold of the oil age” (Maagerø i Simonsen, 2008, s. 56). Ekonomiczny dostatek niemalże automatycznie ewokował narastającą falę migracji, która przyciągała jak magnes i tu z kolei natrafiamy na jeden z punktów newralgicznych współczesnej debaty politycznej norweskiego państwa: jak poradzić sobie z wielokulturowością w homogenicznym z nacjonalistycznej zasady państwa, a ciągłym napływem ludności reprezentujących odmienne kultury.

W niniejszym szkicu chciałabym skupić się na owym napięciu, wynikającym ze „zderzenia się” osób należących do odmiennych społeczności; reprezentujących odmiennie tożsamości narodowe: polską oraz norweską, które zasygnalizowałam już w samym tytule wywodu. W latach od 2014 do 2018 prowadzono na Uniwersytecie w Oslo projekt badawczy, zatytułowany *Scandinavian Narratives of Guilt and Privilege in an Age of Globalization*, którego kierowniczką została profesor Elisabeth Oxfeldt. Jak zaznaczają współtwórcy, jednym z najbardziej symptomatycznych elementów owych narracji jest przede wszystkim dyskurs uprzywilejowanych Skandynawów versus mniej uprzywilejowanych Innych:

A striking number of contemporary Scandinavian narratives—written in a variety of genres and covering a wide range of media, from film and literature to educational material—indicate that being “happy”—in the sense of living among the world’s happiest people and being well – provided for—spurs not only a sense of pride and privilege, but also a significant amount of guilt, shame, ennui, and overall discontent. We especially find this expressed in us-them discourses, positing Scandinavians as privileged selves vis-à-vis less-privileged others. Oxfeldt, Nestingen & Simonsen (2017, s. 432)

Zainspirowana danym projektem, przedstawiającym socjologiczny binaryzm My/Oni, w szczególności objawiający się w narracjach o uprzywilejowanych/

mniej uprzywilejowanych, podejmę próbę interpretacji współczesnego przykładu prozy norweskiej – powieści *Et norsk hus* – niestety nieprzetłumaczonej dotychczas na język polski. Wierząc jednocześnie, że badanie dzieła literackiego wiele mówi o czasach, w których powstawało, podążam tropem za Edwardem W. Saidem (2003), który pisał o literackim tekście kultury jako lustrze odbijającym aktualne problemy społeczności, w której powstaje.

Powieść *Et norsk hus* opublikowana została w 2014 roku przez Vigdis Hjorth – uznaną norweską pisarkę – która, ukończywszy między innymi nauki polityczne, w istocie nie została na tematykę społeczno-polityczną obojętna. To wtrącenie mogłoby się zdawać niepotrzebnym elementem biograficznym, jednakże biorąc pod uwagę wciąż funkcjonujące w niektórych środowiskach literackich czy akademickich credo, traktujące o imperatywie oddzielenia fikcyjnego od politycznego, zdaje się jednak istotne. Najpełniej nie tyle o niedorzeczności takiego podejścia, co jego problematyczności, wyraził się wyżej już wspomniany Edward W. Said w, wprowadzeniach do swych dwóch *opus magnum*: *Orientalizmu* oraz *Kultury i Imperializmu*. *Et norsk hus* sytuuje się zatem w nurcie literatury społecznie zaangażowanej, odnoszącej się *explicite* do „do działań wynikających z” – jak to niezwykle naturalnie i prosto ujmuje Said – „po prostu faktu bycia członkiem społeczeństwa” (2003, s. 41), opowiadających nam o współczesnym świecie w sposób nie tylko monistycznie jednostkowy, lecz także relacyjny.

„My” jako wspólnota wyobrażona w erze globalizacji

Dlaczego zatem w tytule mojego wywodu zawarte zostały te dwa słowa klucze: feminizm i nacjonalizm? Otóż sam tytuł powieści jest już niezwykle symptomatyczny: *Et norsk hus*, tłumacząc dosłownie, oznacza tyleż co „norweski dom” – metafora ojczyzny jako domu jest *naturellement* znamioną dla wszelkich nacjonalistycznych narracji. Jak pisze Tim Edensor: „Dom wiąże ze sobą ogromną liczbę sfer afektywnych i zawiera całe bogactwo możliwych metafor. Na przykład dobre gospodarowanie może się odnosić zarówno do finansów rodzinnych, jak i do polityki skarbowej państwa, monarchę określa się jako głowę rodziny narodowej, narodowe drużyny piłkarskie grają jako gospodarze lub goście” (Edensor, 2002, s. 80). Dom, jak zaznaczyli również inni badacze w swym dziele *Spaces of Identity*, jest także „tęsknotą za całościowością, jednością, integralnością” (Morley i Robins, 1995, s. 6).

Podobne narracje – szczególnie w erze „dojrzałej globalizacji”, aby użyć określenia Appadurai’a (2005 i 2009) – zawsze wytwarzają pełen napięcie dys-

kurs zadomowieni, swojscy „My” oraz przybywający, obcy „Oni”, a relacje gospodarz/gość ulegają często znormatywizowaniu oraz przepełnione są znamionami nierówności, podporządkowania, braku życzliwości i co najważniejsze: poczucia egalitarnej równoważności.

Et norsk hus to historia Almy, rozwiedziona kobiecie – artystki tekstylnej – która wynajmuje część domu, aby uzyskać dodatkowy dochód. Sama siebie postrzega jako otwartą liberalną feministkę i dobrą obywatelkę, świadomą tego „that being a responsible citizen was little more than paying your taxes and obeying traffic regulations” (Hjorth, 2017, s. 33). Problem pojawia się wtedy, gdy akademicki, teoretyczny feminizm oraz liberalna otwartość spotykają się z przyziemną praxis. W momencie, w którym do wydzielonego apartamentu wprowadza się para Polaków: Sławomira oraz Alan, atmosfera staje się coraz bardziej napięta. Pierwszego dnia, w którym „Polacy” – tak będą oni zbiorowo nazywani w dalszej narracji powieści – wprowadzają się, Alma zauważa, że kobieta jest w ciąży, ale postanawia zachować zimny dystans: „pretended not to notice and didn’t want to think about it”; nie może pozwolić sobie na żadną z nimi zażyłość, deklaruje (Hjorth, 2017, s. 16). Przyjmuje rolę obserwatorki, która zaglądając przez okienne firanki stara się śledzić życie swoich lokatorów, a trzecioosobowa narracja strumienia świadomości nigdy nie oddaje głosu innym bohaterom. Świat powieści widziany jest wyłącznie oczyma Almy i tak, nie mając empirycznego dostępu do głosu rzeczonych migrantów, spoglądamy wyłącznie spojrzeniem uprzywilejowanego, nierzadko pełnym stereotypów:

Alma hadn’t asked, but she guessed that the Poles must be in Norway to make money before going back home because it didn’t seem as if they were trying to learn Norwegian; their Norwegian was no better after two years than it had been when they first arrived. They seemed to have only Polish friends; she had never seen a Norwegian-registered car in the drive visiting them. They were keeping all things Norwegian out, Alma thought, while they earned their money. Perhaps they spoke ill of and mocked all things Norwegian as filtered through their own Polishness. Did they despise the rich Norwegians, the struck-up Norwegians who thought they were better than everyone else, who were friendly and yet looked down on the Poles who fitted their bathrooms and build their fences, but were a nation without the Poles’ proud and shocking world-changing history? (Hjorth, 2017, s. 34).

W powyższym fragmencie można zauważyć zjawisko gettyzacji Polaków, jako grup hermetycznych, zamykających się w obrębie swej własnej kultury;

członków tego samego społeczeństwa, które „mocked all things Norwegian as filtered through thier own Polishness”. Jednakże co znamienne, Alma nie wydaje się osobą, która w jakikolwiek sposób chciałaby nawiązać nic porozumienia – zdaje się tak samo uwikłana w nacjonalistyczną kategorię „norweskości”, a możliwość dialogiczności zostaje *a priori* zaprzepaszczone przez chłodną pozycję zdystansowanego oglądacza. Spojrzenie, a raczej przypatrywanie się, cytując Erikę Fischer-Lichte, ma w sobie istocie coś z symbolicznej przemocy: „kiedy przypatruję się innemu, staje się on przedmiotem” (Fischer-Lichte, 2018, s. 199). Podobnie jak przypadku krytykowanego w teorii feministycznej *male gaze* czy postkolonialnej *imperial gaze* – w której obserwujący sytuje się na pozycji uprzywilejowanej. Podobne passusy pojawiają się także w dalszej części narracji:

(...) yet most Poles in Norway had in common that they had gone to Norway to work and get paid more for the work they did here than they would have earned back home. (...) it was implied that those who had come here weren't the ones who had succeeded in Poland, it wasn't the Polish upper-class or intelligentsia who were here. The Polish workers in Norway probably had quite a lot in common, both in terms of who they were back in Poland and the fact that they shared the Norwegian experience, possibly a unique experience? They stuck together and helped one another, a small community within the larger community, for better of for worse (Hjorth, 2017, s. 109).

Z powyższego fragmentu wynika, że to wyłącznie inteligencja oraz klasa średnia są tą wybraną grupą, która może odnieść sukces (*had succeeded*) – widoczne są tutaj wyraźnie założenia liberalnej polityki oraz feminizmu drugiej fali, wymagające od wszystkich ludzi tego samego ekonomicznego statusu materialnego oraz kapitalistycznej narracji sukcesu, zapominając przy tym, jak zauważają badaczki Arlie Russell Hochschild oraz Barbara Ehrenreich (2003) w swej książce *Global Woman: Nannies, Maids and Sex Workers in New Economy*, że migracyjna praca zarobkowa nierzadko ogranicza się do wypełniania sektora usługowego, z którego korzysta klasa średnia. Zatem wszystko odbywa się zgodnie z kapitalistycznym przepływem dóbr, gdzie relacyjność ogranicza się do podrzędności: „and yet looked down on the Poles who fitted their bathrooms and build their fences” – brzmi co najmniej jak niewolniczy dyskurs imperialistyczny?

O ile narracja prowadzona jest w formie trzecioosobowej, skupiającej się wyłącznie na perspektywie widzianej oczyma Norweżki, istnieje główny moment kulminacyjny powieści, w której Alma spostrzega dwóch policjantów

stojących pod drzwiami jej lokatorów. Okazuje się, że Sławomira oraz jej córka Izabela są ofiarami przemocy domowej. Alan trafia do polskiego więzienia na dwa lata, a jedynym „efektem ubocznym” tej informacji (ze strony właścicielki) jest niepokój wynikający z niepewności, kto teraz będzie płacić za wynajem apartamentu (kontrakt wynajmu został spisany na jego nazwisko). Mamy tutaj zatem do czynienia z adiaforyzacją – terminem wprowadzonym przez Bauman (1995), który oznacza tyleż co „zobojętnienie” wynikłe na gruncie ponowoczesnym, gdzie skomodyfikowane relacje przepływu towarów stają się istotniejsze niż moralność czy etyka. Alma myśli o drugim człowieku wyłącznie na zasadzie relacji usługowej: wynajmujący/klient i nawet tak skrajne przypadki, jak przemoc domowa, kobieta i dziecko będące tuż po drugiej stronie ściany, nie wywołują w niej najmniejszego odczucia wyrzutów z pozostawania biernym świadkiem. Czyżby miał zatem racje Alain Badiou, pisząc o nas, jako społeczeństwie nowoczesnym, które wyłącznie obserwuje, zbiera informacje, lecz zawsze pozostaje bierne? Poza adiaforyzacją widoczne jest tutaj także przenikanie się tzw. sfery domowej z publiczną: „przemoc domowa nie jest problemem osobistym, domowym, lecz problemem systemowym i politycznym (...), a jej problemów należy doszukiwać w relacji męskiej dominacji i podporządkowaniu kobiet” (Fraser, 2014, s. 105). Co znamienne, feminizm w pojęciu Almy polega wyłącznie na dostosowywaniu jej własnych wyobrażeń na temat „kobiecości” (sfera ekonomiczna, sposób życia) oraz zdystansowanym obserwowaniu i próbie dopasowania – w tym przypadku postępowania Sławomiry – w owe ramy wyobrażeń. Jednakże feminizm to przede wszystkim solidarność kobiet, opierająca się na *praxis*, czego brak w sytuacji nadrzędnej obserwarki i obiektu obserwowanego podmiotu.

Sławomira otrzymuje w końcu zasiłek i rozpoczyna pracę, a właścicielka domu zostaje uspokojona, gdyż oznacza to pewny dochód. Jednakże pomiędzy kobietami wciąż brak procesów komunikacyjnych: Alma zgodnie ze złożoną sobie samej obietnicą nieangażowania się nie podejmuje tematu przemocy domowej. W pewnym momencie narracji – co również zdawać się będzie niezwykle symptomatyczne, świadczące o rozbudowanej świadomości – Alma zastanawia się, czy Sławomira czuje się bezpieczna pod okiem opieki społecznej, czy może pod podejrzeniem i nieustanną obserwacją? Dotyka tutaj istotnej kwestii, którą podejmowała w wielu swoich pracach wyżej już wspomniana Nancy Fraser, w szczególności w podrozdziale *Dynamika kapitalistycznego państwa – krytyka feministyczna*, w którym ukazuje, jak sfera prywatna zostaje podporządkowana imperatywom ekonomii i administracji, których „inwazja mechanizmów integracji systemowej w domeny inherent-

ne, wymagające integracji społecznej, daje początek „zjawiskom urzeczowienia”, a w efekcie dochodzi do „wyjałowienia kontekstów komunikacyjnych” (Fraser, 2014). Fraser dokonała także ważnego rozpoznania poprzez analizę, w jaki sposób prowadzony jest dyskurs potrzeb przez państwo opiekuńcze – to państwo orzeka o potrzebach klienta, kreując sytuacje podporządkowania. Po raz kolejny możemy jedynie domniemywać o odczuciach Sławomiry, zdani wyłącznie na spekulacje Norweżki. Na marginesie warto dodać, że o nadużyciach państwa opiekuńczego pisał także Maciej Czarnecki (2016) w swej książce o sugestywnym tytule *Dzieci Norwegii. O państwie (nad)opiekuńczym*.

Znamienne są także zaimki dzierżawcze ukazujące się na powierzchni tekstu, przykładowo, kiedy Alma napotyka na swoim podjeździe córkę Sławomiry, narrator podaje nam dostęp do jej myśli na temat różowo ubranej Izabeli: „*She spoke Norwegian, she spoke Alma's language and the cat lived on Alma's land. Alma's home and land was the cat's home and territory. It was weird thought. She didn't want to think about it*” (Hjorth, s. 108). Język Almy, ziemia Almy, dom Almy – język zawsze należał do jednych z wyznaczników „wspólnoty wyobrazonej”, aby użyć określenia Benedicta Andersona (1997), a także ziemia, jako terytorium, zakreślone granicami geopolitycznymi. Wyznacznik terytorium zdaje się wyjątkowo problematyczny w erze dojrzałej globalizacji, w której podmioty cechuje szczególnie częstotliwość nomadyczna. Nacjonalistyczne narracje „swojskości”, tego co kulturowo nasze – w tym przypadku tego, co należy do Norweżki Almy – wytwarzają wyłącznie dyskursy pełne napięcia. W związku z powyższymi nacjonalistycznymi konstatacjami: 1) wernakularności, 2) terytorium jako wyznacznika narodowości, niemalże paradoksalny wydaje się inny passus powieści, w którym Norweżka zdaje sobie sprawę z pewnego konstruktu ideowego, jakim jest Syttende Mai – norweskie święto niepodległości: „(...) so that the children who had just been enrolled in the machine, which was the education system, could view the institution where they would eventually be rolled out on Constitution Day” (Hjorth, s. 29). Jej sceptyczne nastawienie do strojów ludowych oraz całej radosnej pompatyczności, towarzyszącej danemu świętu narodowemu, egzemplifikują założenia Thomasa H. Eriksena, antropologa badającego przypadek norweskiego nacjonalizmu: „Parafrazując Gellnera, można powiedzieć, że za pomocą aparatu władzy państwa narodowego narody mogą być wymyślane tam, gdzie ich nie ma. Pod wpływem standaryzacji języka, tworzenia narodowych rynków pracy opartych na indywidualnych umowach o pracę oraz obowiązkowej edukacji, które implikują istnienie państwa na-

rodowego, różnorodny materiał ludzki stopniowo przekształca się w naród” (2013, s. 156). Alma ma świadomość owego konstruktu, jakim jest „wspólnota wyobrażona”, nazywając narodowo-zorientowaną edukację maszyną (*machine*) oraz systemem (*education system*), w którego obręb dzieci zostają zaciągnięte (*enrolled*). Gdy połączymy te dwa fragmenty, widać wyraźnie, że nie wystarczy wyłącznie krytyczna świadomość danego konstruktu – Alma używa przecież tych samych wyznaczników własnej państwowej przynależności: moja ziemia, moje terytorium, mój język. Badacze zagadnienia nacjonalizmu od dawna wskazują na słabość systemu edukacyjnego, który zamiast relacyjności kultur, ich międzykulturowych połączeń, skupia się na esencjonalnym „wydestylowaniu” czystej kultury narodowej, która staje się źródłem napięć, tworząc dychotomię My/Oni.

Wracając do fabuły powieści, kiedy Alan wraca po dwóch latach z więzienia, Alma wciąż obserwuje: papieros w kąciку ust Alana i jego zaniedbane zęby, córeczka ubrana na różowo, zbyt mocny makijaż Sławomiry, prawdopodobnie „po to, aby przypodobać się mężowi, który wrócił z więzienia” (tłum. własne): oto obrazy podawane przez Almę raz po raz zza witryny okiennej. Lokatorzy w końcu zaczynają zwlekać z ostatnimi dwiema ratami, dlatego zniecierpliwiona Alma w formie tekstów SMS-owych dopytuje czy zamierzają oni zostać, czy się wyprowadzić, sugerując tym samym wypowiedzenie. Po pełnym napięcia czasie Sławomira wysłał Almie list, w którym deklaruje ostateczną przeprowadzkę oraz na jego końcu dopisuje: „Barely speak Norwegian, but I am the same man as you. I respect people and expect the same from others” (Hjorth, s. 152). Gramatyka tłumaczenia została z premedytacją niepoprawna, gdyż dane „barely” dosłownie egzemplifikuje nie do końca zaawansowane umiejętności posługiwania się norweskim przez Sławomirę. Rodzina się wyprowadza. Po czasie Alma, uspokojona już po pełnym napięcia wyczekiwaniu, czy rodzina zwolni w końcu lokum, czy też nie, wyjmując list, który otrzymała od Sławomiry: „Ledwie mówię po norwesku, lecz jestem takim samym człowiekiem jak Ty”:

I barely speak Norwegian, but I'm a human being just like you. On the same star. Alma hadn't read it, hadn't seen it, hadn't understood it, and that was beyond belief. How alone the Pole must have been in the Norway, without Norwegian friends she could trust, who could have help her write the letter to Alma. (Hjorth, s. 167) i dalej:

(...) how impossible it was to understand and fathom each person's unique life story. She had just imposed her own views and her own inadequate world of ideas on poor, defenseless people whose stories she

had exploited, shamelessly embellishing them to suit her purpose, to get the outcome she wanted, what hubris. (Hjorth, s. 168).

Następuje tutaj pozorne przełamanie, lecz – jak wiadomo już od czasów teorii języka Austina – słowa zawierają w sobie cały czas moc performatywną, moc sprawczą: czy zatem nazywanie drugiego człowieka „biednym, bezbronny” znowuż nie sytuje go w sytuacji podrzędnej, odciskając swoje piętno protekcjonalizmu?

Jaki zatem jest norweski dom w książce Vigdis Hjorth – legislacyjnie otwarty dla migrantów, teoretycznie liberalny, postępowy, przyjazny, tak jak w zarysowanych na początku wyobrażeniach o skandynawskim *hygge* – jaka jest jednak tego *praxis*? W wielu norweskich podręcznikach oraz na zajęciach akademickich dla obcokrajowców w Oslo uczy się na temat zagadnienia „hva er typisk norsk?” – co jest typowo norweskie? Egalitarność, otwartość, genderowa równość, feminizm. Należałoby postawić pytanie: jaki feminizm? Ten z okresu drugiej fali, polegający na genderowo równomiernym rozłożeniu stanowisk pracy podług kapitalistycznego systemu: „equal opportunity domination” (Arruzza, Bhattacharya, Fraser, 2019, s. 8), który wciąż produkuje „równych i mniej równych”, jak napisał Orwell o zwierzętach w folwarku, czy być może feminizm powinien być przede wszystkim solidarnością, nie tylko wobec kobiet, ale wszystkich wykluczonych: migrantów, homoseksualistów, niepełnosprawnych, Innych, niespełniających znormatywizowanych wzorców? Jak się ujawniają dyskursy narodowo-tożsamościowe, które już Hannah Arendt (2008) nazwała piętą achillesową nowoczesnych społeczeństw liberalnych?

Powyższy literacki przypadek Almy może być przykładem zwracającym uwagę na problematyczność wprowadzenia wiedzy międzykulturowej w zglobalizowanym świecie, a jej praktycznym wymiarze w życiu społecznym. Literatura staje się zatem narzędziem egzemplifikującym daną problematyczność oraz głosem o potrzebie wzajemnego zrozumienia, a nie wyłącznie kolejnym przykładem „społeczeństwa spektaklu” – głosem domagającym się współtworzenia relacyjnego społeczeństwa wzajemnej odpowiedzialności. Wykorzystywane przeze mnie założenia nacjonalizmu, akcentujące wydestylowanie pozornie „czystej” (Mary Douglas) kultury, tworzące polaryzującą dychotomię My/Oni, swój cel objawiały w unaocznieniu, że to przede wszystkim edukacja winna podlegać rewizji. Wskazywać na dialogiczność i relacyjność kultur, a nie ich monistyczne zamknięcie, które w erze dojrzałej globalizacji zdaje się wyłącznie mrzonką. Z kolei współczesny solidarnościowy feminizm (Arruzza, Bhattacharya i Fraser, 2019), poprzez poszerzenie

emancypacyjnych założeń swych poprzedniczek, może odegrać istotną rolę w budowaniu inkluzywnej wspólnoty poprzez zwrot „on those at the bottom”. Korzystając z określenia Justyny Tabaszewskiej, sytuowałabym *Et Norsk Hus* w obrębie projektu „literatury służebnej”, dzięki której odczytawszy na kartach powieści konkretny problem społeczno-polityczny, możemy zaangażować się „w zmienianie już nietekstowego świata” (2017, s. 272).

Bibliografia

- Appadurai, A. 2005. *Nowoczesność bez granic*. Kraków: Universitas.
- Appadurai, A. 2009. *Strach przed mniejszościami: esej o geografii gniewu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arendt, H. 2008. *Korzenie totalitaryzmu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T. and Fraser, N. 2009. *Feminism for the 99%: A manifesto*. London – New York: Verso.
- Anderson, B. 1997. *Wspólnoty wyobrażone*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Bauman, Z. 1995. A jeżeli etyki zabraknie. *Kultura Współczesna*, 1–2 (5–6), ss. 146–159.
- Czapliński, P. 2016. *Poruszona mapa*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Czarnecki, M. 2016. *Dzieci Norwegii. O państwie (nad)opiekunym*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Douglas, M. 2013. *Czystość i zmaza*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Edensor, T. 2002. *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*. Kraków: Universitas.
- Eriksen, T. H. 2013. *Etniczność i nacjonalizm. Ujęcie antropologiczne*. Kraków: Universitas.
- Fischer-Lichte, E. 2018. *Performatywność*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Fraser, N. 2014. *Drogi feminizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Hjorth, V. 2017. *A House in Norway*. Londyn: Norvik Press.
- Maagerø, E. and Simonsen, B. 2008. *Norway: Society and Culture*. Kristiansand: Portal Books.

Oxfeldt, E., Nestingen, A. and Simonsen, P. 2017. The Happiest People on Earth? Scandinavian Narratives of Guilt and Discontent. *Scandinavian Studies*. 4 (89), pp. 429–446.

Tabaszewska, J. 2017. Literaturoznawstwo służebne. *Teksty Drugie*. 1, ss. 262–273.

(Im)possible dialogue? Feminism and nationalism in the Polish-Norwegian perspective

Abstract: During the last years, we can easily observe a wave of migration into Scandinavian Countries which evoke discourse full of tension between privileged selves versus less-privileged others. Normative attitude mostly created by nationalistic „imaged communities” and socio-economic realities of the nation – where the migrant had decided to move – usually have been grounded inequality and lack of dialogue „in between”. The author of this text is trying to stress out the importance of that dialog and a need for creating a polyphonic space of reciprocal responsibility, using literary example written by Vigdis Hjorth as an exemplification.

Keywords: feminism, nationalism, Norwegian novel, Vigdis Hjorth, multiculturalism, Scandinavian Guilt

Translated by Martyna Dziadek

EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA
NA ŚWIECIE

LUDMYLA KHORUZHA

The teacher's tolerance in the intercultural environment of university

Streszczenie: Artykuł prezentuje problem tolerancji nauczycieli akademickich jako normy cywilizacyjnej, regulatora relacji między wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego, co pozwala zachować różnorodność złożonego systemu, jakim jest środowisko międzykulturowe uczelni. Przedstawiono w nim wyniki badań diagnostycznych dotyczących tworzenia różnych elementów kompetencji społeczno-kulturowych nauczycieli i studentów. Ponadto zwrócono uwagę na tzw. algorytm rozwoju tolerancji nauczyciela akademickiego w warunkach nowoczesnego uniwersytetu jako osobowo-ideologicznej podstawy jego działalności i elementu kultury organizacyjnej.

Słowa kluczowe: tolerancja, tolerancja pedagogiczna, umiejętności miękkie, etyka, wartości ludzkie, środowisko zróżnicowane kulturowo

The pace of globalization of the modern world, the processes of population migration, the diversity of cultures and religious affiliation of people today are irreversible and require constant study, comprehension, finding new social and psychological and pedagogical influences on the person. A special mission in the realization of these tasks belongs to the teacher. We focus on the activities of a teacher of higher education, because it is he/she who works with young people who has made a professional choice, shapes its values, ideological orientations, lays down the competence basis for future life and activities.

In this context mainly flexible skills (soft skills) as a complex of productive personality traits (communicative, flexible and adaptive, personal qualities, etc.) characterize and determine human behaviour in the production environment. Among these skills the tolerance can be called meta-characterization of a person that directly or indirectly affects the manifestation of other skills: flexibility, positive attitude, interpersonal manifestations, emotional intelligence, kindness etc.¹ Therefore, tolerance matters in a personal and professional way.

¹ Soft skills: 7 important skills for any profession // Electronic source: <https://thepoint.rabota.ua/soft-skills-7-vazhnyh-navykov-dlya-lyuboy-professyy/> (4.06.2019).

Tolerance is a historical phenomenon, one of the important factors in the development of mankind. Over time, he acquired the status of values and norms. Through the efforts of UNESCO in the last decade the concept of “tolerance” has become one of the fundamental ideological categories. The Declaration of Principles of Tolerance, endorsed by resolution 5.61 of the General Conference of UNESCO of 16 November 1995, explains the nature of tolerance, its peculiarities and significance. Article 1 of the Declaration states that tolerance is the respect, perception and understanding of the rich diversity of cultures of our world, the forms of self-expression and self-expression of a person².

Tolerance functions as a norm of culture, a civilization norm that implements one of its main functions – supporting the diversity of complex systems. Tolerance is unity in diversity. Due to tolerance it is ensured the right of everyone to be different, unlike.

Researchers highlight several levels of tolerance:

- civilization (tolerance to different cultures and civilizations);
- international (cooperation, peaceful coexistence of states/countries);
- ethnic (tolerance to another way of life, other customs, traditions, thoughts, ideas, etc.);
- social (the form of partnership between different social groups of society);
- individual (tolerance to another person)³.

Among the above, it is necessary to determine what is most relevant to the teacher of higher education. In our opinion, it is such levels: civilization, ethnic, social and individual. It is the formation of tolerance at these levels allows a high school teacher to effectively build their relationships and interaction with all subject of the educational process. However, in order for the teacher to achieve an atmosphere of tolerance at other levels, it must be formed at individual level.

Being an element of organizational culture and social characteristics of the individual the teacher’s tolerance is formed today in the era of fleeting global processes of social development as well as the aggressive nature of the

² Declaration of Principles of Tolerance. Approved by resolution of the UNESCO General Conference on November 16, 1995 // Electronic source: <https://www.religion.in.ua/9292-deklaraciya-principiv-tolerantnosti-zatverdzhena-rezolyuciyeyu-generalnoyi-konferenciyi-yunesko-16-listopada-1995-roku.html> (4.06.2019).

³ Tolerance in the youth environment // Electronic resource: <http://society.4uth.gov.ua/tolerantnist/tolerantnist-u-molodiznomu-seredovisi> (4.06.2019).

actions taking place at the international and local levels. Often, the declared humanization of social processes remains incompatible with the processes of imposing aggressive behaviour patterns on a person, the dominance of power and money, which determine its status and permissiveness of behaviour. Polish researchers are also pay attention to social changes (Gajdzica, 2006, pp. 51–53).

There are also many social, political, religious, and ethnic problems that complicate the teacher relations system with various subjects of the educational process, make it possible to manifest intolerance to a person of another faith, views, and the likes. It is against this background that often conflicts arise. Therefore, in the practice of the teacher sometimes there are manifestations of behaviour that contradict his tolerance: ambition, bias, irritability, hypersensitivity, emotional instability, discrimination, aggression, ridicule. These negative influences also come from both teachers and students. In view of the above, it is first and foremost to track some of the trends that are taking place among teachers and students.

Interesting diagnostic results were obtained by researchers from international teams that carried out in 2018 a joint scientific project “Competences of High School Teachers on the Day of Change”⁴ with the assistance of the Visegrad Fund and the Ministry of Foreign Affairs of the Kingdom of the Netherlands. The results obtained can be considered valid, as the lecturers and students from 4 countries took part in the project: the University of Silesia in Katowice (Republic of Poland), the University of Ostrava (Czech Republic), the Mateja Biel University in Banska Bystrica (Slovakia), Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine). A total of 993 respondents were interviewed: 328 teachers and 665 students.

Among the totality of teacher’s competences, which researchers have identified, a special place is devoted to socio-cultural competence. Its semantic content, through nature in the professional activity of the teacher, is due to the fact that the teacher is constantly in situations of cultural choice, dialogue of cultures, knowledge, evaluation and use of certain models of behaviour, ethical self-determination. Therefore, this competence consisted of 4 important aspects of the teacher’s activity: adherence to the rules of professional ethics with all subjects of the educational process; the perception of the young generation as a generation that has its own values and needs; ability to restrain emotions

⁴ Project “Competences of High School Teachers on the Day of Change” // Electronic source: <http://histecc.kubg.edu.ua/> (4.06.2019).

and overcome a bad mood; to educate the students on a tolerant attitude towards the unevenness of people among themselves in an intercultural space. Quantitative results of such a survey are presented in Figure 1.

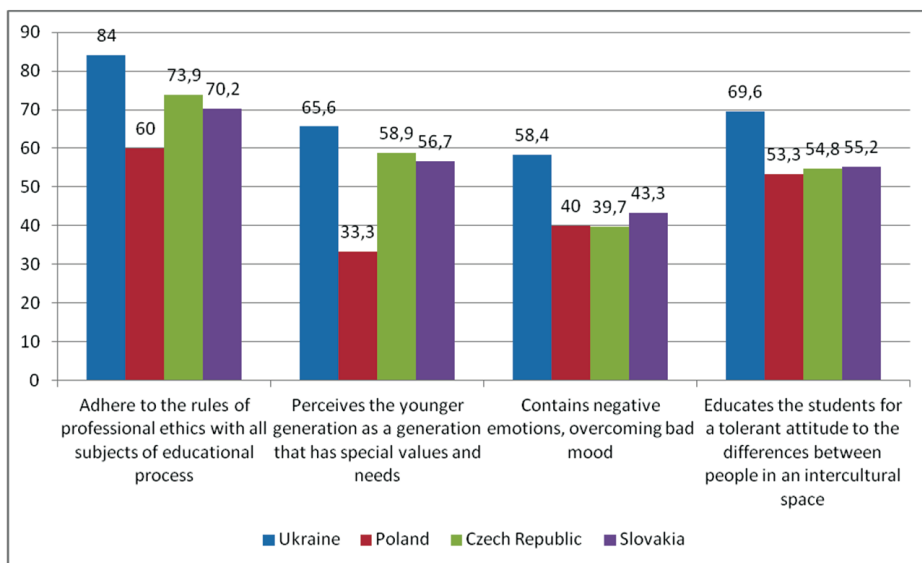


Figure 1. Dynamics of the formation of various components of socio-cultural competence of teachers

Let's characterize each of these components.

To the ethical dimensions of pedagogical activity, first of all, belong the deontological basis of the profession (the science of due and obligatory in the professional behaviour of the teacher), as subjective benchmarks of the teacher's behaviour. They are formed on the set of normative requirements for the pedagogical profession, the recognition of the regulatory force of pedagogical ethics, the performance of professional duty. The basis of these standards is human values and norms. All norms of pedagogical ethics in their essence, by themselves, are not the guiding tool of the teacher's activity, their realization requires from him/her mental energy, creative forces, pedagogical tricks, which allow to apply one or another norm in a particular situation.

Speaking as a regulator of moral behaviour of a teacher of higher education, pedagogical ethical requirements are imperative and clearly define *the proper, admissible and compulsory* in pedagogical profession. Following these positions, teachers from all countries have shown a fairly high level of ethi-

cal compliance. However, in our opinion, this is a rather subjective indicator. After all, the manifestation of ethics is always objective.

The second component of socio-cultural competence of the teacher: the perception of the young generation as a generation, which has its own values and needs in quantitative measure has some differences. The indicator of the Polish sample is slightly underestimated. The formation of these qualities in a modern teacher influences his/her tolerant behaviour, personal and professional settings on:

- student as a self-value, understanding of his/her personality, willingness to empathy, recognition of the significance of his/her inner world;
- pedagogical activity as a means of student development, creation of an emotionally favourable educational background, flexibility and expediency of methods of influence, etc.

The activity of the teacher of higher education has a poly functional character determined by different models of behaviour, ways to overcome conflict situations, finding ways to build an individual educational trajectory for each student, and others. The success of the choice of a teacher's position as a teacher in different situations depends on the formation of the ability to hold back emotions and overcome the bad mood. Teachers of the Ukrainian university showed a higher rate, while the rest of the participants in the diagnosis from Poland, the Czech Republic and Slovakia indicated a low ability to restrain their own emotions (about 40%). It should be noted that it is the emotional sphere of the teacher who influences the formation and development of spiritual needs, cognitive interests of students. In due time L.S. Vygotskyi noted: "Emotional reactions have a significant effect on all forms of our behaviour and the moments of the educational process ... If you want to call the student the forms of behaviour you need, so that these reactions left the emotional trace of the student ... it is emotional reactions should form the basis of educational process" (Vygotsky, 1991, pp. 140–141).

The next component of the teacher's socio-cultural competence is his/her understanding of the need to educate students on a tolerant attitude towards the unevenness of people among themselves in an intercultural space. Teachers of all universities have confirmed their ability (more than 50%) to carry out this educational process. Important in this context is the bias among students in intercultural educational space such as bullying, laughing, ignoring individuals who define their ethnic, religious, linguistic identity.

The basis of the education of students of tolerant attitude to the unevenness of people among themselves in the intercultural space is humanism,

which involves the development of their personal moral qualities and concepts that would be based on a positive orientation towards a person. Therefore, there are important directions of this process:

- positive and friendly attitude towards the surrounding world;
- skills of interaction with other people, perception of otherness;
- dialogue, dialog communication, etc.

Some corrective diagnostic measurements concerning the objectivity of the assessment by teachers of the development of socio-cultural competence were questioned of students. Responding to the same questions as teachers, the students determined their expectations, as if the model of the teacher. The results of the student survey are presented in Figure 2.

Comparison of the results of two samples makes it possible to identify teachers' subjectivity in the self-assessment of various components of socio-cultural competence, as well as the real request of students regarding specific aspects in the activities of teachers. Thus, the analysis of students' answers to the questions about the importance of compliance with the rules of professional ethics by teachers with all subjects of the educational process proved that teachers from Ukraine found subjectivity in the assessment of 84%, and for students is 64.1%; while the request from students from Poland, the Czech Republic and Slovakia proved to be much higher than that of the teachers regarding their compliance with the norms of professional ethics in the educational process.

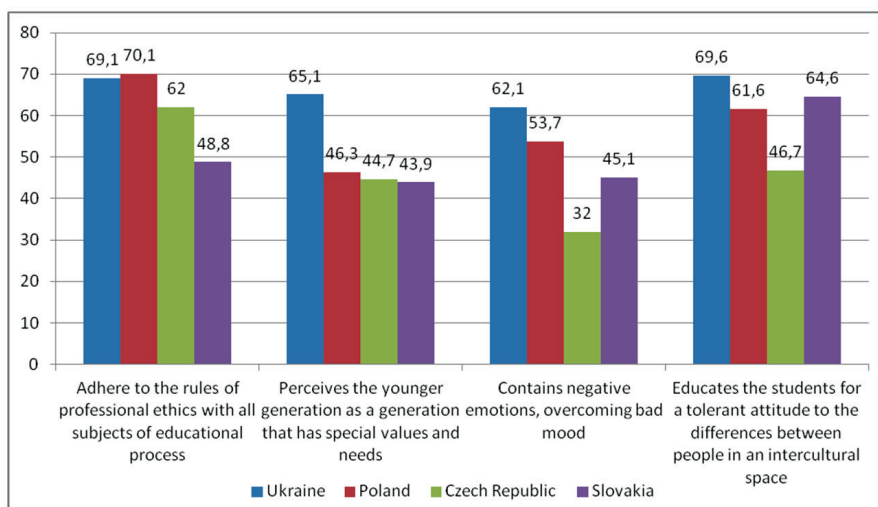


Figure 2. Formation of different components of socio-cultural competence of teachers by the eyes of students

Regarding the perception of the teachers of the younger generation as a generation that has its own values and needs, students did not find a higher request for teachers, which is evidence of a certain balance of the real state and expectations of students.

Teachers' ability to curb emotions and overcome bad mood is important for students from all countries, so they found a greater need for teachers, which confirms the need for the development of emotional intelligence and restraint of teachers.

Most students consider it necessary to educate teachers of a tolerant attitude towards the unevenness of people among themselves in an intercultural space. Only 46.7% of the students in the Czech Republic have shown a smaller request (teachers – 54.8%).

Also interesting is the discovery of the essence of understanding by students of the concept of “pedagogical tolerance.” Among the statements is that the teacher's tolerance is “respect for the student's personality,” “balance,” “flexibility,” “the ability to recognize his/her own mistakes,” “restraint in assessments,” “democracy,” and so on. Thus, the moral, ethical and communicative orientation of the teacher's tolerance characteristics, stated by the students, is determined.

Thus, the study of the dynamics of the formation of various components of socio-cultural competence of teachers enables the development of a program for their development, the search for effective forms and methods for implementing this process. Such work should be organized in the internal system of universities in order to improve the skills of teachers.

It should be noted that tolerance has a complex structure, therefore, for its development and improvement attention should be paid to its structural components: cognitive, perceptual-affective, behavioural, reflexive. The indicated in one or another extent reflects the results of the above diagnosis. These components are interconnected and require systemic, integrated development.

Tolerance is the unity in diversity, which manifests itself in various spheres of society's life: cultural, ethnic, religious, political, gender, etc., the integrative quality of the individual, which “reflects an active moral position and readiness for constructive interaction with people and groups, regardless of their views, world outlook, style of thinking” (Molchanova, 2013, p. 188). In this context, pedagogical tolerance as a special type of tolerance is extremely important, the content of which is conditioned by the specifics of professional and pedagogical activity.

The analysis of pedagogical literature has shown that pedagogical tolerance is closely related to the professionally important qualities and compe-

tences of the teacher: the meaning of personal and professional life; ethical and deontological grounds; psychological stability; ability to reflect; internal control locus; creativity; empathy, etc. The peculiarity of these professional traits of a teacher is their interrelation and the nature of this relationship.

Academician O. Ya. Savchenko (2014), believes tolerance as a sign of mastery of the teacher, his/her pedagogical culture, his/her position as a person. According to the scholar: "Tolerance of a teacher is, above all, his/her life position. He/she must realize that tolerance is a social and individual value not only of education but also of society as a whole. Then the tolerant position of the teacher will be manifested in everyday actions, words that create the educational space in which he/she works with the child" (p. 6).

The formation of tolerance is facilitated by knowledge, openness, communication and freedom of thought, conscience and belief. At the same time, tolerance is a personal property and is part of the humanistic orientation of the individual. The basis of such important qualities is personal respect, positive attitude towards it, understanding of diversity, and so on. Also, it is an active position that is formed on the basis of the recognition of universal human rights and fundamental freedoms.

To provide the teacher targeted psychological and pedagogical, methodological assistance should be timely identify problems in professional behaviour, to diagnose various aspects of his pedagogical tolerance. The most expedient in this context is the Quettel quiz factor personality questionnaire.

The results obtained require a correlation with such criteria for the development of pedagogical tolerance:

- overcoming egocentrism;
- ability to control yourself;
- to show sympathy;
- to recognize the other;
- to show criticism in choosing behaviour patterns;
- reflexion and evaluation of own actions, etc.

The teacher's tolerance as a person-world-view basis of his activity, an element of organizational culture can be adjusted and developed in the conditions of a modern university. This process at Borys Grinchenko Kyiv University takes place under such an algorithm:

- definition of values and principles of corporate culture of the university;
- creating an atmosphere of social equilibrium in the educational space of the university, prevention of extremism;

- establishing in an educational institution the relations of mutual understanding and mutual diligence between the administration, teachers and students;
- updating the norms of professional ethics and teachers' observance of them;
- variability of forms, methods and technologies of development of pedagogical tolerance;
- use of interactive methods of interaction between teachers and students;
- development of pedagogical reflection.

The University has created training and scientific Centre for Personnel Development and Leadership, which deals with various problems of professional development of educational workers, provides timely psychological support, which needs it, acts as a mediator in conflict situations, and so on.

Thus, teacher's tolerance is a necessary social and personal quality, the development of which is conditioned by the content and nature of the teacher's activities, the conditions of globalization integration processes that take place in all spheres of society's life, as well as the value and social norm of civil society.

Bibliography

- Brown, W. and Forst, R. 2014. *The power of tolerance. A debate*. New York: Columbia University Press.
- Declaration of Principles of Tolerance. Approved by resolution of the UNESCO General Conference on November 16, 1995 // Electronic source: <https://www.religion.in.ua/9292-deklaraciya-principiv-tolerantnosti-zatverdzhena-rezolyuciyeyu-generalnoyi-konferenciyi-yunesko-16-listopada-1995-roku.html> (4.06.2019).
- Dovga, T. 2014. Pedagogical tolerance as a sign of the image position of a teacher-educator. *Problems of Preparing a Modern Teacher*. 10 (2), pp. 138–145.
- Gajdzica, A. 2006. Zmiana społeczna i opór wobec zmian w badaniach relacji w środowiskach wielokulturowych. In: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet Śląski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, pp. 51–67.

Molchanova, A.O. 2013. *Tolerance as a valuable basis for the professional activity of a teacher. Guide book*. Kyiv: Institute of Pedagogical Education and Adult Education, NAPN of Ukraine.

Project “Competences of High School Teachers on the Day of Change” // Electronic source: <http://histecc.kubg.edu.ua/> (4.06.2019).

Savchenko, O. and Andrusich, O. 2014. Learning tolerance. *Primary School Teacher: Scientific and Methodological Journal*. **9** (16), pp. 4–8.

Soft skills: 7 important skills for any profession // Electronic source: <https://thepoint.rabota.ua/soft-skills-7-vazhnyh-navykov-dlya-lyuboy-professyy/> (4.06.2019).

Tolerance in the youth environment // Electronic resource: <http://society.4uth.gov.ua/tolerantnist/tolerantnist-u-molodiznomu-seredovisi> (4.06.2019).

Vygotsky, L.S. 1991. *Educational psychology*. Moscow: Ichevsk.

The teacher’s tolerance in the intercultural environment of university

Abstract: The article deals with the problem of the pedagogical tolerance of university teachers as a civilization norm, the regulator of relations between all subjects of the educational process, which allows maintaining the diversity of a complex system, which is the intercultural space of the university. The results of the diagnostics of the formation of various components of socio-cultural competence of teachers and students are presented. The analysis and correlation links of the obtained results are presented. The algorithm of teacher’s tolerance development in the conditions of a modern university as a personality-ideological basis of his/her activity, an element of organizational culture is presented.

Keywords: tolerance, pedagogical tolerance, soft skills, ethics, human values, intercultural environment of university

Translated by Ludmyla Khoruzha

BRONISLAVA KASÁČOVÁ

Theoretical and pedeutological research output for inclusive education in the multicultural world¹

Streszczenie: W artykule zaprezentowano główne teoretyczne i socjopolityczne argumenty tworzące tło dla inkluzji edukacyjnej. Uwypuklono w tym zakresie niektóre ważne zagadnienia związane z implementacją idei inkluzji w edukacji na gruncie humanistycznym i demokratycznym. Szczególną uwagę zwrócono na tzw. kluczowe kompetencje nauczycieli jako uczestników edukacji włączającej, a także na wymagania wobec personelu zarządzającego instytucjami oświatowymi. Artykuł prezentuje pewne sposoby rozwiązywania problemów w przyszłości, głównie poprzez edukację i szkolenie nauczycieli.

Słowa kluczowe: inkluzja społeczna, edukacja inkluzyjna, edukacja specjalna, prawa człowieka, tolerancja, uczciwość

Introduction and historical context

Inclusion in education is a current phenomenon that is gradually making the previous tendency of segregated education at schools obsolete. First, it is necessary to point out that modern education of children and pupils with specific educational needs (today pejoratively referred to as “segregated”) in developed countries was at a high educational level. In Czechoslovakia and subsequently in Slovakia and the Czech Republic, as well as in Poland, it was performed in specialized institutions or special classrooms while receiving high-quality special education support. The number of children in such classes was much lower than in regular schools, and thus the conditions for education were quieter, more focused and more specialized. Both the teachers and the teaching staff received good undergraduate training at the master’s level and they continued their lifelong learning within post-graduate

¹ The paper was created as a part of the project VEGA 1/10732/19 *Teachers’ attitudes towards diversity in education in relation to selected teacher characteristics*. Principal Investigator: Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

education. Already in the 1980s, the outdated educational practices were rendered completely obsolete, as these would prevent SEN children from continuing their education if they were capable to do so. It was unacceptable to disqualify these children or to harm them in any way.

There were academic institutions that developed the issue of special education based on humanistic principles. Support and special education systems have been developed for various types of special educational assistance and therapy (surdopaedia, typhlopaedia, etopaedia, somatopaedia, etc.). Special expert tools and utilities were in place, regularly upgraded, to support and facilitate the education processes. In this environment, humanistic requirements such as: respect for each individual's personality, tolerance, the right to education, individualization in education, the formulation of educational goals, or the choice of educational procedures were introduced even before the mainstream schools began to apply these. Specialized facilities developed therapeutic-educational procedures and a number of technical and didactic support aids and devices. There was a network of not only elementary special schools, but also secondary vocational schools and training centers for pupils with specific educational needs. The main objective in the development of special education as a scientific field and its practical application was to focus on minimizing the consequences of a handicap of a particular child and on supporting his/her education capabilities and personal development.

What we can basically summarize about this period: the phase of special pedagogy development and the development of specialized pedagogical care, from the pedagogical point of view, without a question contributed towards the development of pedagogy as a science, but also to pedeutology as the theory of the teacher profession. It also brought high quality and functional specialization within the teaching profession. Within the population years, the number of children and pupils with no education, who did not receive even a minimum of vocational, training, was gradually minimized. Many of these children had the possibility to grow up and enter the world of the adults with at least partial training to be self-sufficient within their personal and professional life. We may even suggest that some approaches were not segregating, but even had an exclusive level. From the perspective of the state and the funding of these schools, the "per capita" funding was three times higher than that of the regular schools.

Value principles of inclusion

The transition to inclusive education means reflecting on the topic: the value bases of inclusion within education. The main ideas and principles that support this trend can be found within the general values of a democratic society. These values are an unquestionable argument – for inclusive education, they are represented by the traditional values: *human dignity, fairness and tolerance*.

Ideas preferring the inclusive approach in education have mainly emerged as a response to the ongoing prejudices or ideological trends:

- a) children and pupils enrolled into the curriculum of special education were subject to labeling, i.e. marked as non-educable, more difficult to educate, or socially excluded from the mainstream education;
- b) inclusion of children into the so-called separate, or special education meant for them a permanent inclusion and loss of their personal hope for achieving comprehensive education and the ability to find their place within the society;
- c) special education has become the means to remove even those “mainstream” children, whose deficit has been caused by their social handicap – less encouraging environment, the lacking support from parents, and this gradually intensified the image that school and institutional education are unable to saturate a socially determined deficit.

However, all these reasons contain a serious contradiction to the fundamental principles inherent to the idea of inclusion. These are cited by the authors (Vančíková, Porubský and Kosová, 2017, pp. 7) as “value pillars of inclusive culture that can be perceived as a goal that matters and which society seeks to strive and fight for. Such value pillars of inclusive school include human dignity, fairness and tolerance”.

- Human dignity – the basis is an axiological imperative formulating the principles of inclusion. Inclusion, according to Rajský (according to Kosová, 2017, p. 8), is a desirable moral and social consequence of philosophical and religious beliefs about the equality and dignity of all people regardless of their characteristics (health, gender, wealth, power, social moral status, origin and affiliation). Man has the right to his/her human dignity since the prenatal period, and perceiving human dignity as a moral principle has permanently removed any tendencies of superiority from the educational environment and reflections on education.

And this is not only a matter of superiority in terms of race, gender, wealth differences, health and other dispositions, but also in terms of the status of a functional position. This means that even teachers, with all their responsibilities, must never act and behave in such a way that would violate human dignity and integrity of a child's personality.

- Fairness (Rawls, 2007) – equality in the delegation of rights and responsibilities. However, this premise loses its cogency, when there is only fairness in granting of rights, but the responsibilities are not met equally among the individuals, either because they are not capable to do so (weaker, younger, less competent), or because they do not want to and only lay demands. Fairness in education and inclusion are based on the belief that all people are equal and have the same human rights. Equality means that we do not judge people as being in accordance with standards and being different from the standard population. Such unequal perception can result in two forms of segregation: exclusion from the community (non-compliant with the standard) or protection (disproportionate on the expense of those that comply). Both of these extreme approaches are morally dangerous for a healthy perception of a fair school. Therefore, the degree and form of protection of the weaker against unfairness must not exceed a certain level in order not to handicap those, who do not need protection.
- Tolerance (Petöcz, 2015) – inclusion is a democratic phenomenon and democracy cannot work without fair cooperation and tolerance of the diversity and differentness (age, gender, religion, physical and mental abilities). However, tolerance is, according to Vančík-Luptáková (2008, p. 19), “a multidimensional phenomenon that is set in an environment of conflicting opinions, different views of the world, in an environment that by its nature tends to cause conflict”. That is why several authors discuss the concept of tolerance, whether it is just a “well-managed intolerance”, i.e. indifferent approach towards differentness (Seiler and Seiler, 1997), or a conscious and fully respected right of each individual to his or her special and distinctive self-expression, including fundamental differentness. Therefore, inclusive education as an environment open to all, expects the attitudes of the members of such a school to be open to all sorts of differentness. Since it is mainly a sphere of prejudices and attitudes, it is for now very idealistic to assume that it will be easy to change or overcome the natural human phobia, caution, reserved approach towards all kinds of differentness. The main reason for

discussing tolerance is the argument: it is not a question of whether to tolerate skin color, health, or ethnicity, but it should encourage a deeply human and democratic principle: to tolerate a person as a human being and an individual.

Diversity of society and culture in the world of school

However, a diversified society is not just a romantic return to natural differentness. It is not only a positive perception of differentness as a principle. Such a society encourages new clashes of *cultural, social, ethnic, religious and language groups*. In this environment, the requirements for many professions are undergoing fundamental changes, and there is also a need to change people's attitudes. Attitudes, as the most difficult to influence substrate of human uniqueness, are therefore the most critical obstacle of embracing inclusive culture. Diversified society:

- creates new situations in social and school conditions,
- sets new objectives for school administrators and school management,
- gives teachers new tasks, requires them to gain new knowledge, new skills.

However, the humanistic and highly moral values face the current pragmatic trends, which impose completely different demands on people within a diversified society. However, these do not clearly have negative, undemocratic and intolerant character, they are based within the very nature of humans. This is emphasized by the way of life today, as well as by the sense of necessity that is demanded and proclaimed on a daily basis. These mainly include:

- individualism and the pursuit of personal well-being;
- the ability to compete and be better, faster, richer than the others;
- success is considered a measure of individual's quality;
- a strong and resilient approach towards challenges is required even from children at schools;
- respect for others becomes a risk for losing your own opportunities.

How can these conflicting tendencies be reconciled in today's society? This question creates the framework for the pedagogical concept of inclusive education. It raises questions that translate into the daily teaching practice of teachers, and these questions are to be answered at the highest legislative level:

- How to educate different children fairly in today's school?
- How to tolerate differentness and perform on a standard level?

- How to respect the dignity of each pupil and keep the dignity of the teacher?
- How to educate a strong, resilient individual able to cope with competitive situations at school and the labor market?

The diversity of society is not final yet and its development is very difficult to predict.

Very different children attend nowadays schools:

- requirements for education – gifted, talented, reduced intellectual capability, specific learning disorders, behavioral disorders, social diversity and social exclusion,
- educational expectations of parents – from protectionist approaches to highly ambitious people who use their children to project their own ideas and visions,
- language, speech – not only the diversity of the mother tongue, but also other language semantic code,
- difference in values and value preferences,
- religion as a source of learning about piety and humanity acts in a religious conflict as the source of intolerance, hostility, cruelty,
- culture – as a form of coexistence, values, rituals.

Diversity of society – new problems and new needs for education

Social diversity, multiculturalism and social diversity provide phenomena that enrich the society. They also bring about new problems and their solution cannot only take the form of interventions. The new situation requires to prepare the members of the society for perspective solutions. What does the diversity induce within the society?

- People of different cultures meet in a society that has been until recently homogenous. Within their own culture, these people also enforced cultural and social stereotypes, equality, but only among the equal. They seek to fit in, but they also want to preserve their cultural background.
- People of different cultural, social and religious communities work together with different values and habits. They are to achieve a common goal, which may not have the same meaning and significance for their different values.
- Children with different educational capabilities and values are educated, but at schools that are evaluated and assessed by the same measure-

ment tools. These measurements prioritize success and educational standards.

- The language of education opens up to completely new situations, not only the content, but also the external form of the curriculum are changing; new, international, intercultural and sometimes inconsistent communications are being introduced.

It's very important that the concept of inclusion becomes a part and parcel of the attitudes held by the members of society and, in this case, mainly of teachers and pupils, so that the adjective "inclusive" would be become obsolete. Just as a century ago, when the schools segregated by gender disappeared from our society, and today boys and girls sit side by side at their school desks. Nowadays, no one calls a regular school "co-educated". However, even after the merging the boys and girls schools, the attitudes of some teachers persisted 'limiting' the ideas about the education of girls. Even the ideas of parents still kept this stereotype alive for a long time. However, with the exchange of generations, nowadays the university educated women outnumber men. It is similar to the present situation, when the experts proclaim it is natural for different children to learn together.

Several countries introduced initiatives, supported both by the legislation and by the educational activities for teachers. However, what is still missing and necessary: to sway the attitudes of members of the non-expert public and especially parents. Parents, according to the research done by Vančíková (et al 2018), are the group that most significantly fosters the idea of educating their children in the "best society", and this attitude is mostly expressed by the well-off parents. The above publication presents the results of the most comprehensive research carried out in Slovakia so far, with the aim to follow the real state, as well as the social representations of the inclusive education participants. Under the project VEGA 1/10732/19, Mariana Cabanová focuses on teachers' attitudes towards the diversity in education in relation to selected characteristics of teachers (2015; Cabanová, 2017) The aim of this research is to find out how the gender, type of school and the type of personal qualities correlate with the tendency to tolerate, accept and willingly solve problems of inclusion in education, but also with the concerns and xenophobic attitudes of teachers. Since it is a deep overlap into the educational and qualification issues, i.e. pedeutology, this problem must be seen in the context of professional standards, or teachers' competences.

Particularly significant is the overlap into the human rights issue, which is consistently and in connection with international documents elaborated

in the collective work *Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty* (Right to education and its key aspects) (Horná-Petócz, 2015) and encouraged the current implementation of inclusion into schools based on the human rights principle, including the National Action Plan for Children 2013–2017.

Teacher competences – is the “Inclusive” competence a specific category?

Most countries joined the EQF (European Qualification Framework) at the beginning of this century. Competency standards were developed to unify the requirements for professionals and their potential mobility on the European, or global labor market. The original purpose was to unify the requirements, but it also brought some convention. Through such a convention, the Slovak Republic also committed to meet the European standards for teachers, and measures were taken to unify teacher training, both in terms of type, as well as the content. In particular, the content currently reflects serious objectives connected with inclusive education.

There is a dilemma: is the attitude to inclusion included within the context of professional competences, or is it a specific category?

The competence profile of Slovak teachers, which was defined in 2005 (Kasáčová, 2006), created a construct of teaching competencies in the given structure, including the system of continual education. (Babiaková, 2008) In particular, the educational activities in the process of professional development have largely become a platform for developing and shaping attitudes towards tolerance, fairness in education and the respect for human rights.

- A dimension focused on children/learners – uniqueness, social relationships, individual education needs
- A dimension focused on educational content and process
- A dimension focused on self-development – lifelong education, the ability to reflect one’s own skills and competences, ability to cooperate in a team, ability to accept professional and expert evaluation and help.

The main problem is that, in real life, without substantial supervisory assistance from a team of professionals, inclusive education is a highly demanding, if not unfulfillable, requirement to a common teacher. Researches done by Vančíková (2018), investigating the work of the members of inclusive teams, provide important findings. In addition to teachers’ attitudes, a very important role plays also the support within the team, professional intervention of expert staff: psychologist, social pedagogue, teacher assistant.

A comprehensive approach requires management and coordination of inclusive teams from the position of school management staff, cooperation between the team members, accepting the idea of establishing inclusive teams at schools, cooperation of their members with teachers and parents.

Bibliography

- Babiaková, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Cabanová, M. 2015. Understanding children at the beginning of school attendance as a challenge for inclusive education. In: *ICERI 2015: 8th International conference of education, research and innovation*. Seville – Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED), pp. 6027–6033.
- Cabanová, M. 2017. Teachers' opinions on the selected characteristics of children on threshold of education. In: *ICERI 2017: 10th International conference of education, research and innovation*. Seville – Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), pp.1745–1751.
- Horná, K. and Petőcz, K. 2015. *Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pupala, B., Pavlov, I. and Valica, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Vančíková, K., Porubský, Š. and Kosová, B. 2017. *Inkluzívne vzdelávanie. Dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Bellianum.
- Vančíková, K. and Sabo, R. 2018. *Inkluzívne vzdelávanie. Skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Bellianum.
- Seiler, V. and Seilerová, B. 1997. *Tolerancia verzus intolerancia. Filozofická analýza*. Bratislava: Vladimír Seiler.

Theoretical and pedagogical research output for inclusive education in the multicultural world

Abstract: The paper presents the main theoretical and socio-political arguments that form the background for inclusion within education. Therefore, it highlights some of the serious issues of implementing the ideas of inclusion into education

on a humanistic and democratic basis. What is particularly focused on are the specific competencies of teachers as the key players in inclusive education, as well as on the requirements of the management staff of educational institutions. The article presents some ways of solving these issues in the future mainly through the training and education of teachers.

Keywords: social inclusion, inclusive education, special education, human rights, tolerance, fairness

Translated by Bronislava Kasáčová

MARIANA CABANOVÁ

Cultural and linguistic diversity in education as a challenge for teacher training¹

Streszczenie: Poprzez proinkluzywne postawy wobec uczniów z mniejszości oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciele przyczyniają się do ich akceptacji przez społeczność większościową. Nie tylko za granicą, ale także w Republice Słowackiej skład kulturowy populacji uległ zmianie i wciąż się zmienia z powodu migracji. W swoich klasach nauczyciele edukują uczniów z różnych kultur, których język ojczysty różni się od języka, w którym prowadzona jest edukacja. Na podstawie literatury wydaje się, że duża liczba przyszłych oraz aktywnych nauczycieli jest wciąż niewystarczająco przygotowana do pracy z kulturowo i językowo zróżnicowanymi uczniami (Flores and Smith, 2008, za: Vázquez-Montilla Just and Triscari, 2014). Na podstawie analizy wyników PISA 2009 (OECD, 2010c), można stwierdzić, że osiągnięcia uczniów o pochodzeniu imigracyjnym, z kulturowo i językowo odmiennych środowisk, w międzynarodowych testach warunkowane są również ich umiejętnością radzenia sobie z wypełnianiem tego typu testów. W artykule zaprezentowano cele projektu badawczego, skoncentrowanego na uchwyceniu stosunku studentów edukacji przed- i wczesnoszkolnej do zróżnicowania kulturowego i językowego w edukacji.

Słowa kluczowe: zróżnicowanie kulturowe i językowe, edukacja międzykulturowa, postawy nauczycieli

Introduction

In inclusive education, the teaching profession involves working with diverse groups and also includes working with people having special (educational) needs, as well as with pupils with immigrant background. Four core values connected with teaching and learning have been identified as the basis for the work of all teachers in inclusive education. These include: Respecting

¹ The study is the outcome of the VEGA 1/0732/19 project titled *Teachers' Attitudes to Diversity in Relation to Selected Characteristics of Teachers*, principal investigator Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

the value of pupils' diversity – differences are seen as a source and assets for education; Support for all pupils – teachers set high targets for each pupil; Collaboration – cooperation and teamwork are essential components of each teacher's approach; Personal professional development – teaching is a learning activity and therefore teachers are also responsible for their own lifelong learning (Educating Teachers Towards Inclusion, 2012).

The project focuses mainly on respecting the values of diversity. Respecting the value of pupils' diversity in education is seen as a source and asset to education. We consider important not only the teachers' professional skills enabling them to work with pupils in an inclusive environment, but especially the positive attitudes towards the education of children and pupils with special educational needs in mainstream schools (Chamber, 2013; Cabanová, 2016, 2017), but also different cultures. As per Vedder et al (2006, p. 162), "knowledge and attitudes are closely and mutually interrelated, and both are likely to affect classroom practice". In relation to cultural diversity, such knowledge should be based on the familiarity with other cultures. The available and performed researches and their findings published mainly abroad confirm, that if graduates enter the profession with a positive attitude towards teaching in inclusive classes, it is likely they will be using the successful inclusive practices and continue to apply these practices throughout their professional teacher career (Haug, 2003). Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders., Stanat and Kunter (2011) state, that very little is known about teachers' beliefs about cultural diversity or about how those beliefs affect immigrant students.

Cultural and linguistic diversity in education

Availability and much wider possibilities to travel have extensive impact on education system and education contents. Many people see better opportunities for their job and for their families behind the borders of their native country. We see an increasing percentage of migrants in the entire population, particularly in the highly developed countries. According to OECD (2019, p. 78) „immigrants are in the first instance defined as those who are foreign-born, whatever their citizenship at birth. In general, the foreign-born population is substantially larger than the share of foreign nationals. Immigrants' offspring include different categories of people: i.e. they can either be born in their parents' host country to two foreign-born parents; or to a mixed parentage (one foreign-born parent); be foreign-born and arrived as children; or be foreign-born and arrived as adults”.

Multicultural society is currently a reality also in the educational environment in many European countries. For example, Oberhuemer and Colberg-Schrader (1999) state, that as early as 1999, children from more than 40 countries from all around the world were educated in 14 kindergartens and school clubs in Munich. Educating in such a diverse setting is a challenge, not only for the school teachers, but also for the entire society. The increasing cultural diversity has a far-reaching impact on education and forces us to reassess the role of schools, as well as teachers in education (OECD, 2013a). The multicultural setting is, in our opinion, one of the significant factors influencing both pre-primary and primary education (see, for example, Venterová, 2018), and it may not always relate to the families of immigrants (Szafránska, 2018). The right to education obliges countries to ensure that all children have the opportunity to meet their basic educational needs. Respect for other cultures is one of the foundations of an inclusive approach in education. We believe that in education, it is important to constantly strive for mechanisms that would on one hand support the values of the minority culture, on the other hand do not restrain the culture of the majority.

Society, and hence the school, faces a difficult task to assess, or to decide to what extent the diversity of minority cultures can be respected and supported by the majority culture. Although the percentage of migrants in Slovakia is not high, the situation may change due to globalization, thus bringing us closer to the situation at kindergartens and primary schools in Western Europe. Traditionally used symbols and forms of expressions in communication depend on the particular culture the child is growing up in. And this might also be the reason why children after entering pre-school and primary school could show behavior the teachers may find hazardous. That's why we think it is very important and essential for a proper education that the teachers are familiar with the essential behavior patterns of the minority cultures (Mareš, 2013). This applies even though the representation of other cultures in Slovakia's population is not that high.

The reality, however, shows that even though Slovakia might not be amongst the most developed European countries, according to available statistics (OECD, 2010a, 2013a) the number of migrants tripled from 0.78% in 1985 to 2.41% in the year 2010. Based on the current situation in the world, we do not think the number of migrants in Slovakia is going to decrease. Divinský and Mihály (2011, pp. 66–67 quoted by Bleh, Šprocha and Vaňo, 2013, pp. 53–54) state, that in case of the increasing standard of living in Slovakia, a larger number of migrants could return with a certain time delay

and the proportion of foreigners in 2050 could reach up to about 8% of the total Slovak population.

The situation is also changing in schools. As a result of migration, people are moving also to smaller towns within Slovakia. One of the places they choose to live in, is Banská Bystrica. Kriglerová Gallová (2018, p. 9) states that the most frequent countries of origin of foreigners in Banská Bystrica are the EU countries (such as Czech Republic, Poland, Romania and Germany). In case of the third countries, these mainly include countries of the so-called “former socialist block” – Ukraine, Russia, Serbia, but there is also a relatively large community of citizens from China and Iran. In total, foreigners from 57 countries live in Banská Bystrica. In September 2017, 62 children and pupils with mother tongue other than Slovak, were educated at kindergartens and primary schools in Banská Bystrica. Kriglerová Gallová (2018, pp. 20) states that the greatest problem in their integration, is the language barrier faced by virtually all children who attend the schools. In our opinion, it is essential that people, also in the light of the changing conditions, learn to accept and respect other cultures, and for many, school and education are the place where not only clashes of different cultures, but also the positive attitudes towards other cultures can take place. However, building positive attitudes in pupils is largely influenced by the attitudes of their teachers. Aragona-oung and Sawyer (2018) state, that teachers should understand the role culture plays in the classroom and employ teaching practices that accommodate students from diverse cultural backgrounds.

Cultural and linguistic diversity as a factor influencing pupils' educational success

Despite the inclusive trend in education, the analysis of pupils' performance in PISA 2009 in relation to their immigrant background tends to indicate that this background may have an impact on pupil's achievement in testing. We assume that pupils with immigrant background also came from a culturally and linguistically different family background. In 2009, more than 10% of immigrant pupils participated in PISA 2009 (OECD, 2010b) testing performed within the OECD countries. Pupils with an immigrant background score lower in reading literacy testing PISA 2009 (OECD, 2010c) in comparison to non-immigrant pupils. In the analysis of the results achieved in PISA 2009 (OECD, 2010c), pupils are divided into three categories based on their relation to immigrant background, namely:

- non-immigrant students, born in the country where they participated in PISA 2009 testing, or at least one of the parents was born in the country where the pupil took the test;
- second-generation pupils, represented by pupils born in the country, in which they participated in the testing, but none of the parents was born in the country where the pupil took the PISA 2009 test;
- first-generation pupils, represented by pupils born in another country and not in the country, in which they took the PISA 2009 test.

In general, however, we can conclude that pupils with immigrant background achieved lower scores in PISA 2009 reading literacy testing than pupils who do not have an immigrant background. However, this statement is not a rule, and in several countries even first-generation immigrant pupils have achieved average scores comparable to the national representatives in that country (e.g. New Zealand). As part of the 2009 PISA testing participants, 5% of the first – and second-generation immigrant pupils were among the most successful in the testing within OECD. In Slovakia, in PISA testing (OECD, 2013b), pupils with immigrant background achieved results comparable to the non-immigrant pupils, but their representation in the Slovak Republic was less than 1%. In some countries that participated in the testing (e.g. Australia), the first – and even second-generation immigrant pupils were more successful in the reading literacy tests compared to the non-immigrant pupils, and in Israel and Hungary second-generation immigrant pupils scored better than pupils with non-immigrant background.

Based on the available analyzes of the pupils' achievements in the OECD countries (2010c), it appears that, in the reading literacy tests, the second-generation pupils scored on average 18 points higher than the first-generation pupils. In countries such as Finland, Austria and Ireland, the first-generation pupils scored up to 40 points less, and in Sweden, Spain, Italy, Greece, the UK and Slovenia, more than 30 points less than the rest. However, this difference in comparison to the first – and second-generation pupils' achievements does not apply to, for example, New Zealand, where the first-generation pupils achieved a higher average score in PISA 2009 than the second-generation pupils.

In general, however, the results indicate, that pupils with immigrant background achieved lower scores in the PISA 2009 reading literacy testing than the pupils with non-immigrant background. Immigrant status is not the only indicator predicting the success, or a failure of an pupil with immigrant background within international testing. In our opinion, family and the family setting, mastering the language of instruction, as well as the immigration

policies of the individual countries also play an important role. Given the theoretical view of Gažová (2014), we would like to express the hypothesis that the level of success of a pupil with immigrant background may be significantly influenced by the cultural identity, which is considered to be the essential factor relating to the inclusion of minorities into social and cultural life (Gažová, 2014). And one of the reasons for the differences in education achievement may be the inclusion of the tested pupils and their families into one of the basic types of identities created in a multicultural setting.

Conclusion

We see increasing diversity in schools. Teachers in mainstream schools should be able to educate pupils from different family, cultural and linguistic settings, as well as to fully educate pupils with special educational needs. In the VEGA 1/0732/19 project, we focus on capturing the attitudes and beliefs among the student teachers towards diversity. An understanding of attitudinal beliefs is important because it serves as predictors of teaching behaviors (Flores and Smith, 2008 cited by Vázquez-Montilla, Just and Triscari, 2014).

Due to the population migration, education and in-service teachers, not only in Slovakia, are facing many challenges and questions that they, as well as the entire society, should gradually find answers to. So how to act during education? Insist, that the immigrant learners should respect the culture of the particular country or rather respect their specifics during education? How to set these limits and modify the contents of education? How does the out-of-school multicultural environment change the children entering primary school and their way of behavior within the society? How to educate a child who actually learns the language of instruction directly during the education process? How to prepare teachers for cultural and linguistic diversity in education? The answers to these questions must always be sought not only by the in-service teachers, but also by the policy makers and the designers of the educational content in many countries.

Although the OECD study (2014, pp. 112) states, that teaching in a multicultural or multilingual setting seems not to be an important issue in European countries, but it is a significant concern for Latin American countries and Italy, where more teachers consider this an important need for professional development (46% of Brazilian teachers, 24% of Chilean teachers, 27% of Italian teachers and 33% of Mexican teachers). Vázquez-Montilla, Just and Triscari (2014, pp. 577) stated, that critical consciousness of attitudes

and beliefs about the increasing culturally and linguistically diverse student population is necessary for aligning individual beliefs with effective teaching practices. Civitillo, Juang, Schachner (2018, pp. 22) claim, that teacher educators should integrate cultural diversity in a comprehensive curriculum of teacher education.

Bibliography

- Aragona-Young, E. and Sawyer, B.E. 2018. Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and Teaching*, **24** (5), pp. 465–486.
- Bleha, B., Šprocha, B. and Vaňo, B. 2013. *Prognóza populačného vývoja Slovenskej republiky do roku 2060*. Bratislava: INFOSTAT – Inštitút informatiky a štatistiky.
- Cabanová, M. 2016. Zmeny spoločnosti ako výzva pre pedagogický výskum detí na prahu vzdelávania. In: Kasáčová, B. and Cabanová, M. eds. *Deti na prahu vzdelávania: dôvody a možnosti ich skúmania*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, pp. 35–54.
- Cabanová, M. 2017. Teachers' opinions on the selected characteristics of children on threshold of education. In: *ICERI 2017: 10th International conference of education, research and innovation*. Madrid: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), pp. 1745–1751.
- Civitillo, S., Juang, L.P. and Schachner, M. K. 2018. Challenging beliefs about cultural diversity in education: a synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, **24**, pp. 67–83.
- Divinský, B. and Mihály, G. 2011. *Nové trendy a prognóza pracovnej migrácie v Slovenskej republike do roku 2020 s výhľadom do roku 2050*. Bratislava: Trexima.
- Flores, B.B. and Smith, H.L. 2008. Teachers' characteristics and attitudinal beliefs about linguistic and cultural diversity. *Bilingual Research Journal*, **31**, pp. 323–358.
- Gažová, V. 2014. Komunikácia kultúr a kultúrna identita. In: Ballay, M., Gabašová, K. and Kudlačáková, V. eds. *Minority v substusystéme kultúry*. Nitra: UKF, pp. 15–24.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., and Kunter, M. 2011. Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: the teacher cultural beliefs scale. *Teaching and Teacher Education*, **27**, pp. 986–996.

- Kasáčová, B. 2015. Children at the threshold of education and their world. In: *ICERI 2015: 8th International conference of education, research and innovation*. Madrid: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), pp. 1034–1040.
- Komora, J. 2013. Poňatie diverzity v školskom prostredí a aspekty pedagogickej diagnostiky v kontexte žiackej diverzity. In: Duchovičová, J. et al. *Diverzita v školskej populácii ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra: UKF, pp. 20–92.
- Krigerová Gallová, E. 2018. *Banská Bystrica – mesto pre všetkých? Cudzinci a úloha samosprávy v ich integrácii. Banská Bystrica. Analýza strategických dokumentov a kvalitatívny výskum*. Bratislava: CVEK.
- Mareš, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Oberhuemer, P. and Colberg-Schrader, H. 1999. The changing practitioner role in early childhood centres: Multiple shifts and contradictory forces. *International Journal of Early Years Education*. 7 (3), pp. 249–257.
- OECD. 2010a. *Trends Shaping Education 2010*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2010b. *PISA 2009 Results: Overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes (Volume II). Learning outcomes and socio-economic background*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2010c. *PISA 2009 Results: Reading performance difference between students from single-parent families and those from other types of families: Differences in performance before and after accounting for socio-economic background*. In *Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*.
- OECD. 2013a. *Trends Shaping Education 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2013b. *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II). Giving every student the chance to succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2014. *Talis 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2018. *International migration outlook 2018*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. 2019. *Society at a glance 2019: OECD social indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Szafrńska, A. 2018. (nie)Wiedza nauczycieli mieszkających na pograniczu polsko-czeskim o swoich sąsiadach. *Edukacja Międykulturowa*. 2 (9), pp. 195–206.
- Vázquez-Montilla, E., Megan Just, M. and Triscari, R. 2014. Teachers' dispositions and beliefs about cultural and linguistic diversity. *Universal Journal of Educational Research*. 2 (8), pp. 577–587.

- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. and Nickmans, G. 2006. Ethno-culturally diverse education settings: problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*. 1, pp. 157–168.
- Venterová, L. 2018. Third culture children in the Czech Republic: the influence of parents' cultures on preparing for school. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (9), pp. 179–192.
- Vzdelávanie učiteľov k inklúzii. *Profil inkluzívneho učiteľa*. 2012. Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania. <<http://www.europeana-gency.org/publications/ereports/te4i-profile/Profile-insert-CS.doc/view>> (24.05.2019).

Cultural and linguistic diversity in education as a challenge for teacher training

Abstract: Through their pro-inclusive attitudes towards learners from minorities and learners with special educational needs, teachers contribute to their acceptance by the majority and intact population. Not only abroad but also in the Slovak Republic, due to migration the cultural composition of the population has been changing. Teachers in their classes educate learners from different cultures, whose mother tongue differs from the language they are being educated in. On the basis of the literature, it appears that a large number of pre-service and in-service teachers still find themselves insufficiently prepared for work with the culturally and linguistically diverse pupils (Flores, Smith 2008 cited by Vázquez-Montilla, Just and Triscari, 2014). On the basis of the analysis of PISA 2009 findings (OECD, 2010c), it appears that the achievements of learners with immigrant background, hence from a culturally and linguistically different environment, within international testing are also influenced by their success in testing. The article comprises a presentation of the aims of a research project focused on capturing attitudes of pre-primary and primary education students towards the cultural and linguistic diversity within education.

Keywords: cultural and linguistic diversity, intercultural education, teachers' attitudes

Translated by Peter Jurčík

ALENA DOUŠKOVÁ, SOŇA KARIKOVÁ, DAGMAR SMAILLY

Slovak educational centres abroad

Streszczenie: W związku z zainteresowaniem słowackich rodziców przebywających za granicą powstały i nadal powstają w ich społecznościach centra edukacyjne. Ich celem jest m.in. motywacja dzieci, oprócz nauki i zachowania języka słowackiego, do udziału w zajęciach tych centr i przygotowywania uczniów w wieku szkolnym do egzaminów komisyjnych – warunku koniecznego do ich dalszej edukacji – na poziomie wyższym w Słowacji, lub do ukończenia ich edukacji obowiązkowej. Centra edukacyjne dla społeczności słowackich są nie do zastąpienia. Oprócz działań edukacyjnych związanych z nauczaniem i zachowaniem języka ojczystego organizują wydarzenia kulturalne, spotkania rodziców, na których wymieniają oni swoje doświadczenia, oraz różne wykłady, których celem jest dostarczenie informacji o życiu w kraju aktualnego zamieszkania.

Słowa kluczowe: centra edukacyjne, słowacka mniejszość narodowa, działalność centrów edukacyjnych, nauczyciele

1. Activity of educational centres

Based on annual applications, educational centres' activity is partially funded by a grant system provided by The Office for Slovaks Living Abroad. The full amount of money, however, is not funded, parents must finance the centres too. For children's education, especially of those children preparing for commission examinations in Slovakia, educational centres until now faced many problems arising from the fact that:

- the centres are created on the basis of volunteers;
- their activity is not coordinated and does not follow a single methodology;
- the number of lessons on Slovak language, culture and geography varies, since meetings usually take place at weekends;
- some of the teachers are volunteers and not all of them are qualified teachers;
- parents' motivation for their children's education varies – from the main-

taining of their Slovak language (parents do not return to Slovakia), up to the intentional preparation of children for differentiation examinations in Slovakia;

- there are no unified methodological guidelines on the part of the Slovak Republic regarding the individual grades and topic areas of education;
- there is no legal possibility of further education for teachers in the educational centres, since their teaching activity does not take place in the Slovak Republic.

Trying to resolve these problems, the representatives of Slovak communities and educational centres abroad initiated the establishment of a separate Section for Western Europe and USA within the Commission of Education of the Office for Slovaks Living Abroad (OfSLA). The Section's activities, together with the founding of the International Slovak Educational Institution and Association (ISEIA), are one of the greatest achievements in the given area. The ISEIA, a voluntary association of Slovak educational centres abroad, was founded on October 29, 2014 in Bratislava by the compatriot community representatives from Argentina, France, Ireland, Canada, Luxembourg, Germany, Switzerland, Sweden, USA and Great Britain, the representatives of the OfSLA and of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic (MoESRaS), aiming to support the education of Slovak children living abroad in their mother language and to support cooperation among the individual educational centres. The OfSLA, the national institutions for informal education of the Slovak children living abroad, the Matej Bel University in Banská Bystrica (MBU) and Radio International became partners in this group.

The Section for Western Europe and USA came in their discussions to the conclusion and suggested that the OfSLA, within their grant system and financial resources, provides yearly grants for the provision of the teaching aids, children's literature and magazines for Slovak community educational centres and pre-school educational institutions abroad supporting Slovaks living in Western European countries and in the USA. It also recommended and appealed to the MoESRaS:

- to be helpful in cooperation with the OfSLA in dealing with the current problems regarding the Slovak language-teaching within the Slovak community educational centres and pre-school educational institutions abroad;
- to address the issue of commission examinations systematically;
- to initiate the preparation and signing of the relevant international

documents providing the possibility of sending the teachers and tutors specialized in Slovak language-teaching and awareness raising among the Slovak communities living abroad.

The members of the group undertake to be helpful in solving the problems related to the formation of new norms for Slovak pupils and students temporarily living and studying abroad. They are supposed to cooperate in validating the outcomes of the pilot project presented by MBU Banská Bystrica. They have recommended to the OfSLA that:

- it should, in cooperation with the competent authorities of the Slovak Republic, strive for the possibilities of improvement for Slovak teachers at the complementary educational institutions abroad.
- the MoESRaS should address the issues of the differentiation examination systematically. The members of the group will contribute to the solution of problems regarding the performance, the content, the extent and the place of the differentiation examinations¹.

The intensification of ISEIA's cooperation with OfSLA has been one of the most important outputs of the project. The relevant contemporary activities of OfSLA were provided for the purposes of our research by PhDr. Vilma Prívarová from OfSLA, who states that:

A. The support of the educational centres activity through the grant system has been increased.

The OfSLA collaborates with several centres, or more precisely, with the heads of these centres. The collaboration is either direct or within the board of the National Institute for Education, through the Section for Western Europe and USA within the Commission of Education of the OfSLA. The members of this section have been attending meetings in Slovakia for several years. Regular consultations with the educational centres' representatives on the premises of the OfSLA, but also **the financial support in the form of grants** could be regarded as examples of specific cooperation. There is also a very active cooperation with the Education Centre in Dublin, with educational institutions in Great Britain, in the USA, in France, Germany, Switzerland, Austria and Iceland. The representatives of these centres

¹ The conclusions from the first and the second meeting of the Commission of Education of the OfSLA, Section for Western Europe and USA. Bratislava, April 1–2, 2014 and October 29, 2015.

are also members of the office section. Grant applications are being submitted by educational centres from all the above-mentioned countries, but also from Australia, Cyprus, the Netherlands, Canada, New Zealand and Italy.

The OfSLA supports the organization of summer camps in Slovakia, which are attended by children of those compatriots living in Western European countries and overseas every year. In 2017, 108 children living in the aforementioned countries attended the camp.

In 2017, OfSLA in cooperation with MoESRaS provided funds for the purchase of textbooks for educational centres in these countries, according to the individual centres' demands.

Requests regarding the support of education clearly prevail in the individual applications, since the educational centres in Western European countries and in the USA have been created specifically for this purpose. The centres' representatives ask for funds mainly to pay for rent, to buy textbooks, teaching aids, school technical equipment, for the purposes of enhancing Slovak teachers' qualification, but also to organize extracurricular and cultural events on the occasion of some Slovak national and religious holidays. The support of the activities that stimulate the sense of belonging to the Slovak community, the appreciation of the Slovak traditions, the feeling of the Slovak national identity and the relationship to the native land are also very important.

Within the framework of its grant system, OfSLA provided the Slovak educational centres abroad with the sum of EUR 77,500 in 2016, in 2017 it was EUR 79,700 and in 2018 it granted EUR 98,485. Therefore, it is evident that the support tends to grow considerably.

The subsidies and the support of the activities are provided strictly in accordance with The Act on Slovaks Living Abroad. There is no other system of grants to support the educational centres abroad.

B. Cooperation and record keeping on centres in Western Europe and in the USA

Educational centres' representatives attend Permanent Conferences of the Slovak Republic and Slovaks Living Abroad, as well as other events organized by OfSLA. Regular consultations between centres concerning the preparation of educational standards, differentiation examinations, law amendments, and other relevant problems are being organized on the premises of OfSLA. At first, the OfSLA initiated the signing of the Memorandum

on cooperation with The National Institute for Education, based on the interest in the issues declared mainly at the section's meetings. Subsequently, the problem issues reached the Ministry of Education. At the present time, the Ministry tries to resolve the given problem issues in the form of amendments to the School Act and to the Act on Teaching Staff and Vocational Training Employees.

OfSLA usually learns about new educational centres from the Section for Western Europe and USA, as their members have a good knowledge of the current situation in the individual countries and also keep track of the newly emerging centres. Afterwards, OfSLA adds these centres into its database and communicates with them. After such formal integration of the new centres into educational institutions of Western European countries and the USA, the second stage follows. The centres start to communicate with OfSLA, get acquainted with its functions and with the work of other centres abroad and usually apply for a financial support of their activities within OfSLA's grant system. However, the number of children studying and teachers employed at these centres changes yearly. The office appeals regularly to all known centres abroad to re-submit this information.

- Other specific activities apart from the grant system:

Besides the bilateral negotiations with the heads of the centres, the annual meeting of the Section for the Western Europe and USA is a regular and effective platform where the representatives of the individual centres discuss current problems regarding Slovak language-teaching in their corresponding countries. The Section's meeting takes place in Bratislava once a year. The meetings bring new challenges, definitions of specific problems and also movement on possible solutions to these problems, which contributes to the improvement in quality of Slovak language-teaching in these countries.

As stated above, OfSLA, besides the financial support in the form of grants, provides finance for textbooks, organizes summer camps for compatriot youth, supports the competition *Prečo mám rád slovenčinu, prečo mám rád Slovensko*, provides the centres with relevant information regarding the increase of the Slovak education quality abroad and informs them about various competitions in Slovakia for Slovak children living abroad, as well as their teachers. OfSLA further cooperates with MoESRaS in organizing methodological seminars for teachers, with the Ministry of Foreign Affairs, with Slovak representative offices abroad and with The National Institute for Education in solving problematic issues, such as concern of the countries for mother

language education provided to the individual communities by their respective countries, educational standards, children's commission examinations, teachers in educational centres in the Western European countries and the USA, providing scholarships from the Slovak government for Slovaks living abroad etc.

The current data on the number of children and teachers in educational centres and in various institutions were taken from the OfSLA's source material of March 31, 2018. Based on these data, educational institutions have covered the educational activity for 1,620 children. The data are, however, only approximate, since they are related only to institutions applying for financial support of their activity. The most educational centres are active in Great Britain (14) and paradoxically, despite Brexit, even more educational centres are being created there, which we discovered on a personal visit in 2017.

2. Activities of specific centres

In order to outline the specific educational centres activities, we present statements provided by the heads of three different centres, chosen with regard to their own specifics, but also to the countries in which they are active. In describing the activities of the individual centres, we point out their successes, but also the problems they face.

FLAMINGOS – THE SLOVAK SCHOOL IN CYPRUS (Marieta Gundová Horský)

1. Motivation to found the educational centre

It was my personal motivation to found the educational centre because I have a son of school age and despite the fact that there are a comparatively large group of compatriots in Cyprus, until now there has been no concept of a Slovak school here. After considering the possibilities and with the help of questionnaires in social media we came to the conclusion that people are interested and we decided to go for it. It's a shame that despite great initial interest, some of the parents eventually resigned from the project, whether due to financial or logistical reasons. The centre started operating in the 2016/2017 school year, in which we taught 25 children in four different cities.

It was difficult for us to accept the school fees which have also been modified several times. Many people expressed their opinion that education in language schools for compatriots should be freely available or just at a minimal charge.

The Cyprus-Slovakia Business Association and also the local Ministry of Education helped us and provided us with premises for education.

2. Current conceptual purposes of educational centres

Our centre follows the ISCED 1 programme – primary education, the focus of which lies on Slovak language-teaching and other subjects are taught incidentally.

As the centre develops, so does our concept, especially in terms of the differences in language proficiency in pupils – children have different levels of communication and understanding of the Slovak language. Most children at school are trilingual (Greek, English, Slovak – in some cases also other languages).

Children, who have been preparing for commission examinations during the last school year, passed them successfully. All children, who moved back to Slovakia last year, entered school and continue their studies in the following years.

3. Conditions for the activity of educational centres

Our centre is active in various places because of the specific parameters of island of Cyprus. Slovak families live in every town, so we are widely available, because our teacher travels to our children's homes. We have a mobile school – every day in a different town. To ensure we have premises, we decided to ask the local Ministry of Education and Culture for help. The Ministry accepted our application due to our afternoon education schedule and provided us with classrooms in the local schools for free. Therefore, we don't have to pay costs for the rent of premises, but still we have enormous transport costs. We are sorry that OfSLA doesn't provide subsidies for the operation of the vehicle, because, due to the mobile concept of our school, these amounts are the largest of all our costs. Concerning the concept of our school, the subsidies for this budget item should be provided soon.

Financial costs needed for the school operation are covered by tuition fees, sponsorship and subsidies.

The promotion of our school is ensured mostly via social networks, The Embassy of the Slovak Republic and personal contacts.

In addition to the regular classes, our school also organizes after-school activities, which are attended also by those children and parents who don't attend the school for various reasons. Therefore, we raise the awareness of the compatriots in Cyprus. Despite our short operation (since 2016), we have already built a great reputation, because we help the compatriots to keep and to establish social relations and friendships. We actively create a database about the Slovaks living in Cyprus, we cooperate with the Embassy and with other compatriot organizations. We also organize an open door day and formal and informal meetings with compatriots.

Our material support consists of an office (sponsored rental) used for administration work connected with school operation. Teaching aids, textbooks, books and other things necessary for lessons are also stored there. The motor vehicle (sponsored rental) and an accommodation (sponsored rental) is available for our teachers, too.

Our sponsors have helped us a lot; it would be impossible for the school to be in operation without them.

4. Pupils

Our school is in its second year of operation, but it is not possible to make statistics in trends yet – the school is in the process of acquiring pupils – the number has increased since last year.

Based on the communication with parents, they have the following motives: they want their children to be in contact with other children and with the Slovak language in order to improve their vocabulary. They want them to read, write, understand and express themselves under the supervision of a qualified teacher according to a given programme. They want them to master their mother language to a similar level as pupils studying at home, in case they wish to return to Slovakia, study at secondary and high schools, or find a job or partners. They want them to meet other children with a similar language background. To know the Slovak culture and geography and to feel like Slovaks.

5. Lessons

To ensure the best availability for children, lessons take place every day a week in a different town (5 locations – range of up to 200 km). Pre-school

children have one lesson a week, children in the first stage of the primary school have three lessons a week (one after another) and children in the second stage of the primary school have two and a half lessons a week. The classes are mostly aimed at Slovak language, literature and grammar, as well as Slovak culture and geography. Mathematics, geography and natural sciences are taught incidentally.

We have a qualified teacher of the Slovak language who has passed an interview. There was no qualified teacher in Cyprus, so we found our teacher in Slovakia and moved her to Cyprus. The school pays her monthly remuneration for social insurance in Cyprus, she has a budget for accommodation and her flight home. Due to the mobile concept of our school there is a vehicle available for her and also money for the operation of the vehicle. She has taught at the school since the school's opening (2016).

Our teacher's motives to work in Cyprus relate to personal development and new challenges. For her, it is not only a new experience, but also a whole new way of work – it includes continuous creativity, improvement and adaptation of a given competence to local conditions and individual needs of pupils.

6. Further education

A programme which would include methods and concepts about the way in which to teach children with Slovak as a second or third language would be welcomed. Teachers from the language schools should have specific skills as a language teacher for foreigners.

7. The greatest achievements

The school's opening is itself considered to be the greatest achievement, and it is followed by finding a teacher, the second year of successful operation and the reputation the school has gained over the last two years.

Cyprus is a small country in which to open a daily Slovak school. The current programme still does not fit some families due to various logistical and timing reasons. Ideally, finding a solution for them would be good.

It is potentially possible to have two teachers (and to divide their geographical activity on the island), and to divide lessons into shorter teaching blocks at least two times a week – this would help children to pay attention.

8. Demonstration of good practice

We are proud that we have a qualified and experienced teacher and that we managed to start a school with a complete educational programme for compatriot children in Cyprus. Furthermore, we are proud of our after-school programmes, which are increasingly growing in popularity among children and parents. We have also set up a library for children. The invitation to a Slovak children's theatre and an interactive show for children was our latest project.

9. Stimuli, ideas, inspirations and messages for Slovakia

It is appropriate to initiate a discussion about a coherent concept – an educational method for Slovak children living abroad.

We can imagine the discussion and subsequently the concept of education created directly for Slovak children abroad. In that concept, limited education time, initial differences in language levels, individual needs of children and the fact that education runs in groups of children at different ages and with different levels of general and language knowledge would be taken into account. The discussion about an alternative concept with thematical or project education would also be appreciated. This concept would include the education in the language, grammar and other subjects and it would be divided into topic units. Therefore, it would be better for children to acquire and develop the adequate vocabulary.

It would be appropriate to set up a complementary program of home-schooling for foreign children via online applications oriented at expanding the knowledge of vocabulary and Slovak culture and geography.

THE MARGARETKA SLOVAK SCHOOL (Educational centre) – PARIS (Zuzana Fodorová)

The educational centre (school, kindergarten and folklore group) Margarétka in Paris was set up in 2014 at the initiative of motivated teachers and folklorists. It is a nonprofit organization which insists on an education in traditional Slovak culture. The aim of this organization is to bring children into the collective of Slovaks, where the Slovak language extends further than the family environment, so we try to help parents to cope with bi –

or multilingual upbringing of their children. We try to use the concept of a small school with a “soul” where children have the possibility to actively develop their bilingualism. The number of children per teacher (three to four children) corresponds to this. The total number is always approximately 20 children. We maintain this number, because, according to our experience, the quality is reduced when the number is higher. Due to different levels of Slovak language, we would not then be able to fulfil our concept. Teachers with appropriate qualifications and experiences from bilingual environment are another condition. Mgr. Zuzana Thieux-s is an educational grant with certification for first degree 1 to 4 grade. Mgr. Laura Pacindová, PhD. and Mgr. Paulína Šperková are educational grants for second degree, both with the certification for History – French language. Mgr. Zuzana Fodorová is an educational grant in kindergarten with the certification for English and French language and Ing. Katarína Matušková, former dancer in a folklore group Poleno in Bratislava, is an educational grant for folklore. Our economist and assistant Ing. Ivana Fodorová is also a part of the team. In the school year 2017/18 three grades are being opened: the first, the second and the seventh. In a comparison to prior years, the number of pupils preparing for the differentiation examination has been increased – there are five students currently. All pupils are going to take the examination in Slovak language. The basic number of children in Margarétka has been unchanged during the last years, except for a few newcomers and two older pupils, who have had to leave our educational centre because of their French school. The French educational system is not unified, and some higher grades also have lessons on Saturday, which is counter-productive for us.

The language school “Europa formation” has helped us while founding Margarétka. They gave us premises for free for a whole year. Thanks to our persuasiveness, other people and institutions have also helped to realize our dream (Mr. Daage, Mrs. Bensoussan, ISEIA, MBU, OfSLA, Ministry of Education and parents, whose help is invaluable). The increasing attendance rate is remuneration for us. Currently we are settled in two locations: in Paris and, thanks to our teacher Laura, in beautiful rented premises in Vincennes, close to Paris. There are three rooms available for us – two classrooms and one big dancing hall, which also serves for kindergarten when necessary. The rental of premises requires strenuous efforts in France; it is hard to achieve it without appropriate contacts. School funding is another brainteaser. The rent is covered by the money from tuition fees; our textbook, books for library and folk costumes fund was set up thanks to subsidies from OfSLA and a gift

of textbooks from MoESRaS. Teachers don't get a salary. The non-existent storage space in institutions where we rent premises, is another unsolved problem. It means that the teachers must bring all teaching aids, materials and textbooks to every lesson; it is hard for them due to the long distances in Paris and the travelling time to Margarétka (approximately one hour).

The lessons take place two Saturdays each month, each 3.5 hours. The accent is on subjects like reading – writing and Slovak language. The topics from homeland study are sometimes added to these subjects. We try to proceed according to the teaching plans. We begin with the work with texts, where the vocabulary is developed by story retelling. In this way we can find out how much children comprehend from the given text. Then, we use this text as a source material for practising new topics. Last time it was searching for a hard consonant in a reading book. This method was used also in practicing vowels etc. We also work with textbooks full of material. The advantage is the combination of various textbooks. Less pupils means a greater possibility to print materials and therefore to diversify the source materials. The question is, how to ensure that the children develop. Will we create half-grades? How would it reflect on the children's results from commission examinations? We must find answers to these questions.

The teaching plan in kindergarten is also rich and similar to the plan in Slovakia. Nursery children handle many topics aimed at vocabulary development and facts about Slovakia over a year. For example: autumn and harvest of fruits, migratory birds, weather and seasons of a year, clothing and winter sports, universe, fairy-tale characters, plants and animals, spring, professions, life in a town and in the countryside, Slovakia and many others.

Due to our orientation to traditional culture and to the fact that almost all the children dance in our folklore group, we have set up a subject called "the source of our ancestors' culture", where the historical, literary and folklore projects are discussed.

The teachers from Margarétka work with children with different levels of Slovak language and we have language-teachers, who are used to be in contact with foreign language and children, but with little experience with Slovak as a foreign language. Within the last few years we have acquired all our knowledge in this field directly "on the ground" while working with Slovak children abroad. It would be beneficial if a study field "Slovak as a foreign language for children" would be established or methodical seminars within continuous education would be organized in teaching children Slovak as a foreign language.

USA – NEW YORK STATE, ASTORIA, QUEENS, NEW YORK (Ingrid Sivčová Kuzma)

1. The Slovak school was officially founded in 2000. “Officially” because back in 1960 a small group of Slovak children attended the Bohemian Citizens’ Benevolent Society of Astoria (BCBSA). Those children and Czech children attended the Czech school. After 2000 a group of Slovak female enthusiasts established a folklore group, which further inspired parents to ask for Slovak language courses for their children. So, the Slovak part has grown and in 2017 there were 71 children and five qualified teachers. Since 2013 it bears the name The Czech and Slovak Cultural Centre (educational centre), as the name “school” would have to meet different criteria. There were no problems with its foundation, because it is the only financially self-sufficient weekend school as it is a part of BCBSA. The premises are situated in the building of BCBSA in New York, Astoria, the urban area called Queens.

2. The conceptual changes go hand-in-hand with the requirements for children’s education. The synergy between the methodology of Slovak schools and our education is obvious. The important part of our education is not only the Slovak language, but also Slovak culture and geography and music. The music is emphasised as it helps children to be aware of terms in a language they don’t know. The commission examinations are not the most important focus in our centre. The reason for that may be that parents do not plan to return to Slovakia.

3. As already mentioned in the first section, the school has good conditions. But when the number of pupils is high, e.g. on Friday lessons, two classes have their lessons in the gym due to the insufficient number of classrooms. The gym is a part of the building, so the children do not have to leave the school and after lessons they have a dance rehearsal.

4. There are 60–70 Slovak pupils every school year. It depends on the number of pupils in the population grade. Five years ago, there were many new born children as the women, who were giving birth for the first time, or as those around 35–38 decided to have another child. It can be said that another numerous group of children has gathered; it will be a base for the next years of the Slovak part of the school. A similar group of Slovak children arose ten years ago, but they are leaving the centre now. The most important thing in New York is not the commission examination, but the regular contact with the Slovak language itself. Parents want their children to read in

Slovak language with comprehension, to respond to the Slovak pronunciation challenges correctly in terms of logopaedics, and to be in an environment in which they must express themselves in the Slovak language.

5. The lessons take place every Friday afternoon and Saturday morning. It is divided into 60-minute-long teaching blocks with 20-minute-long break. The structure of the lessons is not always the same, but the lessons start every time with the Slovak language. Then the schedule proceeds with the subjects determined by teacher and her preparation. In the grades with pupils aged six to eight it is mostly the subject of a first introduction to natural sciences. Older pupils continue with the homeland study and history. The motives for our teachers are the love of their profession as all of them are teachers with appropriate qualifications. They must pay tax on their salary. There is a very low rate of fluctuation; two of our teachers have been teaching there for 17 years.

6. It would be beneficial for our teachers to be included into an accredited programme that would be a result of a new methodology prepared for certain educational centres.

7. The greatest achievement is that the results can be seen after one year. It's worth it when you hear children speak in the Slovak language. The vision is always the same: to keep the number of children who study Slovak as high as possible.

8. It would be useful to set up a file of special preparation materials for classes, where it is impossible to work only with Slovak textbooks. The children from those classes come from mixed families and there is no methodology for them. Doing the crosswords, special audio exercises or exercises aimed at the production of individual genus and its comprehension would be helpful.

9. The unified methodological guidelines created according to the competences of children would be welcomed, too. The centres would then proceed in the same way. The methodology should be designed in a cooperation with teachers from the centres.

Bibliography

- Doušková, A. et. al. 2018. *Slovak educational centres in Western EU countries*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Kariková, S. and Doušková, A. 2018. Teachers working in the educational

centers abroad and their further educational support. In: *Adult education 2017 – in times of resonant social changes: proceedings of the 7th international adult education conference*. Praha: Česká andragogická společnost, pp. 79–84.

Slovak educational centres abroad

Abstract: Due to parents' interest, educational centres have been being created in their communities. There is a strong motivation, apart from teaching the Slovak language and maintaining it, to attend these centres and to prepare school age children for commission examinations – a prerequisite for their further education, for a higher level of education in Slovakia or for completing their compulsory education. Educational centres in Slovak communities are irreplaceable. Apart from educational activities regarding tuition and maintaining the mother language, they organize cultural events, meetings of parents who share their experiences, and also various lectures to provide information about life in the host country.

Keywords: educational centres, Slovak communities, activity of educational centres, teachers, intercultural education

Translated by Alena Doušková, Soňa Kariková and Dagmar Smailly

LENKA VENTEROVÁ

Education and, in consequence, the Czech language hidden in the value orientations of Czech learners in the United States of America

Streszczenie: Rozważania podjęte w artykule dotyczą orientacji wartościujących przejawianych przez czeskich uczniów, na stałe zamieszkujących w Stanach Zjednoczonych Ameryki. W ostatnich kilkudziesięciu latach język czeski w tym kraju znajduje się w regresie. Nasi rodacy, którzy przybyli tu w trakcie głównej fali emigracyjnej w większości już się zamerykanizowali, dlatego jest niezwykle ważne, by szkoły z czeskim językiem nauczania nadal prowadziły naukę języka czeskiego oraz przekazywały informacje o czeskich realiach, co pozwoli na włączenie tego języka do systemu wartości nie tylko osób niedawno przybyłych, ale i pozostałych generacji. W badaniach własnych wykorzystano metody projekcji, służące opisiowi przez uczniów preferowanych wartości, jak również pogłębionego wywiadu, umożliwiającego poznanie znaczenia języka czeskiego dla uczniów żyjących poza granicami kraju.

Słowa kluczowe: szkoła z czeskim językiem nauczania, czeski język i jego spuścizna, orientacje wartościujące, edukacja międzykulturowa, badanie jakościowe

Introduction

In the 21st century, new demographic formulas are emerging and immigration has thus changed the nature of the language minorities not only in the European countries, but also outside them. This era of traditional patterns, which include the huge influx of foreigners from a smaller number of countries is changing into a new formula, which includes the diversity of nations comprising smaller groups from a far much broader spectrum of countries. These new patterns were described by Vertovec (2007) and named “super diversity”. He illustrated this on the example of the UK as a country “with a different dynamic interplay of variables between the larger number of new, young and scattered, multinational, supranationally interlinked, socio-economic differentiated and legally stratified immigrants who arrived in the last

decade". It examines the method by which this new diversity "is becoming a place of negotiation on language resources" not only between the newcomers, but also between the individual communities (Creese and Blackledge, 2010) and how this is manifest in the changes in language preferences. (Blommaert, 2013).

Historical concept of the values in the works of J.A. Comenius

One of the most acclaimed trainers and pedagogues was doubtlessly Jan Ámos Comenius, whose major contribution consists in the exposure of child nature. In his theory, which he also describes in *Pampaedia* implores the need to learn everything substantial that would show you the way to perfection. It mainly discusses education and outlines the actual theory of life-long development.

In the generally classification of languages, it is the theory of universal language. Comenius has the opinion that universal language leads to understanding in the whole society and helps prevent events leading to conflicts and wars. Imaginary conflicts and war are equivalent to the process of coping with the cultural differences in the inter-cultural environment. Comenius was neither the first nor last to come up with the idea of a communication language. He refers, for instance, to Vivese, Mersenne, Le Maire (Mark, unspecified year). The substantiation of these authors remain the same as that from Comenius: language confusion, uneconomical conduct at the expense of real knowledge, a source of misunderstanding and prejudices.

In pansophism, he discussed the "layout of the system of general wisdom, which would reveal the good and bad to all as well as through the unmistakable ways in which to achieve and avoid them, and where an illustration of this system is also presented, such that all the things are graded into seven categories, or worlds, thus mentioning the world of the possible or the basis of all pansophism." (Comenius, 2007). Comenius asked a question on what could lead to a benefit and improvement of the quality of the lives of all people. For him, the solution was education for all and about everything. He considered education as the orderly selection of knowledge about the world exposed to the comprehension of all people and the unifying element of human society. Just like in the case of the social theory of education making an effort to transform education and reconstruction of society (for instance, Gerou, 1992), he also made an effort at this transformation. But unlike social

theory, he does not contend that school as an institution had been overcome, but is making an effort at its reform in the thinking of pansophism, in which he made an effort to improve education for all, as a priority for children and youth, in which he perceived the hope for a better future. He describes the programme of the pansophism school of thought in the writings *Scholae vernaculea delineati* (Kamínková, 1986). Life should mainly be learning and work on self-improvement.

In training and education, he did not see differences between the socio-economic classes and states or between the sexes. He wanted to provide all the youth with in-depth universal education in all sciences, arts and crafts according to their capabilities. However, education should not only be beneficial to the creation of values in the modern day, but also has a higher social significance, education is not a means to achieve something, but is an objective in itself. It is a factor of the process of humanisation of mankind, it is something that essentially shapes him. For this reason, training does not end at school, but is a life-long process and our entire life is school. Only persistent training and education makes a person a responsible citizen. Modern society places ever increasing demands on mankind and the training process must continuously adapt to these requirements. Currently, the primary criterion of success is flexibility and readiness for change.

The Czech language as cultural heritage list

It is necessary to view the status of the Czech language in the United States of America from the historical perspective. It was first transferred to this continent in the 17th century, nevertheless its use for communication purposes started in the nineteenth century when a larger number of refugees entered the country from then Austria-Hungary. The Czech language reached its peak in this country in 1920 when 622,778 people admitted its usage. At the same time, it is possible to assume that almost all these people belonged to the active users of the Czech language because a highly compact Czech-American community still existed in the American cities and villages at the time, in which the Czech language was sometimes pushed completely into the background of the English language as the language of day-to-day communication. Currently, most of the so-called Czech-Americans already come from mixed ethnic families. From the cultural viewpoint, this is very serious for the Czech Republic because it is known that in mixed families, cultural Americanisation progresses much more quickly and it is only exceptionally

rare that the conditions for generation handing down of the immigrant's language occurs (Kučera, 1990).

In terms of the numbers of Czech-speaking people, in 1980 the Czech language was 18th among the non-English languages used in the USA (Kučera, 1990) and 30 years later it was 25th. (United Census Bureau, 2019) it is thus clear that the Czech language and culture are on the retreat in the USA. For increase of the intensity of the transfer of the Czech cultural heritage, the Czech schools are working here that offer teaching of the Czech language and Czech history for the children and youth as a supplement to the day-to-day education, which these children get in the foreign schools within the primary school system. These bilingual pupils are a rich intellectual, economic and social potential for the Czech Republic. Thanks to their language and cultural knowledge, in future they shall be able to retain their Czech identity abroad and contribute to mutual understanding between nations.

Methodology

This study discusses the value orientation of the pupils who attend schools that are not completely Czech in the USA for reason of the complexity of education acquired in the territory of the USA. The partial objectives were not only to create the paradigm of their value orientation, but also identify the significance of education and the importance of the Czech language for these pupils.

Our research sample comprised children who fulfilled the following criteria:

Table 1. Research sample criteria

Criterion	The pupils growing up in a Czech or Czech-American family environment and living permanently in the territory of the USA.
Criterion	During the school week, the pupils attend an American primary school, which is equivalent to a Czech primary school.
Criterion	The pupils take lessons in one of the schools that is not completely Czech in the USA.

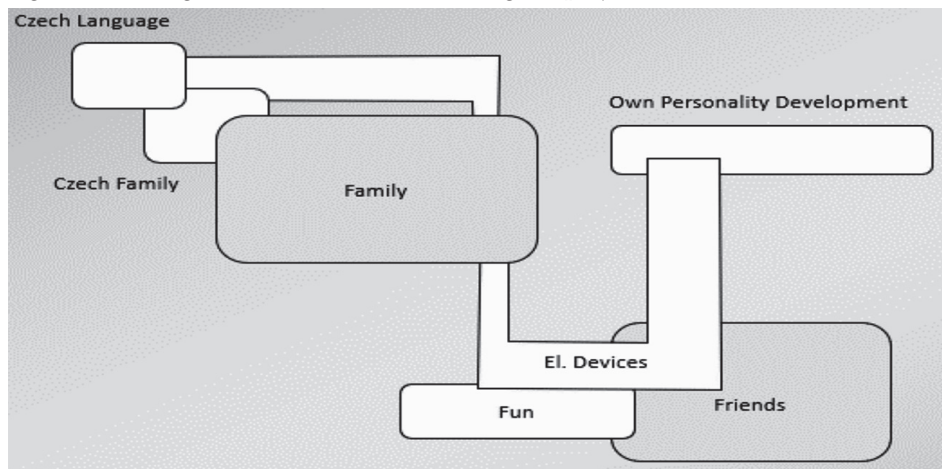
The research was participated in by selected Czech schools in the USA. These schools function as incomplete schools, which provide only language training in the Czech language, and also teaching in the Czech language and Literature fields, local history in the field of Mankind and his world and History and geography of the Czech Lands up to lower and higher primary school level.

In order to go into the depths of the value orientation of the individual pupils, we chose qualitative research, specifically, first the projective method supplemented with the in-depth interviews. firstly, the pupils got a written exercise, which was the answer to the query: What values make sense to you in your life and why?

We used thematic analysis to evaluate the transcribed interview. The data in the qualitatively oriented research are very fine, diverse and complex. Thematic analysis seems to be a suitable tool for analysis of these pitfalls. Although the thematic analysis is not defined precisely, it is frequently used. Braun and Clarke (2006) termed it as the “method of identification, analysis and reference to the samples (topics) in the data”. A doubtless benefit of this method is flexibility.

In the first part of the data analysis, the pupils’ texts were coded. These codes were subsequently agglomerated into topics, which represented individual values. Analysis is supplemented with the direct quotations of the statements of selected informants with whom interviews were conducted for deeper analysis. These are marked with the informant’s abbreviation in brackets. For better lucidity, the quotations are written in italics.

Figure 1. Paradigm of the values created using the projective method



From the paradigm it is clear at first sight that the pupils wrote only about several major values. In subsequent interviews, we thus made an effort to go into the depth of these values and not add further values, nevertheless, during the data analysis we sought a link between these values and various forms

education, which the pupils did not designate as an independent value, which is remarkable because they wrote the exercise in the school environment, or during the lessons in a Czech school. Teaching in these schools is done only in the Czech language, the interviews with the pupils were thus conducted in the Czech language.

From the paradigm, it is clear that the most important value (topic) for the pupils in the research sample is the family. It is a place that provides them with safety, assurance and a feeling of peace. They can turn to the family at any time when they have a problem or need something. Upon mention of the family, they only talked about the nuclear family around them. "The family supports me in my education in that they pay the costs, in that we live in (anonymised). School is very expensive in America." (I5). The informant also referred to the fact that education in a quality school is conditional to permanent residence in the catchment area of the concerned school and that unlike in the Czech Republic where the costs are paid by the State, school is not free for children in the USA. The family is also the first place and often apart from the Czech schools, also the only place where they hear the Czech language. It is thus very important to support this communication in this environment.

At home only my mother speaks Czech. My father's mother languages are English and Spanish. In school, there is a rule that we must speak Czech as much as possible at home, so I and my mother make an effort do so. It is sometimes difficult when I do not know some word because my mother is relentless. She gives me advice, but in the end I must say it myself [...] It is certainly an advantage, knowledge of any language is an advantage. I see this when we fly into the Czech Republic. Europe is full of different languages. Here in Florida, mostly only English and Spanish are used. (I3)

The family members living in the Czech Republic consider it as a separate value. This is for geographical reasons, the Czech Republic is too far away from the USA and they thus mostly communicate through video calls. Personal contact between the children and the Czech families is thus minimal.

I regularly talk to my Grandmother and Grandfather through Skype. We make an effort to talk to each other every week. I like seeing them and this helps me develop my language skills. They do not know English at all, I think that they learned German a long time ago. Sometimes, humorous situations occur when we simply fail to communicate. (I1)

For communication with the Czech family, it is necessary to have commu-

nication knowledge of the Czech language. This communication knowledge together with knowledge of grammar and Czech history is acquired by the children not only in the family environment, but also in the Czech schools, which provide lessons once per week, usually on Saturdays.

I learn Czech in a Czech school and at home. We speak Czech at home and we get homework from school every week. At home, we have a minute Czech Republic so that we do not forget the language. In school, we learn geography, history and everything is focused on the Czech Republic. Last year, we for instance, celebrated the 100th anniversary of the founding of the Czech Republic, so we had a celebration in school and also attended related lectures. Guests from the Czech Republic also flew in. (I2) The only thing that bothers me at school is that school is on Saturday when others have free time. It takes almost an hour for us to get there and for this reason I must wake-up on a day when my American classmates have free time. But otherwise it is an advantage; perhaps I will never live in the Czech Republic, but lessons in the Czech language actually enable me to get to know all Europe. We do not learn much about Europe in the USA and if so, only from the American viewpoint. (I4)

Education can also be found in the value of the virtual world, which is linked to almost all the other topics stated by the pupils in their written exercises. Work on a PC or phone develops into programming or self-study. It gives them the independence, which the informants get through the virtual world. "They have everything they need on Youtube. I learn what I don't know from there and I do not need anybody. I am capable of programming a website, make a lot of things, all thanks to the Internet." (I7). Some answers were surprising:

It also helps me with the American homework tasks. [...] I do the Czech homework through the on-line educational platform of the school. We often get various on-line exercises as homework, which are sent to us by a Czech school. Our school has an own platform on which we can do exercises even when we cannot go to school on a given Saturday, which is a great advantage. (I7).

Unlike visiting a school institution, this concerns education in which the informants are interested and due to the fact that they are learning voluntarily in their free time and because they themselves want to do so and determine what they will learn.

I could do without a computer, but I cannot imagine life with a mobile phone. I use it to search for homework, I have Messenger, instáč (Instagram, author's note) on it and simply everything that I need. The mobile phone is my link with the world around me. Thus both the normal and virtual world. (I1).

The value of friends and comrades certainly belong to every child or teenager. This mostly concerns classmates or peers living in the vicinity.

"I have several BFF (Best Friends Forever, author's note), but they also sometimes annoy me. After school, we sometimes go to my home or to their homes on a visit and play games." (I1) I also have good friends in the Czech school. But I admit that we speak English outside school, rather Czech-English, because it is simply easier. (I8).

The value of the development of own personality is often related to their free time, which they did not mention independently. It is just in this development that they are voluntarily learning to achieve what they like and what they would like to be in adulthood. *The Czech language helps me in perspective. I know a lot about the Czech Republic and Europe. I would like to work in a Czech school at some time. Or work in diplomacy for the Czech Republic.* (I5)

I am learning Czech because almost nobody knows this language. It is my secret language. I would like to communicate with my family in the Czech Republic and perhaps I will live in the Czech Republic at some time. I do not know what it is like to live in the Czech Republic. When I was younger, we always lived in the Czech Republic all summer. Sometimes only I and my sister, sometimes also with our parents. The Czech language is interesting, it is similar to Slovak and Polish. I would like to utilise this knowledge at some time. (I7).

Conclusion

The content of individual values is not discernible at first sight, and it is necessary to penetrate into their depth in order to reveal what is hidden in them. Although the pupils listed education as one of the key values, however, after penetrating deeper, it was clear that it is important for them and is actually hidden in all the mentioned values. They are proud of the fact that they have roots in the Czech Republic, but their home is already the USA. Lessons in the Czech school is presented to them in an entertaining form so that they

enjoy it because it is extra education for them, which is not accomplished by their American classmates. These pupils are mostly born in the USA, but at least one of their parents was born in the Czech Republic and is interested in preserving the Czech language. Their children are thus the first generation in the USA, but still have links to the Czech Republic in the form of the extended family. This connection requires them to know the Czech language. Due to the fact that these pupils are very important for the Czech Republic because they maintain awareness of our country and through the knowledge of the Czech language they uphold the cultural heritage of the Czech nation and shall in future be capable of retaining their Czech identity abroad thanks to their language and cultural knowledge and this contribute to mutual understanding between nations.

It is thus more than positive that the Czech language is one of the values stated among the first values and it is necessary to positively and mainly continuously develop it in these pupils. This increases the chances that further generations of our countrymen who are proud of the land of their ancestors shall master the Czech language and their numbers shall stop declining.

As stated by some authors (Creese and Blackledge, 2010; Blommaert, 2013), for our countrymen, the USA is a place of negotiations on the language resources between the individual communities, which may be preferred in changes of language preferences.

Comenius had the opinion that universal language leads to understanding in the whole society and helps prevent events leading to conflicts and wars (Mark, unspecified year) Although a universal (artificially created) language still does not exist, but multi-lingualism, since the pupils attending the Czech schools are at minimum bi-lingual, hence multi-cultural shall certainly help to understand the individual societies. Comenius wanted to provide all the youth with deep and versatile education according to their capabilities, which the Czech schools are making an effort to provide to our pupils in spite of the sometimes complicated obstacles.

Acknowledgement

This article was based on the grant project IGA SV60171706020 / 2110 The concept of educational values from the perspective of pupils from different cultural backgrounds. However, any mistakes that remain are my own.

Bibliography

- Blommaert, J. 2013. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Creese, A. and Blackledge, A. 2010. Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13 (4), pp. 549–572. Also available from: <http://link.springer.com/10.1007/s11618-010-0159-y>.
- Comenius, J.A. 2007. *Obečná porada o nápravě lidských (výbor z díla)*. Brno: Soliton.
- Marek, F. (Year not stated). *Comenius and foreign languages*. Ústí nad Labem: Pedagogical Faculty.
- Kamínková, E. (1986). *The Work of John Amos Comenius*. Vyd. 1. Prague: Academia.
- Kučera, K. 1990. Current status of the Czech language in the USA. *Our Language*. 73 (2), pp. 57–63.
- Vertovec, S. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*. 30 (6), pp. 1024–1054. Also available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>.
- United Census Bureau. 2019. [online]. USA: U.S. Department of Commerce, [cit. 2019-06-08]. Available from: <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk>.

Education and, in consequence, the Czech language hidden in the value orientations of Czech learners in the United States of America

Abstract: This study discusses the value orientation of Czech pupils living permanently in the United States of America. The Czech language is on the decline in this country in the last decades. Our countrymen who came to this country in the major migration wave are already to a greater extent Americanized, and for this reason it is very important for the Czech schools to continue teaching the Czech language so that this language is embedded in the value orientation of not only new immigrants, but also further generations. In the research part, the projection method was applied first in which the pupils described the values that are important for them and in-depth interviews were subsequently conducted in which we

penetrated under the surface of these values and found elements of education and significance of the Czech language for the Czech pupils living outside the Czech Republic.

Keywords: Czech school, Czech language as a heritage, value orientation, intercultural education, qualitative research

Translated by Lenka Venterová

KOMUNIKATY Z BADAŃ

TOMASZ BAJKOWSKI

Poczucie funkcjonalności rodzinnej w percepcji studentów pogranicza północno-wschodniej Polski¹

Streszczenie: Rodzina jest środowiskiem, które w największym stopniu pozostawia swój ślad i piętno w strukturze tożsamości człowieka. Wynika to zarówno z szerokiego w swoich ramach, jak i permanentnego charakteru oddziaływań. Każda rodzina wytwarza i reguluje swoistą rodzinną tożsamość. W tekście przedstawione zostały wyniki badań prowadzonych w grupie młodzieży akademickiej dotyczących poziomu poczucia satysfakcji z funkcjonowania ich rodziny pochodzenia oraz próba uchwycenia czynników je warunkujących. Analizy prezentowanych modeli ukazują obraz młodzieży akademickiej, która w swoich orientacjach życiowych bardzo ceni rodzinę, jako podstawowy punkt odniesienia w konstrukcji ich własnej tożsamości. Widoczne jest duże zorientowanie na wspólnotowy charakter jej funkcjonowania, jakość relacji poszczególnych członków systemu oraz możliwość własnego partycypowania w zasadach i regułach wypracowywanych w rodzinie. Kształtująca się w nich tożsamość rodzinna jest pewnego rodzaju negocjowanym tworem uznanych przez nich tradycji rodzinnych, z jednoczesnymi zarysowanymi tendencjami dekonstrukcji dotychczasowych modelowych sposobów ujmowania struktury rodzinnej, na rzecz poszukiwania innego spojrzenia, które jest rodzajem adaptacji systemu do dynamicznie zmieniających się warunków społeczno-kulturowych.

Słowa kluczowe: system rodzinny, tożsamość rodzinna, identyfikacja, młodzież, poczucie funkcjonalności rodzinnej, pedagogika międzykulturowa

1. Wprowadzenie

Ze względu na szerokie spektrum, jak i permanentny charakter oddziaływań to rodzina jest środowiskiem, które w największym stopniu pozostawia

¹ Artykuł ukazuje fragment badań, które w całości zostały zaprezentowane w książce: Bajkowski T. 2018. *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

swój ślad i piętno w strukturze tożsamości człowieka. Stopień wpływu tych oddziaływań jest uwarunkowany charakterystyką rozwojową cyklu życia rodziny, jakością relacji zachodzących w jej obrębie oraz specyfiką przepływu transmisji międzygeneracyjnej w tej określonej przestrzeni interakcji. Każda rodzina wytwarza i reguluje swoistą rodzinną tożsamość, której poczucie polega na „(...) przeżywaniu siebie jako bycie kimś, kto niezależnie od zmieniających się okoliczności, zmiany stanu fizycznego, zmiany relacji pozostaje wciąż sobą” (Barbaro, 1999, s. 46). Zakładam, że każdy element systemu rodzinnego może pomagać innym elementom czerpać z wzajemnych zasobów oraz z dynamiki relacji zachodzącej w jego przestrzeni. Dla uzyskania optymalizacji procesu budowania własnej tożsamości przez człowieka ważne wydaje się osiągnięcie przez niego poczucia rodzinnej koherencji (Antonovsky, 1995, s. 34). Można ją traktować jako psychospołeczny kapitał jednostki, pewnego rodzaju wzorzec postrzegania rodziny w aspekcie poznawczym, emocjonalnym oraz instrumentalnym (Werner, 2013, ss. 73–83). Pomaga to w odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne dotyczące: miejsca jednostki w rodzinie, specyfiki podziału ról w rodzinie, stanów emocjonalnych dominujących wśród jej członków, zdolności, które przejawia rodzina w konfrontacji z zadaniami rozwojowymi i kryzysami natury wewnętrznej i zewnętrznej.

W warstwie teoretycznej główną teorią, która posłużyła do zoperacjonalizowania kategorii poznawczych, był *Systemowy Model Rozumienia Rodziny*. To określone podejście do systemu rodzinnego, za punkt wyjścia przyjmuje analizę: jej historii, procesu rozwoju, aktualnej struktury i wzorów relacji oraz jej miejsca w hierarchii innych systemów (Józefik, 2003, s. 22). Aby opisywać rodzinę jako system, należy uwzględnić trzy poziomy analiz: biologiczny, indywidualny i społeczny. Jej funkcjonalność natomiast ocenia się poprzez to, jak członkowie rodziny radzą sobie ze zmianami wynikającymi z cyklu życia rodziny, naturalnymi procesami rozwojowymi oraz nieprzewidywanymi wydarzeniami losowymi. W obszarze nauk humanistycznych i społecznych najbardziej widoczną próbę asymilacji teorii systemowej można dostrzec w psychologii i psychoterapii. Systemem nazywamy tu zbiór elementów powiązanych ze sobą interakcjami i zależnościami, stanowiącymi przez to jedną całość, zdolną do funkcjonowania w myśl określonych reguł (Barbaro, 1999). W myśl doktryny teorii systemowej rzeczywistość składa się z systemów i subsystemów, które pozostają z sobą w stałej interakcji. Podejście systemowe na gruncie problematyki rodzinnej zostało rozwinięte przez Salvadora Minuchina (Minuchin, 1974; Grzesiuk, 1987, ss. 33–48), twórcę

Strukturalnej Teorii Rodzin, oraz Murraya Bowena (Bowen, 1978), autora *Teorii Systemów Rodzinnych*. Obie teorie odwołują się do powtarzających się wzorów wzajemnych odniesień członków rodziny wobec siebie regulujących zachowanie i podtrzymujących system. Wzajemne oddziaływanie członków rodziny oraz ich sposoby komunikacji Bowen nazywa wzorami relacyjnymi (wynikające z poziomu dyferencjacji „Ja”), a Minuchin strukturą rodziny (podsystemy oraz granice między nimi) (Kaleta, 2011, ss. 141–158). System posiada określony zespół norm, zasad, środków podtrzymujących jego spójność oraz sposobów zaspokajania potrzeb członków swojej rodziny.

Oprócz wcześniej wspomnianych teorii filozofię systemowego podejścia do rodziny reprezentują: *Model Funkcjonowania Rodziny McMastera* (Miller, Ryan, Keitner, Bishop i Epstein, 2000, ss. 168–189), *Bioekologiczna Teoria Systemów Bronfenbrennera* (Bronfenbrenner, 2005), *Model Procesu Funkcjonowania Rodziny* (Skinner, Steinhauer i Sitarenios, 2000, ss. 190–210) czy *Model Systemowy Beaversa Funkcjonowania Rodziny* (Beavers i Hampson, 2000, ss. 128–143). Jednym z wariantów teorii rodziny jako systemu społecznego jest również *Model Kołowy Systemów Matżeńskich i Rodzinnych Olsona* (*Circumplex Model*) (Olson, Sprenkle i Russell, 1979, ss. 3–28; Olson, 2011, ss. 64–80). Model, opracowany przez zespół pod kierunkiem Davida H. Olsona, bazuje na trzech głównych wymiarach funkcjonowania rodziny: spójności, elastyczności (adaptacyjności) i procesach komunikacyjnych. Spójność relacji odnosi się do więzi emocjonalnej istniejącej między wszystkimi członkami rodziny. Elastyczność relacji określa jakość przywództwa w rodzinie oraz sposoby jego przejawiania się. Ten wymiar funkcjonowania diagnozuje sposób organizacji rodziny, podział ról rodzinnych, reguły rodzinne oraz dominujące sposoby negocjacji. Wymiar komunikacyjny (facylitujący) pomaga rodzinie w dokonywaniu zmian w poziomie spójności i elastyczności relacji rodzinnych. W myśl tej koncepcji nasilenie spójności i elastyczności relacji rodzinnych może przyjmować dwa zasadnicze poziomy: zrównoważony lub niezrównoważony. Niezrównoważenie w zakresie spójności dotyczy jej dużego nasilenia (w postaci splątanej relacji) lub bardzo niskiego nasilenia (w postaci niezaangażowania i powstającej w wyniku tego relacji bez więzi). Niezrównoważenie elastyczności natomiast może przyjmować postać dużego nasilenia (chaos relacji rodzinnych) lub skrajnie niskiego nasilenia (sztywność relacji rodzinnych). Zdaniem twórców tego modelu istnieje duży związek pomiędzy zrównoważonym poziomem spójności i elastyczności a zdrowym funkcjonowaniem systemu rodzinnego oraz niezrównoważonym poziomem spójności i elastyczności a problemami w jego funkcjonowaniu.

Praktyczną egzemplifikacją tego ostatniego podejścia jest narzędzie diagnostyczne (*Profil Rodziny*), którego adaptacji na warunki polskie dokonał m.in. Zbigniew Gaś (Gaś, 1994, ss. 66–91; Gaś, 2004). Analiza funkcjonowania systemu rodzinnego przez poszczególnych jej członków pozwala oszacować poziom spójności i adaptacyjności rodziny, poznać jakość procesów komunikacyjnych oraz nasilenie czynników dezorganizacji życia rodzinnego. Efektem analiz jest określenie indywidualnego poczucia poziomu funkcjonalności systemu rodzinnego w percepcji poszczególnych jej członków. To narzędzie badawcze zostało wykorzystane również w toku analizy systemu rodzinnego młodzieży akademickiej, której fragmenty wyników zostaną zaprezentowane w tym artykule.

2. Koncepcja badań własnych

Analizując system rodzinny rozumiany jako zbiór elementów powiązanych ze sobą interakcjami i zależnościami, stanowiącymi przez to jedną całość, zdolną do funkcjonowania w myśl określonych reguł (Barbaro, 1999), założyłem, że należy zbadać zarówno jego strukturę, jak i istotę funkcjonowania. Podjęte przeze mnie badania miały na celu ukazać pewne u wspólnione, ale także specyficzne i unikatowe cechy systemu rodziny pochodzenia badanej młodzieży akademickiej.

Wybór określonej grupy badanej, którą stanowiła młodzież akademicka, wynikała z wyjątkowości tego etapu życia młodego człowieka, który jest niejako zawieszony pomiędzy rodziną pochodzenia, a tworzeniem wizji już własnego systemu rodzinnego. W tym przypadku tożsamość rodzinna ma konstrukcję trajektoryjną, stanowiącą pewien pomost na osi czasu. Dotyczy bowiem zarówno przeszłości, obecnej percepcji systemu, jak i perspektywy przyszłości, antycypowania nadchodzących konstruktów rodzinnych. Młodzież, poprzez swój kontestacyjny charakter przeżywania dylematów tożsamościowych, ma możliwość przedefiniowania istoty idei funkcjonowania rodziny, twórczego przekształcenia sposobu formowania się jej struktury oraz wewnętrznej renegocjacji tworzących ją zasad i celów.

Celem całości badań (których tylko fragment prezentuję w artykule) była próba zdiagnozowania systemów rodzinnych młodzieży akademickiej, poznania jej struktury, specyfiki zachodzących tam interakcji, źródeł kształtujących postawy życiowe badanych osób, wzorców osobowych i społecznych ważnych dla badanych studentów, profili rodzinnych oraz identyfikacji głównych uwarunkowań obserwowanych obrazów rodzin pochodzenia (Bajkow-

ski, 2018). Analiza wyników badań miała posłużyć skonstruowaniu wniosków dla praktyki, natury diagnostycznej i metodycznej, które mogłyby być przydatne w tworzeniu konkretnych procedur identyfikujących specyfikę systemu rodzinnego oraz ułatwić planowanie i kontrolę procesów edukacyjnych, profilaktycznych i interwencyjnych.

W badaniach wzięło udział 670 osób. Po zweryfikowaniu kompletności wypełnionego kwestionariusza ankiety w kluczowych kategoriach badawczych i odrzuceniu tych z istotnymi brakami danych do ostatecznej analizy zostały zakwalifikowane 633 kwestionariusze badanej młodzieży akademickiej. W celu zachowania reprezentatywności grupy młodzieży akademickiej badania były prowadzone na różnych typach największych uczelni wyższych regionu północno-wschodniej Polski (Uniwersytecie w Białymstoku, Politechnice Białostockiej oraz Uniwersytecie Medycznym w Białymstoku) i różnych specjalnościach (bardziej sfeminizowanych, bardziej zmaskulinizowanych i takich o równej proporcji płci), tak by zachować pewną proporcjonalność grupy badanych kobiet i mężczyzn.

3. Profile rodzin pochodzenia badanej młodzieży

U podstaw budowania koncepcji badawczej stało założenie, że obraz systemu rodziny pochodzenia młodzieży akademickiej daje podstawy do wyłonienia czynników chroniących oraz destabilizujących ten system. Poczucie rodzinnej koherencji (zrozumiałości, zaradności i sensowności) (Antonovsky, 1995, s. 34) w powiązaniu z prężnością rodzinną (Walsh, 2012, ss. 399–427) daje możliwość przeciwstawiania się sytuacjom stresowym w różnych przestrzeniach funkcjonowania człowieka, stymulują, przy tym układ adaptacyjny pomocny w pozytywnym przejściu sytuacji kryzysowych. Świadczy to o niebywałej sile systemu rodzinnego, dużo większej niż prosty zbiór zasobów stanowiących go jednostek.

W toku badań został wykorzystany kwestionariusz *Profil Rodziny*, w wersji opracowanej przez Zbigniewa B. Gasia (Gaś, 2004; Gaś, 1994, ss. 66–91). Inwentarz *Profil Rodziny* przeznaczony jest do diagnozy funkcjonowania systemu rodzinnego i składa się z 86 stwierdzeń, które tworzą sześć skal. Trzy z nich dotyczą pozytywnych wymiarów funkcjonowania systemu rodzinnego (spójność rodziny (SR), adaptacyjność rodziny (A) oraz wzajemne zrozumienie (WZ)), natomiast trzy kolejne dotyczą trudności, jakie może przeżywać rodzina (role rodzinne (RR), trudności rozwojowe (TR) oraz dezintegracja rodzinna (DR)). Suma punktów uzyskanych w poszczególnych skalach uka-

zuje poziom natężenia określonego wymiaru funkcjonowania systemu rodzinnego osoby badanej.

Kompilacja wyników uzyskiwanych w poszczególnych skalach stanowi podstawę do obliczania wskaźnika **Poczucia funkcjonalności (PF)**. Oblicza się go na wartościach surowych na podstawie wzoru: $PF = (SR + A + WZ) / (RR + TR + DR)$.

Badanie inwentarzem *Profil rodziny* pozwala na oszacowanie poziomu jej spójności i adaptacyjności, określenie jakości zachodzących tam procesów komunikacyjnych oraz wykazanie nasilenia czynników dezorganizujących życie rodzinne, a w konsekwencji określenie indywidualnego poczucia poziomu jej funkcjonalności.

W celu sprawdzenia rzetelności i adekwatności wybranego narzędzia dokonano interkorelacji poszczególnych skal na podstawie uzyskanych wyników badanej grupy. Miało to na celu zbadanie uwarunkowań poczucia funkcjonalności rodzinnej oraz wzajemnej zależności pozytywnych i negatywnych skal profilu rodzinnego badanej młodzieży akademickiej.

Tabela 1. Interkorelacje skal *Profilu Rodziny* w grupie badanych studentów

			SR	A	WZ	RR	TR	DR	PF
rho Spearmana	Spójność rodziny	Współczynnik korelacji		,733**	,486**	-,187**	-,406**	-,583**	,752**
		Istotność dwustronna)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	Adaptacyjność rodziny	Współczynnik korelacji	,733**		,669**	-,307**	-,458**	-,719**	,852**
		Istotność dwustronna)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	Wzajemne zrozumienie	Współczynnik korelacji	,486**	,669**		-,239**	-,375**	-,620**	,698**
		Istotność (dwustronna)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	Role rodzinne	Współczynnik korelacji	-,187**	-,307**	-,239**		,073	,394**	-,558**
		Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000		,065	,000	,000
	Trudności rozwojowe	Współczynnik korelacji	-,406**	-,458**	-,375**	,073		,319**	-,572**
		Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,065		,000	,000
	Dezintegracja rodzinna	Współczynnik korelacji	-,583**	-,719**	-,620**	,394**	,319**		-,847**
		Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	Poczucie funkcjonalności	Współczynnik korelacji	,752**	,852**	,698**	-,558**	-,572**	-,847**	
		Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

Badania w grupie młodzieży akademickiej wykazały szereg związków pomiędzy poszczególnymi skalami *Profilu Rodziny*. Zaobserwowano pozytywny związek pomiędzy poczuciem funkcjonalności rodziny (PF) a wysokim poziomem spójności (skala SR), adaptacyjności (Skala A) oraz wzajemnego zrozumienia (skala WZ) w rodzinie pochodzenia badanych osób. Z drugiej

strony wysoki współczynnik poczucia funkcjonalności był związany z niskimi wartościami w zakresie występowania patologicznych ról rodzinnych (skala RR), występujących trudności rozwojowych (skala TR) oraz poziomu dezintegracji rodzinnej (skala DR). Generalnie można było zaobserwować wzajemne zależności w zakresie trzech pozytywnych wymiarów funkcjonowania rodzinnego (skale: S, A, WZ) oraz trzech negatywnych wymiarów funkcjonowania (skale: RR, TR, DR). Świadczy to rzetelności wykorzystywanego narzędzia oraz adekwatności zawartym w nich skal.

4. Model predyktorów poczucia funkcjonalności rodzinnej

Główny wynik badania w postaci poczucia funkcjonalności, który scala wszystkie skale profilu rodzinnego, został poddany analizie za pomocą modelu regresji. Miało to na celu poszukiwanie predyktorów, które wprost proporcjonalnie lub odwrotnie proporcjonalnie warunkują jego wysoki wskaźnik. Prezentowana w artykule analiza została wykonana przy pomocy regresji hierarchicznej, w celu wyodrębnienia grup wzajemnie powiązanych czynników, które uwzględnione łącznie tworzą model wyjaśniający zmienność wytypowanych, głównych elementów obrazu systemu rodziny pochodzenia badanych osób. Założeniem konstrukcji modelu regresji była próba interkorelacji obrazu systemu rodziny pochodzenia osób badanych w celu wykazania głównych predyktorów poczucia funkcjonalności rodzinnej badanych studentów. Interesujące wydaje się uchwycenie tego, jakie elementy charakterystyki rodzinnej składają się na globalne poczucie jej funkcjonalności. Ukazało to całą sieć uwarunkowań obrazu systemu rodzinnego studentów, złożonych z komponentów tożsamości indywidualnej i familijnej.

W myśl podejścia systemowego rozwój jednostki jest w dużej mierze rezultatem interakcji pomiędzy różnymi wymiarami życia rodzinnego (Rostowski, 2006, ss. 127–143). Poczucie funkcjonalności rodzinnej stanowił w przedstawianych badaniach kluczowy parametr obrazu rodziny pochodzenia badanych studentów. Ukazuje on bowiem zarówno poziom spójności i adaptacyjności rodzinnej, jakość zachodzących tam procesów komunikacyjnych, jak i nasilenie czynników dezorganizujących życie rodzinne. Funkcjonalna rodzina charakteryzuje się pozytywnymi więziami emocjonalnymi pomiędzy jej członkami, umiejętnością przystosowywania się do zmieniających się warunków życia rodzinnego, sprawnym przebiegiem procesów komunikacyjnych, przy jednoczesnym małym nasileniu trudności rozwojowych i dezintegracji rodzinnej (Paufal-Struzik i Szewczyk, 2016, ss. 69–85). Założeniem badań była próba

uchwycenia indywidualnego doświadczenia poczucia funkcjonalności rodzinnej, której obraz zmienia się w różnych okresach życia (Przetacznik-Gierowska, 2002, s. 140). Badani studenci z racji osiągnięcia względnej samodzielności, będąc zarówno obserwatorami, jak i uczestnikami życia rodzinnego, prezentują pewien poziom dystansu, który potencjalnie zwiększa obiektywizm deklaracji. Przy podstawianiu do modelu pakietów ewentualnych predyktorów w sposób celowy zrezygnowano zarówno z cech społeczno-demograficznych osób badanych, jak i wyników osiągniętych w poszczególnych skalach *Profilu Rodziny*. Osiągane przez respondentów poziomy poszczególnych skal budowały ogólny poziom poczucia funkcjonalności rodziny, więc w sposób oczywisty są silnie z nim skorelowane, a ich interkorelacja została przedstawiona w tabeli 1. Wyniki eksploracji modelu poczucia funkcjonalności rodzinnej grupy badanej zostały zaprezentowane w dwóch tabelach: 2 (prezentującej podsumowanie modelu) oraz 3 (prezentującej zmienne modelu).

Tabela 2. Regresja hierarchiczna dla zmiennej „Poczucie funkcjonalności rodzinnej” w grupie badanych studentów. Podsumowanie modelu

Model – Podsumowanie				
Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania
	,638 ^a	,407	,390	1,320568004387876

Tabela 3. Regresja hierarchiczna dla zmiennej „Poczucie funkcjonalności rodzinnej” w grupie badanych studentów. Zmienne w modelu

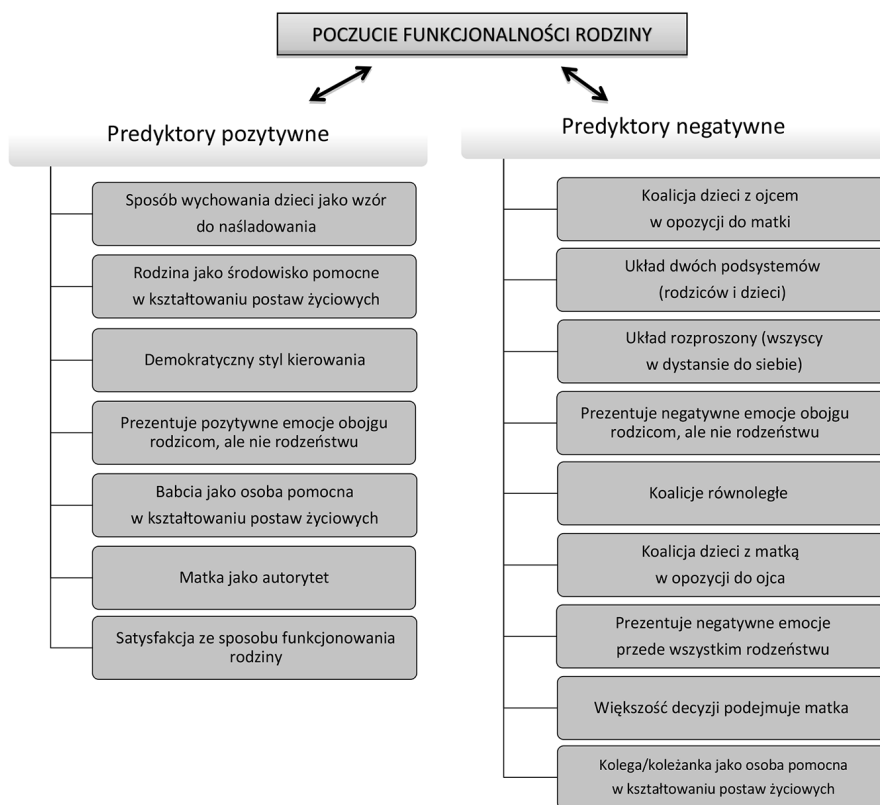
Predyktory	Współczynniki biestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	-,841	,463		-1,817	,070
Większość decyzji podejmuje matka	-,311	,126	-,085	-2,460	,014
Demokratyczny styl kierowania	,417	,136	,109	3,058	,002
Rodzina jako środowisko pomocne w kształtowaniu postaw życiowych	,263	,081	,131	3,246	,001
Babcia jako osoba pomocna w kształtowaniu postaw życiowych	,127	,051	,091	2,472	,014
Kolega/koleżanka jako osoba pomocna w kształtowaniu postaw życiowych	-,116	,059	-,070	-1,958	,051
Satysfakcja ze sposobu funkcjonowania rodziny	,166	,077	,099	2,146	,032
Sposób wychowania dzieci jako wzór do naśladowania	,352	,073	,231	4,822	,000
Matka jako autorytet	,207	,072	,120	2,884	,004
Układ dwóch podsystemów (rodziców i dzieci)	-,659	,193	-,125	-3,416	,001

Koalicje równoległe	-,503	,195	-,098	-2,574	,010
Koalicja dzieci z matką w opozycji do ojca	-,409	,155	-,111	-2,633	,009
Koalicja dzieci z ojcem w opozycji do matki	-1,484	,565	-,090	-2,626	,009
Układ rozproszony (wszyscy w dystansie do siebie)	-,592	,282	-,087	-2,100	,036
Prezentuje pozytywne emocje obojgu rodzicom, ale nie rodzeństwu	,639	,217	,105	2,951	,003
Prezentuje negatywne emocje przede wszystkim rodzeństwu	-,358	,173	-,073	-2,069	,039
Prezentuje negatywne emocje obojgu rodzicom, ale nie rodzeństwu	-,582	,379	-,052	-1,537	,125

Zbudowany na podstawie wyników badań grupy młodzieży akademickiej model wyjaśnia 39% wariacji poziomu poczucia funkcjonalności ich rodzin pochodzenia. Model tworzy szesnaście predyktorów (czynn timerów), z których siedem tłumaczy prawdopodobieństwo wystąpienia wysokiego poziomu poczucia funkcjonalności w grupie badanych studentów, a pozostałych dziewięć tłumaczy prawdopodobieństwo jego niewystąpienia. Schemat 1 ukazuje dwie grupy predyktorów, nazwanych pozytywnymi (zależność wprost proporcjonalna) i negatywnymi (zależność odwrotnie proporcjonalna), spośród różnych elementów deklaratywnego obrazu systemu rodzinnego oraz źródeł kształtowania postaw życiowych badanych studentów.

O zmienności poczucia funkcjonalności rodzinnej badanej grupy studentów decyduje wiele czynników związanych ze specyfiką funkcjonowania systemu rodzinnego, w podobnie liczebnym rozkładzie tych, które sprzyjają jego osiągnięciu, jak i tych, które zmniejszają prawdopodobieństwo jego wystąpienia. W świetle wyników prezentowanych badań szanse wystąpienia poczucia funkcjonalności rodzinnej zwiększa deklaracja badanych, iż sposób wychowania dzieci realizowany przez ich rodziców jest dla nich wzorem do naśladowania. Pomocna jest też wysoka ranga środowiska rodzinnego oraz babci w procesie kształtowania postaw życiowych osób badanych. Prawdopodobieństwo wystąpienia poczucia funkcjonalności zwiększa również demokratyczny styl funkcjonowania występujący w rodzinach pochodzenia respondentów, deklaracja prezentowania pozytywnych emocji obojgu rodzicom z pominięciem rodzeństwa, uznanie matki jako autorytetu dla badanych studentów oraz wysoki poziom ich satysfakcji ze sposobu funkcjonowania rodziny pochodzenia. Na drugim biegunie możemy zaobserwować predyktory, których pojawienie się zwiększa prawdopodobieństwo niewystąpienia poczucia funkcjonalności rodzinnej.

Schemat 1. Predyktory poczucia funkcjonalności rodziny pochodzenia badanej młodzieży akademickiej



Do tej grupy czynników należą różnego rodzaju układy rodzinne, od struktury złożonej z dwóch podsystemów (rodziców i dzieci), poprzez układy koalicyjne (zarówno równoległe, jak i jednego rodzica z dziećmi w opozycji do drugiego z rodziców), aż po układ rozproszony (gdzie każdy z członków rodziny jest w dystansie do pozostałych). Zmniejszeniu prawdopodobieństwa wystąpienia poczucia funkcjonalności sprzyja też sposób prezentowania emocji, tych negatywnych rodzicom z pominięciem rodzeństwa, a pozytywnych okazywanych przede wszystkim rodzeństwu. Czynnikiem odwrotnie proporcjonalnym był również deklarowany dominujący, większościowy poziom decyzyjności realizowany przez matkę w przestrzeni rodziny pochodzenia badanych studentów. W tej samej grupie negatywnych czynników była deklaracja, że to grupa rówieśnicza (kolega/koleżanka) jest ważną przestrze-

nią kształtowania postaw życiowych badanych studentów. Generalnie można zauważyć prawidłowość polegającą na tym, że poczucie funkcjonalności rodzinnej zwiększa się wraz z silniejszą demokratyzacją życia rodzinnego, w opozycji do skoncentrowania władzy w rękę jednego rodzica. Pokazuje to potrzebę, którą zgłaszają w świetle własnych deklaracji badani, uwzględniania ich osoby w procesach decyzyjnych dotyczących funkcjonowania systemu rodzinnego. Korzystne wydaje się również uwolnienie ekspresji emocji pozytywnych w kierunku rodziców, przy jednoczesnej niekorzystnej roli okazywania emocji negatywnych kierowanych zarówno w stronę rodziców, jak i rodzeństwa. W jakiejś mierze ukazuje to nadal obecną blokadę na ekspresję trudnych emocji, których nieumiejętność przyjęcia może skutkować elementami destabilizacji relacji wewnątrzrodzinnych. Sprzyjająca jest też wysoka ranga rodziny i pojedynczych jej członków w procesie budowania postaw życiowych oraz akceptacja przez badanych autorytetu rodziców. Niekorzystne natomiast wydaje się przrzucenie wysokiej rangi opiniotwórczej na rzecz grupy rówieśniczej, które może być konsekwencją odczuwanego przez badanych braku zrozumienia przez członków rodziny i poszukiwania przestrzeni akceptacji poza systemem rodzinnym. Elementem utrudniającym osiągnięcie wysokiego poczucia funkcjonalności rodzinnej są wszelkiego rodzaju układy rodzinne, oparte zarówno na bazie podsystemów, poprzez ich silnie rozproszony charakter, aż po różnego rodzaju koalicje, których natura zwiększa tendencje rywalizacyjne w systemie. Może to ukazywać pewnego rodzaju nieadekwatność tradycyjnego sposobu obrazowania konstrukcji rodzinnej, opartej na układach, które w pokoleniu badanych studentów wydaje się nie odzwierciedlać zmian społecznych, tendencji płynnych konstrukcji i układów, podlegających ciągłym dekonstrukcjom i rekonstrukcjom (Melosik, 1998, ss. 45 – 51). Korzystne natomiast są wzory ról rodzicielskich realizowanych przez rodziców oraz silna aprobacja sposobu funkcjonowania rodziny, co – jak można przyjąć – staje się elementem preferowanych konstrukcji w obrazie antycypowanej przyszłej wizji budowania własnych już systemów przez badanych studentów.

5. Podsumowanie

Analizy prezentowanego modelu dotyczącego poczucia funkcjonalności rodzinnej ukazują obraz młodzieży akademickiej, która w swoich orientacjach życiowych bardzo ceni rodzinę, jako podstawowy punkt odniesienia w konstrukcie ich własnej tożsamości. Widoczne jest duże zorientowanie

na wspólnotowy charakter jej funkcjonowania, jakość relacji poszczególnych członków systemu oraz możliwość własnego partycypowania w zasadach i regułach wypracowywanych w rodzinie. Kształtująca się w nich tożsamość rodzinna jest pewnego rodzaju negocjowanym tworem uznanych przez nich tradycji rodzinnych, z jednoczesnymi zarysowanymi tendencjami dekonstrukcji dotychczasowych modelowych sposobów ujmowania struktury rodzinnej, na rzecz poszukiwania innego spojrzenia, które jest rodzajem adaptacji systemu do dynamicznie zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. W świetle wyników analiz modelu, zarysowała się też potrzeba ekspozycji i eksploracji na poziomie emocjonalnym w przestrzeni środowiska rodzinnego, co może stanowić wyzwanie dla potrzeb budowania metodycznych strategii wsparcia systemów rodzinnych.

Prezentowane wyniki badań można potraktować jako pretekst do szerszej dyskusji na temat sposobów konstruowania koncepcji badawczych dotyczących systemu rodzinnego. Myślę, że czym bardziej zróżnicowane spektrum narzędzi badawczych i uruchamianie różnego poziomu analiz, tym większe prawdopodobieństwo zobiektywizowania obrazu. Może to w konsekwencji być pomocne w tworzeniu strategii zarówno prewencyjnych, jak i interwencyjnych, w przestrzeni, wydaje się, najistotniejszej społecznie, jaką jest rodzina. Badania tego typu wkomponowują się w próbę dookreślenia procesów kształtowania się tożsamości młodego pokolenia. W doświadczeniu ludzkiej tożsamości zawarte są dwa istotne, przenikające się elementy: poczucie przynależności i poczucie odrębności. System rodzinny te dwa elementy procesu zarówno wytwarza, rozdziela, jak i reguluje w toku procesu socjalizacji i wychowania. Umiejętność zachowania równowagi pomiędzy procesami rozwojowymi (morfogenetycznymi) i tendencjami do zachowania stałości (morfostatycznymi) jest niezbędnym elementem utrzymania tożsamości systemu rodzinnego (Janicka i Liberska, 2014, ss. 24–25). Próba zbadania „śladu”, który pozostawił sposób funkcjonowania rodziny pochodzenia w układzie tożsamościowym młodego pokolenia, może być pomocna w próbie antycypacji zmian społecznych, przede wszystkim w kontekście zmian kształtu systemów rodzinnych, jako grup budujących podstawę ładu społecznego.

Bibliografia

- Antonovsky, A. 1995. *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Bajkowski, T. 2018. *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Barbaro, B. red. 1999. *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: UJ.
- Barbaro, M. 1999. Struktura rodziny. W: Barbaro, B. red. *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: UJ.
- Beavers, R. and Hampson, R.B. 2000. The Beavers Systems Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*. **22**, pp. 128–143.
- Bowen, M. 1978. *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson Inc.
- Bronfenbrenner, U. 2005. *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Thousand Oaks.
- Gaś, Z.B. 1994. *Uzależnienia. Skuteczność programów profilaktycznych*. Warszawa: WSiP.
- Gaś, Z.B. 2004. Inwentarz Profil Rodziny jako narzędzie kompleksowej diagnozy systemu rodzinnego. W: Gaś, Z.B. red. *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Lublin: Wyd. Masz Szansę.
- Grzesiuk, L. 1987. Strukturalna terapia rodziny w ujęciu Minuchina. *Nowiny Psychologiczne*. **1**, ss. 33–48.
- Józefik, B. 2003. Rozwój myślenia systemowego a terapia rodzin. W: Górniak, L. i Józefik, B. red. *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*. Kraków: UJ.
- Kaleta, K. 2011. Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena. *Rocznik Psychologiczny*. **14** (2), ss. 141–158.
- Melosik, Z. 1998. Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność. W: Melosik, Z. i Przyszczypkowski, K. red. *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń–Poznań: Edytor.
- Miller, I. W., Ryan, C.E., Keitner, G.I., Bishop, D.S. and Epstein, N.B. 2000. The McMaster Approach to families: theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*. **22**, pp. 168–189.

- Minuchin, S. 1974. *Families and family therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Olson, D.H. 2011. FACES IV and the Circumplex Model: validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*. **1** (37), pp. 64–80.
- Olson, D.H., Sprenkle, D.H. and Russell, C. 1979. Circumplex model of marital and family systems: cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*. **18**, pp. 3–28.
- Paufal-Struzik, I. i Szewczyk, A. 2016. Poczucie funkcjonalności systemu rodzinnego a postawa twórcza młodzieży. *Spoleczeństwo i Rodzina*. **1** (46), ss. 69–85.
- Przetacznik-Gierowska, M. 2002. Psychologia wychowania. W: Przetacznik-Gierowska, M. i Włodarski, Z. red. *Psychologia wychowawcza*. Tom 2. Warszawa: PWN.
- Rostowski, J. 2006. Jakość życia rodzinnego w kontekście teorii systemowej. *Pedagogika Rodziny*. **1**, ss. 127–143.
- Skinner, H., Steinhauer, P. and Sitarenios, G. 2000. Family Assessment Measure (FAM) and Process Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*. **22**, pp. 190–210.
- Walsh, F. 2012. Family resilience. Strengths forged through adversity. W: Walsh, F. ed. *Normal family processes*. Growing diversity and complexity. New York: Guilford Publications.
- Werner, I. 2013. Poczucie rodzinnej koherencji – pojęcie oraz implikacje psychopedagogiczne. W: Piorunek, M., Kozielska, J. i Skowrońska-Pućka, A. red. *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*. Poznań: UAM.

The feeling of family functionality in the perception of university students from the North-Eastern borderland of Poland

Abstract: The family is the environment that leaves its mark and imprint the most in the structure of the human identity. This is because of both the broadly reaching and permanent character of impacts. Every family creates and regulates its peculiar familial identity. The text presents the results of research conducted in the group of academic youth regarding the sense of family functionality and an attempt to capture the determinants of them. Analyzes of the presented models show the image of academic youth who, in their life orientations, highly values the family as the basic reference point in the construction of their own identity. There is a visible focus on the community nature of its functioning, the quality of the

relations of individual members of the system and the possibility of participating in the rules and rules developed in the family. The family identity that develops with said rules is a kind of negotiated creation of the family traditions recognized by them, with simultaneous outlined tendencies of deconstruction of the existing model ways of capturing the family structure, in favor of seeking a different view, which is a kind of adaptation of the system to dynamically changing socio-cultural conditions.

Keywords: family system, family identity, identification, youth, sense of family functionality, intercultural education

Translated by Tomasz Bajkowski

KATARZYNA JAS

Rodzina jako miejsce kontaktów międzypokoleniowych w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych powiatu cieszyńskiego

Streszczenie: Celem tego opracowania jest zwrócenie uwagi na znaczenie, jakie aktualnie przypisują młodzi ludzie oddziaływaniom socjalizacyjno-wychowawczym dziadków. Głównym obszarem rozważań staje się rodzina jako miejsce międzypokoleniowych kontaktów. W celu ukazania szczególnego rodzaju relacji międzygeneracyjnych autorka odwołuje się do wyników badań zespołowych przeprowadzonych na pograniczu polsko-czeskim. Środowisko rodzinne stanowi najważniejszą przestrzeń, w której żyje człowiek, uczestnicząc w jej przetrwaniu, zachowaniu ciągłości i rozwoju. Za Robertem Mertonem autorka przyjmuje rozumienie rodziny jako najważniejszego pasma transmisyjnego, służącego przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu.

Słowa kluczowe: socjalizacja, wychowanie, dziadkowie, młodzi ludzie, kontakty międzypokoleniowe, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

W związku z dokonującymi się przemianami społecznymi kontakty międzypokoleniowe stanowią istotne zagadnienie. Zmiana stylu życia, kult młodości, dezaktualizacja wiedzy przyczyniają się do zmiany modelu rodziny. W efekcie tych zmian przeobrażeniom ulega pozycja najstarszego pokolenia w rodzinie. W związku z powyższym pragnę zwrócić uwagę na kondycję współczesnej rodziny, relacje interpersonalne między najmłodszym a najstarszym pokoleniem.

W niniejszym opracowaniu podkreślam znaczenie rodziny (Kawula, Brągiel i Jankiel, 2006) jako obszaru doświadczania więzi międzyludzkich zakorzenionych w domu, który gwarantuje poczucie bezpieczeństwa, nienaruszalność panujących obyczajów oraz tradycji, ale i postaw wobec drugiego człowieka.

Szczególną uwagę zwracam na relacje między dziadkami a wnukami (Jas, 2015, ss. 244–259). Zarówno młodzi, jak i starsi są dla siebie oparciem w trudnych chwilach, ostoją bezpieczeństwa, przyjaciółmi, partnerami do rozmów,

skarbnicą wiedzy. Rola babci i dziadka jest istotna nie tylko dla najmłodszych dzieci w rodzinie, nieco starsze wnuki również potrzebują i często realnie doceniają obecność swoich dziadków. W związku z tym głównym obszarem rozważań staje się rodzina jako miejsce międzypokoleniowej transmisji wartości oraz międzypokoleniowych kontaktów.

Badani i przedsięwzięcie badawcze

Celem tego opracowania jest zwrócenie uwagi na znaczenie relacji międzypokoleniowej w procesie socjalizacji. W badaniach podjęłam próbę ustalenia odpowiedzi na pytania: Czy młodzi ludzie utrzymują kontakty ze swoimi dziadkami? Czy i w jaki sposób dziadkowie warunkują proces socjalizacyjno-wychowawczy młodych ludzi?

Stawiam tezę, że dziadkowie są obecni w życiu młodzieży, odegrali i nadal odgrywają znaczącą rolę w procesie socjalizacyjno-wychowawczym młodych ludzi. Dziadkowie dla wnucząt są często przewodnikami po życiu norm i wartości, wprowadzają w tajniki tradycji i obyczajów, uczą patriotyzmu oraz przekazują wiedzę na temat życia i świata. Mimo częstych różnic w postrzeganiu rzeczywistości, wynikających z różnicy wieku, dziadkowie bywają wychowawcami swoich wnucząt, dają im poczucie bezpieczeństwa i oparcie w trudnych chwilach. Są ich opiekunami, kiedy rodzice pracują zawodowo. Korzyści z bycia babcią lub dziadkiem są obustronne, ponieważ wnuki zachęcają do podejmowania aktywności fizycznej, motywują do rozwoju intelektualnego oraz są motorem, który napędza do rozwoju pasji i zainteresowań.

W opracowaniu zaprezentowano materiał badawczy pochodzący z badań zespołowych prowadzonych przez pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie na Śląsku Cieszyńskim¹, w ramach projektu nt. *Edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w społecznościach zróżnicowanych kulturowo*, realizowanego w roku 2016 pod kierunkiem naukowym Aliny Szczurek-Boruty². Zgromadzony materiał badawczy poddany został

¹ Śląsk Cieszyński jest krainą historyczną, której obszar – poza granicami powiatu cieszyńskiego – stanowi kilka gmin powiatu bielskiego, zachodnia część miasta Bielska-Białej oraz – po stronie czeskiej – znaczny obszar Kraju Morawsko-Śląskiego.

² Zespół od lat prowadzi studia w zakresie badania kwestii funkcjonowania młodzieży na Pograniczu. W latach wcześniejszych jego członkowie prowadzili badania pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego w ramach prac zespołowych Zakładu Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, a także Społecznego Ze-

weryfikacji z wykorzystaniem metod ilościowego i jakościowego opisu badań (Bauman, 1998, s. 56). Prezentowane w tym opracowaniu wyniki badań empirycznych stanowią jego część i odzwierciedlają jedynie analizę ilościową opracowanych kwestii. Badania przeprowadzone zostały w czerwcu 2016 roku w szkołach ponadgimnazjalnych w powiecie cieszyńskim, w takich miejscowościach, jak: Cieszyn, Skoczów, Międzywieć, Ustroń, Wisła, Istebna. Uczestniczyło w nich 384 uczniów: 173 kobiety i 211 mężczyzn, w tym 287 uczniów szkół technicznych oraz 97 uczniów szkół licealnych. Liczniejszą grupę (232 osoby) stanowiły osoby mieszkające na wsi, a 152 osoby wskazały na miasto jako miejsce zamieszkania. W badaniach dokonano celowego doboru próby, zgodnie z wymogiem, aby była to próba „w maksymalnym stopniu reprezentatywna w stosunku do populacji, z której została pobrana”³ (Łobocki, 2010, ss. 171–175; Matuszak, 2011, ss. 33–39) (podczas obliczania próby reprezentatywnej posłużono się kalkulatorem doboru próby, uwzględniającym maksymalny błąd 0,05)⁴. Badania przeprowadzone zostały w powiecie cieszyńskim, rozciągającym się wzdłuż granic Polski z Republiką Czeską, a także wzdłuż południowej granicy województwa śląskiego, pokrywającym się terytorialnie – w znacznej mierze – z obszarem Śląska Cieszyńskiego. Historyczną, a zarazem administracyjną stolicą zarówno powiatu, jak i regionu jest najstarsze jego miasto – Cieszyn. Powiat cieszyński to obszar o szczególnej specyfice regionu i zróżnicowaniu kulturowym, będącym wynikiem przenikania się kultur, narodowości, grup etnicznych i wyznaniowych, a także historycznie uwarunkowanej przynależności państwowej (Suchodolska, 1998, ss. 115–131). Historyczne zmiany przynależności państwowej, manifestujące się ma poziomie kulturalnym różnice kulturowe, zgodne współistnienie różnych grup wyznaniowych, położenie powiatu cieszyńskiego na ważnych szlakach komunikacyjnych Europy, przyczyniły się do ukształtowania specyficznej tożsamości społecznej mieszkańców, złożonej z kilku rodzajów przynależności (narodowej, językowej, wyznaniowej). Taką tożsamością legitymizuje się także młodzież pogranicza polsko-czeskiego w pasie powiatu

społu Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, czego efektem są monografie, opracowania i publikacje książkowe ukazujące się w serii „Edukacja Międzykulturowa”.

³ Zdaniem M. Łobockiego próba składająca się z więcej niż 100 osób stanowi tzw. próbę dużą.

⁴ W roku szkolnym 2015/2016 w szkołach gimnazjalnych prowadzonych przez powiat cieszyński kształciło się łącznie 4681 uczniów (dane uzyskane w Wydziale Edukacji Starostwa Powiatowego w Cieszynie). Posługując się kalkulatorem doboru próby, ustalono grupę reprezentatywną liczącą 355 uczniów.

cieszyńskiego (Lewowicki, 1994). Na niepowtarzalny charakter ziem Śląska Cieszyńskiego i cieszyńskiego powiatu składają się zatem procesy przenikania i koegzystencji różnych zjawisk, bogactwo tych interakcji kulturowych, dobrze rozwinięte szkolnictwo i wielość ofert kulturalno-oświatowych skierowanych do jego mieszkańców. Wszystko to zachęca do aktywności oraz tworzenia lokalnej społeczności, a także czyni ten obszar atrakcyjnym terenem badawczym (Suchodolska, 2016, ss. 106–108).

Kontakty międzypokoleniowe w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Wspólnota rodzinna stanowi najważniejszą przestrzeń, w której żyje człowiek, uczestnicząc w jej przetrwaniu, zachowaniu ciągłości i rozwoju. Jakiego rodzaju jest to uczestnictwo w życiu dorosłym zależy właśnie od pierwszych lat życia spędzonych w gronie najbliższych (Nikitorowicz, 1999). To za przyczyną rodziców i dziadków dziecko zostaje łagodnie wprowadzone w kod kulturowy pozwalający mu na komunikację z innymi ludźmi, ale także na odczuwanie wspólnoty i w ten sposób realizację jednej z podstawowych ludzkich potrzeb. „Kontakty rodzinne są jednym z najważniejszych rodzajów stosunków społecznych, w jakich pozostaje człowiek starszy, gdyż często krąg więzów społecznych zacieśnia się do kontaktów z rodziną, które mają ogromne znaczenie dla ludzi w starszym wieku (m.in. stymulują ich aktywność), a także dla pokoleń młodszych – jako czynnik wychowawczy. Człowiek w starszym wieku wnosi bowiem do życia rodzinnego wiele wartości kulturowych, obyczajowych i historycznych, dzieci zaś, przebywając z osobami starszymi, uczą się szacunku dla innych, a także kształtują swoje postawy, poglądy i obyczaje. Członkowie rodziny korzystają z doświadczeń, wiedzy i umiejętności starszego pokolenia. Osoba starsza może być życiowym przewodnikiem i autorytetem dla członków rodziny” (Nikitorowicz, 1999, ss. 59–60).

Środowisko, w którym żyje jednostka, to przede wszystkim środowisko wychowawcze – w nim dokonuje się jej socjalizacja (Tillman, 1996). Przedmiotem badań i analiz są często uwarunkowania procesu socjalizacji, a także jej szczegółowych aspektów, na przykład międzypokoleniowej transmisji wartości dokonującej się w środowisku rodzinnym (Piekarski, 1992; Rostowska, 1995).

Robert Merton twierdzi, że „rodzina jest najważniejszym pasem transmisyjnym, służącym przekazywaniu wzorców kulturowych następnemu pokoleniu” (Merton, 1982, ss. 221–222). W wyniku socjalizacji pierwotnej dziecko przejmuje role i postawy dorosłych, czyli »internalizuje« je i czyni swoimi.

„Internalizacja jest podstawą – po pierwsze rozumienia innych ludzi oraz po drugie, postrzegania świata jako rzeczywistości znaczącej i jako rzeczywistości społecznej” (Berger i Luckmann, 1983, s. 203). Człowiek zostaje poddany socjalizacji w swoim najbliższym środowisku rodzinnym – mowa wówczas o socjalizacji pierwotnej oraz socjalizacji w środowisku lokalnym. Peter Ludwig Berger i Thomas Luckman twierdzą, że dla jednostki „ważniejsza jest socjalizacja pierwotna oraz że zasadnicza struktura jakiegokolwiek socjalizacji wtórnej musi przypominać strukturę tej pierwszej” (Berger i Luckmann, 1983, s. 9).

Rodzice jako najważniejsi opiekunowie dziecka mają do spełnienia wiele obowiązków związanych z jego wychowaniem, przekazaniem mu odpowiednich umiejętności i kompetencji niezbędnych w dorosłym życiu. Jednak równie ważnymi osobami w procesie socjalizacji dziecka są dziadkowie. Teresa Kukułowicz za dziadków uważa „te osoby, które kształtują u wnuków ich tożsamość rodzinną, regionalną, narodową, przekazują historię swojego życia, podtrzymują kulturę wyrażającą się w pewnych prawdach życiowych, przyczyniają się do zachowania różnych obyczajów w rodzinie, są źródłem rodzinnej informacji, a także moralnego i materialnego oparcia oraz pomocy dzieciom i wnukom” (Kukułowicz, 2006, s. 199).

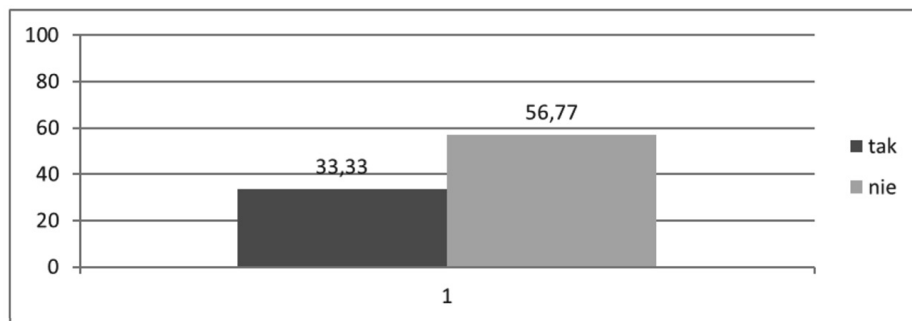
Wchodzenie w rolę babci lub dziadka to przełomowy moment dla osób starszych; jest to czas radości z pojawienia się nowego członka rodziny, ale moment ten może stać się również czasem konfliktu i nieporozumień. Anna Brzezińska zwraca uwagę, iż podejmowanie roli babci i dziadka ma zawsze swoją lepszą i gorszą stronę. Ta pierwsza to poczucie, iż jest się źródłem miłości i zrozumienia dla wnuków (częściej tak czują babcie) oraz źródłem wiedzy, mądrości i doświadczenia (częściej dotyczy to dziadków). Jest jednak i ciemniejsza strona, gdyż dla wielu ludzi pojawienie się wnuków to kolejny, wyraźny znak ich starzenia się, poza tym między dziadkami i rodzicami mogą pojawić się konflikty związane z metodami wychowania dzieci. Napięcia mogą ujawniać się także wtedy, gdy dochodzi do rozdźwięku pomiędzy oczekiwaniami rodziców oraz samych dzieci a aktywnością babci czy dziadka na polu zawodowym, towarzyskim czy społecznym (Appelt, 2007, ss. 79–95).

Dla poprawności relacji między dziadkami a wnukami duże znaczenie ma charakter kontaktów. Ich częstotliwość uzależniona jest od miejsca zamieszkania, ale mogą na nią mieć również wpływ relacje między dziadkami a ich dziećmi, stan zdrowia oraz wiek dziadków. Ważne są również normy oraz zasady wpajane dzieciom przez ich rodziców, stosunek do dziadków kształtowany jest u wnucząt na podstawie opinii wyrażanych przez rodziców oraz relacji między dziadkami i ich dziećmi.

Na uwagę zasługuje fakt, że realne istnienie babci lub dziadka w rodzinie przyczynia się do zdobywania i pogłębiania wiedzy na temat starości i osób starszych przez młodsze pokolenie. Elżbieta Bojanowska twierdzi, że: „wzajemna pomoc i współzależność pokoleń w rodzinie jest najlepszym rozwiązaniem, zarówno dla osób starszych, jak i dla dzieci. Aby człowiek stary był nie tylko przedmiotem troski i opieki, ale cennym źródłem doświadczania i mądrości życiowej” (Bojanowska, 2009, s. 211).

Ostatnie dziesięciolecia przyniosły wiele zmian w funkcjonowaniu współczesnej rodziny, zmianie uległ model rodziny, rodziny nuklearne wyparły rodziny wielopokoleniowe, przez co zmieniała się też pozycja najstarszego pokolenia w rodzinie. Jednak, jak podkreśla Leon Dyczewski, „zmiany modelu rodziny polskiej przybierają nieco inny kształt. Polska w skali Europy charakteryzuje się bowiem bliskimi relacjami międzypokoleniowymi oraz występowaniem dużego odsetka rodzin wielopokoleniowych w skali całego kontynentu. Ponadto zauważa się, iż nawet jeśli pokolenia nie mieszkają pod jednym dachem, to cechują je żywe kontakty i wzajemna pomoc” (Rudnik, 2014, ss. 41–55).

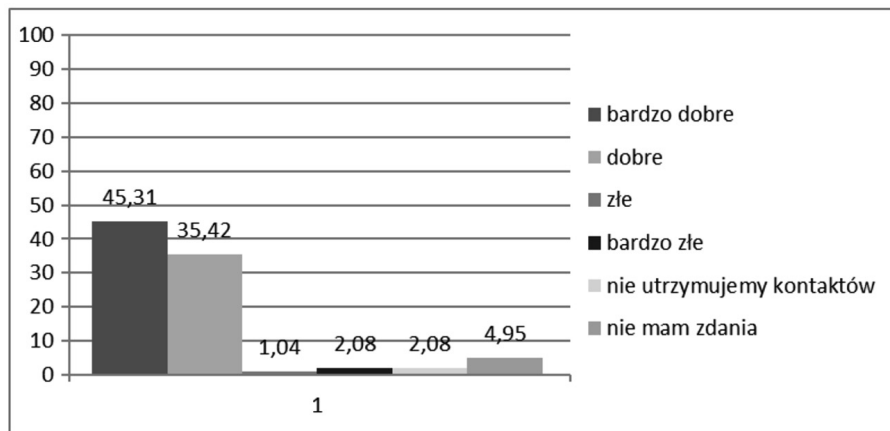
Wykres 1. Deklaracje młodzieży w odniesieniu do wspólnego mieszkania z babcią i/lub dziadkiem (dane podano w procentach)



Źródło: badania własne.

Ze swoją babcią i/lub dziadkiem mieszka 33,33% respondentów, z dziadkami nie mieszka 56,77% badanych osób. Zwrócić jednak należy uwagę, że 45,31% badanych wskazuje na bardzo dobre relacje z dziadkami, 35,42% respondentów deklaruje, że relacje międzypokoleniowe w ich opinii są dobre, tylko 2,08% ankietowanych oceniało relacje z dziadkami jako bardzo złe, a 1,04% badanych jako złe.

Wykres 2. Relacje międzypokoleniowe w opinii uczniów (dane podano w procentach)



Źródło: badania własne.

Mimo częstych różnic w postrzeganiu rzeczywistości, wynikających z różnicy wieku, dziadkowie bywają wychowawcami swoich wnucząt, dają im poczucie bezpieczeństwa i oparcie. Są ich opiekunami, kiedy rodzice pracują zawodowo. Korzyści z bycia babcią lub dziadkiem są obustronne, ponieważ wnuki zachęcają do podejmowania aktywności fizycznej, motywują do rozwoju intelektualnego oraz są motorem, który napędza do rozwoju pasji i zainteresowań.

„Relacje dziadków z dziećmi i wnukami budują lojalność, zainteresowanie i troskliwość, a także pewnego rodzaju inteligencję emocjonalną i społeczną. Podkreślić należy, że dla wielu starszych osób rodzina (dzieci i wnuki) stanowi źródło siły i wsparcia, daje motywację do działań, zajmuje istotne miejsce w ich życiu” (Zięba-Kołodziej, 2012, ss. 138–139; Wolska-Długosz, 2011, ss. 62–73).

Zaznaczyć należy, że pozytywne relacje między wnukami i dziadkami są istotne zarówno dla młodszego, jak i starszego pokolenia. Wnuki stanowią dla osób starszych źródło radości oraz motywują do aktywnego spędzania czasu wolnego. Dziadkowie pomagają wnukom zrozumieć zachowanie ich rodziców.

Dla wielu starszych osób świadomość bycia potrzebnym swojej rodzinie, mimo zaawansowanego wieku, daje motywację i siłę do dalszego działania.

Fakt ten jest podkreślany w literaturze przedmiotu. „Tam gdzie kontakt wnuków z dziadkami jest bliski, to oni właśnie, bardziej niż rodzice pełnią wo-

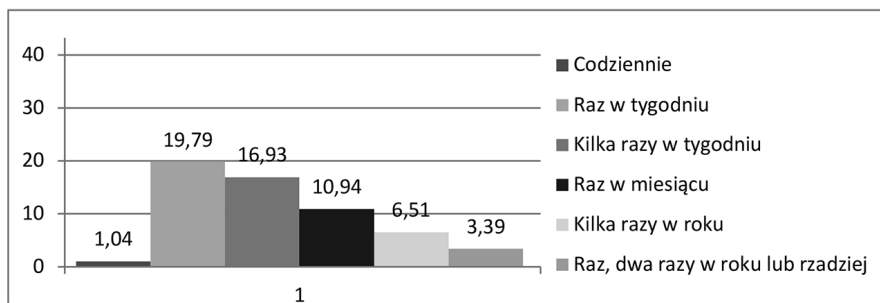
bec wnuków rolę socjalizacji pierwotnej. To starsze pokolenie opisuje i przedstawia świat w szerszym kontekście podczas gdy rodzice (będący partnerami i przyjaciółmi) uczą się razem ze swoimi dziećmi współczesności, dziadkowie odgrywają rolę »mędrców życia«, „stanowią bezpieczną bazę orientacyjną (...) To dziadkowie funkcjonują jako »bastiony bezpieczeństwa« w tym do końca niejasnym, chaotycznym i niepewnym pluralistycznym świecie możliwości i zagrożeń” (Świda-Zięba, 2000, ss. 155–159).

Badane osoby (19,79%) zadeklarowały, że swoimi dziadkami kontaktują się raz lub kilka razy w tygodniu (16,93%), tylko 1,04% badanych wskazał, że ze swoimi dziadkami kontaktuje się codziennie. Kilka razy w roku (6,51%), raz, dwa razy w roku lub rzadziej (3,39%) kontaktuje się ze swoimi dziadkami młodzież, która jednocześnie wskazuje na złe lub bardzo złe relacje z dziadkami.

Podkreślić należy, że „prawidłowe relacje rodzinne w okresie wczesnej, a także późnej starości stanowią dla osób starzejących się i starszych podstawę ich prawidłowego funkcjonowania. Pomagają pomyślnie przejść okres adaptacji do życia na emeryturze, odnaleźć swoje miejsce w nowej rzeczywistości, odkryć nowe obszary aktywności, także na płaszczyźnie życia rodzinnego” (Zięba-Kołodziej, 2012, s. 139).

Relacje między dziadkami a wnukami często obalają mity i stereotypy panujące w społeczeństwie na temat starości. Dziadkowie czują się potrzebni, kiedy mogą pozostać w stałych kontaktach ze swoimi najbliższymi, uczestniczyć w realizacji ich planów na przyszłość – „dzieciństwo z dziadkami wpływa na to, jak wnuki jako dorośli będą postępować w stosunku do własnych wnuków” (Brzezińska, Ober-Łopatka i Stec, 2007, s. 87).

Wykres 3. Częstotliwość kontaktów młodzieży z babcią i/lub dziadkiem (dane podano w procentach)

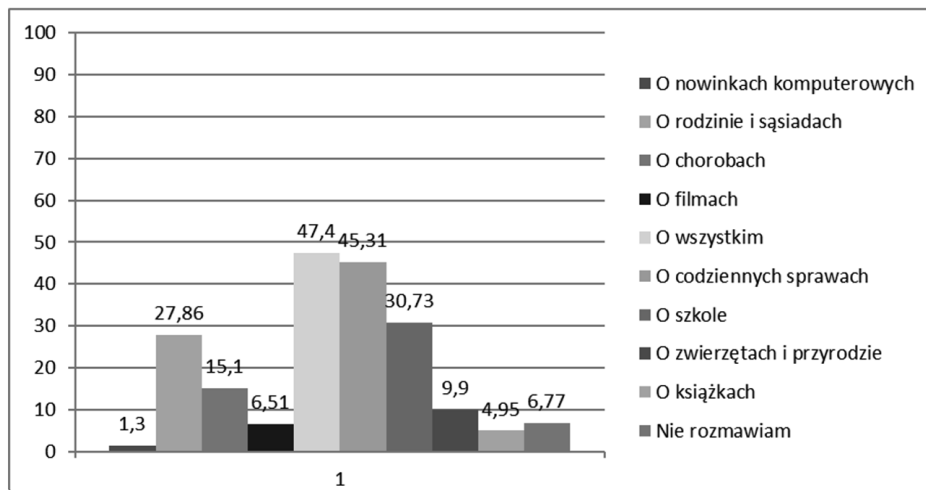


Źródło: badania własne.

Współpraca tych dwóch generacji przedstawia pokolenie osób w wieku późnej dorosłości jako to, które jest w stanie wiele zaoferować swoim wnukom. Wnuki wprowadzają swoich dziadków w świat nowinek technicznych, natomiast dziadkowie są źródłem doświadczenia i mądrości życiowej. Jak zauważa Barbara Szatur-Jaworska, „każde pokolenie ma prawo do swego stylu życia, zainteresowań, do swego towarzystwa i rozrywek, każde reprezentuje inne wartości i może wiele dać z siebie dla wspólnego dobra” (Szatur-Jaworska, Błęadowski i Dziągielewska, 2006, s. 63). Kontakty międzypokoleniowe zacieśniają relację między młodszym i starszym pokoleniem, stwarzają sytuację, w której człowiek starszy nie musi być nieudolny, schorowany czy zależny od osób trzecich.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że pomimo odmiennego postrzegania rzeczywistości młodzi ludzie chętnie podejmują rozmowę ze swoimi dziadkami. 47,4% respondentów zadeklarowało, że może porozmawiać ze swoimi dziadkami o wszystkim. Codzienne sprawy z dziadkami omawia 45,31% badanych, o sprawach szkolnych dyskusję podejmuje 30,73% respondentów. Niewielki odsetek badanych (1,3%) rozmawia ze swoimi dziadkami o nowinkach komputerowych, tylko 6,77% respondentów zadeklarowało, że nie rozmawia ze swoimi dziadkami w ogóle.

Wykres 4. Tematy rozmów między uczniami i ich dziadkami



Źródło: badania własne.

Odpowiedzi nie sumują się do 100% ze względu na wielokrotność wyboru

Babcia oraz dziadek pełnią w rodzinie różne funkcje, a na szczególną uwagę zasługuje funkcja socjalizacyjno-kulturotwórcza. Jakość doświadczeń i interakcji pomiędzy pokoleniami wpływa na budowanie przez dziecko rozległej wiedzy osobistej na temat stosunków społecznych.

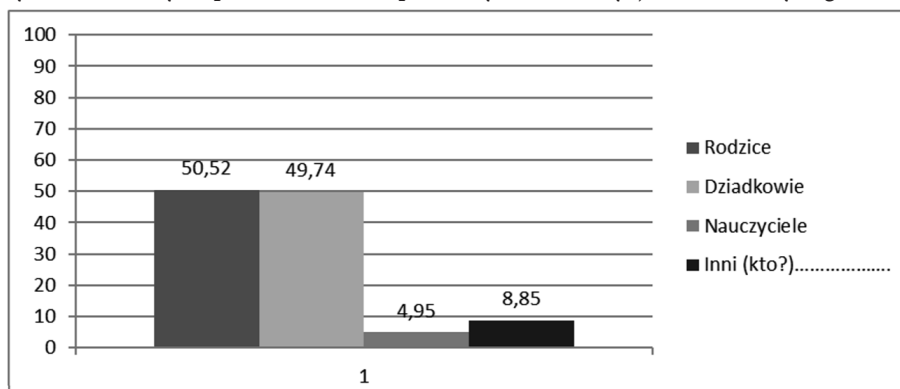
W środowisku rodzinnym zdobywa się umiejętności współdziałania oraz czerpie elementy kultury i świata wartości, „dokonuje się proces enkulturacji dziecka, czyli wprowadzania go do kultury społeczeństwa, w którym będzie żyło” (Twardowski, 1993, s. 41).

Jak twierdzi Teresa Kukołowicz, „dziadkowie kształtują u wnuków ich tożsamość rodzinną, regionalną i narodową, przekazują historię swego życia, podtrzymują kulturę wyrażającą się w pewnych prawdach życiowych, przyczyniają się do zachowania różnych obyczajów rodzinie, są ośrodkiem rodzinnej informacji, a także moralnego i materialnego oparcia oraz pomocy dzieciom i wnukom” (Kukołowicz, 2006, s. 199).

Rodzina stanowi najważniejsze środowisko wychowawcze, przygotowuje najmłodsze pokolenie do wypełniania ról społecznych, kształtuje charakter moralny i przekazuje system wartości.

W opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych największy wpływ na przekazywanie wiedzy na temat tradycji oraz kultury regionu mieli rodzice 50,52%, jednak niewiele mniej badanych 49,74% wskazało dziadków jako źródło wiedzy o tradycji i kulturze regionu.

Wykres 5. Osoby odpowiedzialne za przekazywanie tradycji oraz kultury regionu



Źródło: badania własne.

Dziadkowie są dla swoich wnucząt nie tylko przekazicielami tradycji, ale również codziennej wiedzy. Przekazują z pokolenia na pokolenia obyczaje,

zwyczaje, obrzędy, przekonania, zasady, wierzenia, sposoby myślenia, odczuwania lub postępowania, są łącznikiem pomiędzy przeszłością a terażniejszością. Jak podkreśla Jan Paweł II, „ludzie starzy pomagają nam mądrzej patrzeć na ziemskie wydarzenia, ponieważ dzięki życiowym doświadczeniom zyskali wiedzę i dojrzałość. Są strażnikami pamięci zbiorowej, a więc mają szczególny tytuł, aby być wyrazicielami wspólnych ideałów i wartości, które są podstawą i regułą życia społecznego. Wykluczyć ich ze społeczeństwa znaczy w imię nowoczesności pozbawionej pamięci odrzucić przeszłość, w której zakorzeniona jest terażniejszość” (Ojciec Święty Jan Paweł II, 1999, s. 21).

Konkluzje

Celem tego opracowania było zwrócenie uwagi na znaczenie relacji międzypokoleniowej w procesie socjalizacji. Osoby starsze, jako członkowie rodziny, biorą aktywny udział w socjalizacji pierwotnej, przekazują wiedzę, system norm i wartości.

Pozytywne relacje między dziadkami i wnukami przyczyniają się do prawidłowego funkcjonowania całej rodziny. Łatwiej wówczas borykać się z codziennymi problemami, kiedy wśród bliskiej rodziny możemy znaleźć ciepło, spokój oraz wsparcie. Życzliwość ze strony najbliższych: dziadków, rodziców, dzieci wnuków daje wszystkim członkom rodziny bezpieczeństwo. Osoby starsze motywuje do działania, pozwala czuć się potrzebnymi, a co za tym idzie – postępuje proces integracji ich tożsamości.

Przed pedagogiką stają obecnie nowe wyzwania, dotyczące tworzenia sprzyjających warunków rozwoju osobistego, aktywności fizycznej i intelektualnej osób w wieku późnej dorosłości.

Problem relacji międzypokoleniowej oraz udział dziadków w procesie socjalizacyjno-wychowawczym zasługuje na zainteresowanie z konieczności dostrzegania pozycji, potrzeb, pragnień i relacji osób starszych w nowej rzeczywistości rodzinnej.

Bibliografia

Appelt, K. 2007. Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków. W: Brzezińska, A., Ober-Łopatka K. i Stec, R. i Ziółkowska, K. red. *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 79–95.

- Bauman, T. 1998. O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych. W: Pilch, T. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 54–75.
- Berger, P.L. i Luckmann, T. 1983. *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW.
- Bojanowska, E. 2009. Opieka nad ludźmi starszymi. W: Szukalski, P. red. *To idzie starość. Postawy osób w wieku przedemerytalnym*. Warszawa: Raport z badań ZUS, ss. 207–213.
- Brzezińska, A.I., Ober-Łopatka, K., Stec, R. i Ziółkowska, K. 2007. *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Jas, K. 2015. Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze dziadków w rodzinie i ich znaczenie w życiu młodych ludzi. *Edukacja Międzykulturowa*. 4, ss. 244–259.
- Kawula, S., Brągiel J. i Janke, A.W. 2006. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kukołowicz, T. 2006. Jakim wartościom poświęca się współczesny stary człowiek. W: Steuden, S. i Marczuk, M. red. *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin: KUL, ss. 197–203.
- Lewowicki, T. 1994. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.
- List Ojca Świętego Jana Pawła II do osób w podeszłym wieku. 1999. Poznań: Pallottinum.
- Łobocki, M. 2010. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matuszak, A. i Matuszak, Z. 2011. Celowy dobór próby. *General and Professional Education*. 2, ss. 33–39.
- Merton, R.K. 1982. *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. 1999. Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej. W: Nikitorowicz, J. red. *Rodzina wobec wyzwań w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 66–78.
- Piekarski, J. 1995. *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Rostowska, T. 1995. *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Uniwersytet Łódzki.

- Rudnik, A. 2014. Relacje międzypokoleniowe w rodzinie – perspektywa gerontologiczna. W: Szukalski, P. red. *Relacje międzypokoleniowe we współczesnych polskich rodzinach*. Łódź: UŁ, ss. 41–55.
- Suchodolska, J. 1998. Cieszyn – miasto Pogranicza. Potencjał społeczno-kulturowy. W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Opole: Uniwersytet Opolski, ss. 115–131.
- Suchodolska, J. 2016. Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego. W: Szczurek-Boruta, A., Chojnacka-Synaszko, B. i Gancarz, A. *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym – teoria i praktyka*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 101–113.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P. i Dzięgielewska, M. 2006. *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Wyd. Aspra-JR.
- Świda-Ziemia, H. 2000. *Młodzież końca tysiąclecia. Obszar świata i bycia w świecie*. Warszawa: ISNS UW.
- Tillmann, K. J. 1996. *Teorie socjalizacji. Społeczność-instytucja-upodmiotowienie*. Warszawa: PWN.
- Twardowski, A. 1993. Rodzina jako środowisko edukacyjno-kulturowe. W: Jankowski, D. red. *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*. Kalisz: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Kaliszu, ss. 41–57.
- Wolska-Długosz, M. 2011. Rola babć i dziadków we współczesnych rodzinach polskich. W: Matyjas, B. i Gościńiewicz, M. red. *Człowiek stary w rodzinie – o trudnym problemie przemocy wobec starszych*. Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, ss. 62–73.
- Zięba-Kołodziej, B. 2012. Rola dziadków w życiu rodziny. W: Seredyńska, D. red. *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 136–152.

Family as a place of contacts across generations in the opinions of learners from upper-secondary schools in Cieszyn County

Abstract: The aim of this research paper is paying attention to the meaning which young people currently attribute to the socializational and educational influence of grandparents. The main area of the dissertation becomes a family as a place of intergenerational contacts. In order to present special type of intergenerational

relations the author refers to the results of group research conducted in Cieszyn district. The family environment constitutes the most crucial space in which a human being lives, participating in its survival, maintaining its continuity and development. After Robert Merton the author defines a family as the most important transmitting stream used for passing cultural patterns down to the next generations.

Keywords: family, socialization, upbringing, grandparents, young people, intergenerational contacts, intercultural education

Translated by Katarzyna Jas

EWA SOWA-BEHTANE

Jakość związku małżeństw wielokulturowych

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych dotyczących jakości związku małżeństw wielokulturowych. W pierwszej części tekstu omówiono termin małżeństwa oraz małżeństwa wielokulturowego, a także scharakteryzowano dobrane małżeństwa. W dalszej części przedstawiono podstawy metodologiczne badań własnych, a następnie wyniki badań dotyczących jakości związku małżeńskiego. Badania prowadzone były w grupie 112 kobiet, tworzących małżeństwa wielokulturowe. Do badań użyto autorskiego kwestionariusza ankiety oraz Kwestionariusza Dobranego Małżeństwa autorstwa Mieczysława Płopy i Jana Rostowskiego, za pomocą którego można uzyskać ogólny pomiar więzi oraz pomiary następujących czynników: intymność, samorealizacja, podobieństwo i rozczarowanie. W analizie wyników badań przedstawiono także najważniejsze motywy zawarcia związku małżeńskiego oraz stopień trudności w komunikacji między małżonkami. Z analizy badań wynika, że kobiety przejawiały wysoki poziom satysfakcji z powodu bycia w bliskiej relacji z partnerami oraz że występowało poczucie wysokiego poziomu zgodności co do realizacji ważnych celów małżeńskich i rodzinnych. Badane wykazały przeciętne odczucie możliwości samorealizacji oraz wysoki poziom rozczarowania małżeństwem. Najważniejszym motywem zawierania małżeństw wielokulturowych była miłość, a komunikacja dla większości badanych nie stanowiła problemu przyczyniającego się do pogorszenia jakości związku.

Słowa kluczowe: małżeństwo, małżeństwo wielokulturowe, wielokulturowość, jakość związku, dobrane małżeństwo

W naukach społecznych małżeństwo jest traktowane jako nowa jakość, wspólnota, diada, związek, instytucja, osobny system oraz podsystem/element rodziny. Mieczysław Płopa i Jan Rostowski (2008, s. 51) twierdzą, że „małżeństwo odnosi się do specyficznego podsystemu rodziny złożonego z dorosłych osób wywodzących się z dwóch różnych rodzin generacyjnych, które związały się (w ich zamyśle na stałe), aby wspólnie mieszkać i żyć. Związek małżeński jest podsystemem w większym systemie tworzonym przez członków rodziny”. Autorzy wskazują w tej definicji na relacje pomiędzy małżeństwem (podsys-

temem) a rodziną (systemem). Ciekawym, i decydującym o aktualności tej definicji, faktem jest to, że autorzy nie wskazują, iż małżeństwo to osoby o odmiennej płci, pisząc jedynie, że są to dwie dorosłe osoby.

W zdecydowanej większości definicji małżeństwa autorzy wskazują że jest to związek mężczyzny i kobiety. Np. Maria Ziemska (1975, s. 53) pisze, że „małżeństwo stanowi szczególną grupę społeczną, tzw. diadę, składającą się z dwóch osób niekrewnych odmiennej płci, pozostających w trwałej bezpośredniej styczności i połączonych osobistą więzią uczuciową (...) małżeństwo tworzy jedność dwu różnych indywidualności, dwu niepowtarzalnych osobowości, które decydują się dalsze życie spędzić razem”. Również Maria Ryś (1999, s. 5) definiuje małżeństwo jako „trwały związek mężczyzny i kobiety, tworzący wieloaspektową wspólnotę i dążący do wspólnego dobra”. Wskazane definicje tracą jednak aktualność w dobie procesów legalizacji (w niektórych krajach) małżeństw homoseksualnych. W krajach, w których małżeństwa homoseksualne są dozwolone prawem, definiować należy małżeństwo jako związek dwojga ludzi – niezależnie od ich płci – jak to uczynili Plopa i Rostowski.

Małżeństwo wielokulturowe

Tematem niniejszego opracowania są małżeństwa wielokulturowe, wśród których jednak również pojawiają się małżeństwa osób tej samej płci, co stanowi zupełnie nowy podmiot badawczy. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto i zastosowano własną definicję małżeństwa wielokulturowego, które stanowi prawnie zawarty związek dwojga ludzi, deklarujących pochodzenie z / przynależność do dwóch (lub więcej) odmiennych większych całości kulturowych (Sowa-Behtane, 2016). Jak pisał Tadeusz Paleczny (2007), małżeństwo wielokulturowe to takie, które zawierane jest przez reprezentantów dwóch odmiennych „większych całości kulturowych”. Zatem małżeństwa międzyrodowe, międzyplemienne, międzyklanowe nie są uznawane za międzykulturowe, gdyż mają charakter wewnątrz-kulturowy. Józef Koziński (2002), opierając się na badaniach Samuela Huntingtona, wyróżnia osiem podstawowych tzw. Wielkich Kultur, obejmujących kontynent lub subkontynent, i zalicza do nich: kulturę zachodnią, kulturę prawosławną, kulturę konfucjańską, kulturę japońską, kulturę islamską, kulturę hinduską, kulturę Ameryki Łacińskiej i kulturę afrykańską. Podstawą tych całości kulturowych są wielkie religie. Ponadto, oprócz tych Wielkich Kultur, łatwo dają się wyróżnić kultury narodowe, np. kultura polska, kultura francuska czy kultura meksykańska. Wyka-

zują one ścisły związek z kulturami kontynentalnymi bądź subkontynentalnymi, jednak mają też elementy specyficzne, niepowtarzalne (Kozielecki, 2002). W przypadku kultur narodowych często podkreślana jest, np. w analizie małżeństw polsko-ukraińskich, bliskość kulturowa, w tym podobieństwo języków i religii, oraz wspólnota pewnych doświadczeń historycznych (Łęska i Łęski, 2014). W tym aspekcie mówi się o *dalekich Obcych* i *bliskich Obcych*. *Dalecy Obcy* to osoby wywodzące się z państw o znacznych różnicach kulturowych (Górak-Sosnowska, 2011–2012).

Dobre małżeństwo

W psychologicznych studiach nad małżeństwem uwaga badaczy koncentruje się nad procesem doboru małżeńskiego, procesem rozwoju więzi interpersonalnej, podobieństwem cech osobowościowych i charakterologicznych małżonków, rangą czynników sprzyjających szczęściu małżeńskiemu, motywów zawierania małżeństwa, czynników przedślubnych i działających w trakcie trwania małżeństwa, a wpływających na jakość pożycia małżeńskiego, na interakcyjnych uwarunkowaniach udanego związku oraz psychologicznych przyczynach rozpadu małżeństwa. Psychologiczne analizy opierają się na podejściu systemowym, pozwalającym na głębsze rozpoznanie powiązań wewnątrzrodzinnych (Kotlarska-Michalska, 1998). Dominującym aspektem badań psychologicznych jest osiągnięcie zadowolenia w małżeństwie. W analizach psychologicznych używa się określeń: powodzenie, szczęście, dobrany związek.

Psychologiczne ujęcie związku małżeńskiego skupia się na zaspokajaniu potrzeb osób tworzących takie związki. Ludzie, zawierając związek małżeński, oczekują od siebie wzajemnego zaspokajania swoich potrzeb. Najsilniejsze z nich, w opinii Zbigniewa Lwa-Starowicza (1993), to potrzeby: przynależności, bliskości, więzi emocjonalnej, stabilizacji uczuciowej i ekonomicznej oraz potrzeba seksualna. Jan Rostowski (1987) stwierdził zaś, iż za fundamentalny wymiar związku małżeńskiego uważać należy: przystosowanie małżeńskie, szczęście małżeńskie, zadowolenie małżeńskie, satysfakcję małżeńską, stałość małżeńską, powodzenie małżeńskie – w tym sukces małżeński.

Jakość danego małżeństwa jest definiowana przez Rostowskiego (1987) jako subiektywna ocena związku małżeńskiego uwzględniająca jej wymiary i oceny. Poszczególne aspekty oddziałują na siebie nawzajem i tworzą wspólnie system małżeński. Autor proponuje koncepcję dobrego małżeństwa, w której wyróżnia siedem wymiarów wpływających na udane bądź nieudane życie małżeńskie; są to: miłość, zaangażowanie i intymność, podobieństwo,

atrakcyjność, życie seksualne, posiadanie potomstwa oraz motywy doboru partnera. Do powyższego wykazu M. Ryś (1999) dopisuje jeszcze: komunikację oraz otoczenie małżonków.

Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania zrealizowano wśród osób deklarujących trwanie w związku małżeńskim wielokulturowym – binacjonalnym, czyli między osobami różnych narodowości. Linki do kwestionariuszy w formie elektronicznej zostały zamieszczone na dwóch grupach internetowych, które skupiają osoby tworzące związki mieszane. Pierwszą bazę osób stanowiły kobiety będące członkiniami Stowarzyszenia Rodzin Wielokulturowych¹, a drugą członkowie grupy facebookowej pod nazwą Związki mieszane – partnerzy obcokrajowcy². Druga grupa ma blisko 5000 członków, i jest wśród nich ok. 5% mężczyzn, jednak żaden z nich nie zdecydował się na udział w badaniach.

W badaniach wzięło udział 112 kobiet, mężatek, których partnerami byli mężczyźni o innej od polskiej narodowości. Kobiety były w wieku od 21 do 53 lat. Zdecydowana większość badanych (74%) była w grupie wiekowej 25–35 lat. W czasie przeprowadzania badań kobiety zamieszkiwały 10 różnych krajów. Dokładne dane dotyczące kraju zamieszkania badanych przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Kraj zamieszkania badanych

Kraj zamieszkania	Liczba	Procent
Australia	1	0,9
Austria	2	1,8
Cypr	2	1,8
Egipt	10	8,9
Francja	2	1,8
Irlandia	4	3,6
Niemcy	7	6,2
Polska	74	66,2
Wielka Brytania	8	7,1
Włochy	2	1,8
Ogółem	112	100,0

Źródło: opracowanie własne.

¹ Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych, <http://blogsrw.wordpress.com/> (10.02.2019).

² Związki mieszane – partnerzy obcokrajowcy, <https://www.facebook.com/groups/115250335250723/> (10.02.2019).

Zdecydowana większość badanych (66,2%) zamieszkiwała Polskę. Pozostałe kraje zamieszkania badanych to: Egipt (8,9%), Wielka Brytania (7,1%), Niemcy (6,2%), Irlandia (3,6%), Austria, Cypr, Francja, Włochy (po 1,8%) oraz Australia (0,9%). Badaną grupę stanowiły mieszkanki dużych, średnich i małych miast oraz mieszkanki wsi. Dokładny rozkład danych przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania badanych

Miejsce zamieszkania	Liczba	Procent
miasto powyżej 100 tys.	64	57,1
miasto od 21 tys. do 100 tys.	30	26,8
miasto do 20 tys.	12	10,7
wieś	6	5,4
Ogółem	112	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych wynika, że największa część badanych zamieszkiwała duże miasta (57,1%), następne 26,8% badanych – średnie miasta, 10,7% badanych – małe miasta, a 5,4% – wsie.

Różny wiek badanych, małżeństwo z partnerami różnej narodowości, zamieszkiwanie różnych krajów oraz różnej wielkości miejscowości stanowiło o różnorodności badanej grupy.

Jakość związku małżeńskiego – wyniki badań własnych

Małżeństwa o wysokiej jakości związku cechuje wysoki poziom bliskości emocjonalnej, intelektualnej i działaniowej, zaś małżeństwa o niskiej jakości związku odczuwają brak bliskości w wymienionych aspektach (Ryś, 2004).

Jakość związku małżeńskiego została zbadana za pomocą Kwestionariusza Dobranego Małżeństwa autorstwa Plopy i Rostowskiego (2008). Za pomocą tego kwestionariusza można uzyskać ogólny pomiar więzi oraz pomiary następujących czynników:

- Intymność – oznacza wysoki poziom satysfakcji z bycia w bliskiej relacji z partnerem. U partnera jest widoczna potrzeba budowania relacji opartych na pełnym otwarciu, zaufaniu, bliskości, nieukrywaniu przed sobą istotnych spraw dotyczących pośrednio bądź bezpośrednio związku. Partnera cechuje wysoka motywacja na rzecz pracy nad związkiem, dbałość o jego jakość i poczucie szczęśliwości zarówno partnera, jak i swoje. Partnerzy czują się blisko związani ze sobą, są przekonani, że łączą ich prawdziwe uczucie miłości.

- Samorealizacja – partner odczuwa wysoki poziom satysfakcji z małżeństwa, które stanowi dla niego możliwość realizacji siebie, swojego systemu wartości, swoich zadań życiowych. Poprzez pełnienie ról małżeńskich i rodzinnych odczuwa satysfakcję z faktu bycia tym, kim chciałby być. Małżeństwo jest sposobem na udane, szczęśliwe życie.
- Podobieństwo – między partnerami istnieje wysoki poziom zgodności co do realizacji ważnych celów małżeńskich i rodzinnych. Partnerzy ujawniają podobne poglądy na rzecz rozwijania związku, spędzania wolnego czasu, organizowania życia rodzinnego, określania zewnętrznych granic rodziny, kultywowania tradycji rodzinnych, sposobów wychowywania dzieci.
- Rozczarowanie – małżonek ma poczucie porażki życiowej wynikającej z faktu zawarcia związku małżeńskiego. Bycie w związku „krępuje” jego poczucie niezależności i autonomii, dosyć często pojawiają się myśli o zerwaniu związku i podjęcia próby ułożenia sobie życia po „nowemu”. Bycie z partnerem nie sprawia przyjemności, nie występują tendencje do zbliżenia się uczuciowego do partnera. Dominują tendencje unikowe w rozwiązywaniu bieżących problemów. Wyraźnie zmniejsza się poczucie odpowiedzialności za związek.

Kwestionariusz KDM-2 może być stosowany zarówno w badaniach indywidualnych, jak i zbiorowych. Kwestionariusz wypełniło 112 kobiet. Wyniki badania przedstawia poniższa tabela 3.

Tabela 3. Zgodność małżeńska: intymność, samorealizacja, podobieństwo, rozczarowanie – steny

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność		Kurtoza	
		Statystyka	Statystyka			Statystyka	Błąd standardowy	Statystyka	Błąd standardowy
Intymność	112	1,00	10,00	6,6410	2,17022	-,666	,378	,939	,741
Samorealizacja	112	2,00	10,00	5,3333	2,10680	,584	,378	,279	,741
Podobieństwo	112	3,00	10,00	6,8718	1,74988	-,415	,378	-,122	,741
Rozczarowanie	112	6,00	10,00	9,3590	1,18070	-1,868	,378	2,387	,741
SUMA	112	2,00	10,00	6,1282	1,73478	-,590	,378	,398	,741
N Ważnych (wyłączenie obserwacji)	112								

Źródło: opracowanie własne.

Steny 1–2 świadczą o bardzo niskich wynikach, steny 3–4 o niskich wynikach, steny 5–6 o przeciętnych wynikach, steny 7–8 o wysokich wynikach, a steny 9–10 świadczą o bardzo wysokich wynikach. Wyniki umiarkowane (5–6 stena) należy traktować jako przeciętne, typowe dla większości polskich małżeństw (Plopa, Rostowski, 2008).

Badane kobiety w wymiarze intymności uzyskały średnią wyników na poziomie 7 stena, co wskazuje na wysoki poziom satysfakcji badanych z powodu bycia w bliskiej relacji z partnerami. W wymiarze samorealizacji uzyskały średnią wyników na poziomie 5 stena, co oznacza przeciętne odczucie możliwości samorealizacji. W wymiarze podobieństwa badane uzyskały średnią wyników na poziomie 7 stena, co oznacza, że występuje poczucie wysokiego poziomu zgodności co do realizacji ważnych celów małżeńskich i rodzinnych. W wymiarze rozczarowania badane uzyskały średnią wyników na poziomie 9 stena, co świadczy o wysokim poziomie rozczarowania małżeństwem.

Wyniki badań Kwestionariuszem Dobranego Małżeństwa powinny być uzupełniane innymi danymi, w związku z czym za pomocą kwestionariusza ankiety próbowano ustalić m.in., jakie były najważniejsze motywy zawarcia związku małżeńskiego, gdyż założono, iż warunkują one jakość późniejszego związku.

Tabela 4. Najważniejsze motywy zawarcia związku małżeńskiego

Najważniejszy motyw zawarcia związku małżeńskiego	Liczba	Procent
Atrakcyjność fizyczna i seksualna partnera	2	1,8
Chęć posiadania rodziny	2	1,8
Miłość	104	92,9
Poczucie bezpieczeństwa	4	3,6
Ogółem	112	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Badane zgodnie, jako najważniejszy motyw zawarcia związku małżeńskiego podawały najczęściej miłość (92,9%). Pozostałe motywy to: atrakcyjność fizyczna i seksualna partnera, chęć posiadania rodziny oraz poczucie bezpieczeństwa.

Inną zmienną warunkującą na jakość małżeństwa jest wzajemna komunikacja, która szczególnie ważna w przypadku małżeństw wielokulturowych, w których mogą pojawiać się trudności w komunikacji między małżonkami spowodowane używaniem przez oboje, albo któregoś z nich, języka, który nie jest językiem pierwszym, rdzennym, najlepiej znanym, za pomocą którego

łatwiej wyrażać wszystkie myśli. Badanych pytano najpierw o język, jakim posługują się w komunikacji ze swoim małżonkiem. Ponieważ pary mieszane zazwyczaj używają kilku języków, zapytano o pierwszy, najczęściej używany język. Odpowiedzi badanych przedstawia poniższa tabela 5.

Tabela 5. Język komunikacji (pierwszy, najczęściej używany)

Język komunikacji (pierwszy, najczęściej używany)	Liczba	Procent
Angielski	83	73,9
Arabski	2	1,8
Francuski	5	4,6
Polski	22	19,7
Ogółem	112	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Najpopularniejszym językiem komunikacji wśród badanych małżeństw okazał się, zgodnie z przypuszczeniami, język angielski (73,9%). Spora część badanych porozumiewała się ze swoimi mężami w języku polskim (22,0%), a kilka małżeństw posługiwało się językiem francuskim oraz arabskim. Jednak komunikacja to nie tylko używany język, a także skrypty zachowań, które często nie są rozumiane przez przedstawiciela innej kultury.

Kolejnym zatem zadaniem badanych była ocena stopnia trudności w ogólnej (nie tylko stricte językowej) komunikacji małżeńskiej. Stopień trudności można było ocenić jako: niski, średni, wysoki lub zerowy. Dokładne dane uzyskane podczas badań przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Stopień trudności w komunikacji między małżonkami

Jak oceniasz stopień trudności w komunikacji między Tobą a Twoim partnerem	Liczba	Procent
Niski	44	39,3
Średni	10	8,9
Wysoki	16	14,3
Zerowy	42	37,5
Ogółem	112	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych wynika, że 37,5% (42n) badanych oceniło stopień trudności w komunikacji ze swoim mężem jako zerowy, 39,3% (44n) jako niski, a zdecydowanie mniej badanych zauważało trudności w komunikacji i oceniło ich stopień jako średni (8,9%) oraz wysoki (14,3%). Brak problemów w komunikacji w większości badanych małżeństw potwierdzały wyniki uzyskane

z badania Kwestionariuszem Dobranego Małżeństwa, świadczące o dobrej jakości związku większości badanych.

Dyskusja wyników badań

Analizując uzyskane wyniki, stwierdzić można, że badane kobiety miały wysoki poziom satysfakcji z powodu bycia w bliskiej relacji z partnerami oraz że występowało poczucie wysokiego poziomu zgodności co do realizacji ważnych celów małżeńskich i rodzinnych. Badane wykazały przeciętne odczucie możliwości samorealizacji. W wymiarze rozczarowania badane uzyskały średnią wyników na poziomie 9 stena, co świadczy o wysokim poziomie rozczarowania małżeństwem. Zatem mimo satysfakcji z bycia w relacji i zgodności w realizacji celów wystąpiło rozczarowanie, spowodowane innym wyobrażeniem swojego przyszłego męża. Wyniki badań uzyskane z kwestionariusza ankiety pokazały także stały mechanizm, w którym osoba rozczarowana pewnymi cechami czy zachowaniami małżonka, które okazują się niezgodne z oczekiwaniami, stara się pójść na kompromis, zrozumieć, prowadzić dialog, czyli stosować strategie radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i problemami, w postaci kompromisu. W przypadku małżeństw wielokulturowych zakłada się podobieństwo partnera, zakłada się że reprezentant innej kultury, owszem, inaczej wygląda, ale powinien myśleć, rozumować, postępować tak jak my, i w tej kwestii następuje rozczarowanie.

Nasuwa się więc pytanie: co jest ważniejsze i co zwyczają: czy rozczarowanie partnerem wynikające z odmienności kulturowej, czy miłość? Z uzyskanych wyników badań wynika, że miłość. Również z badań Mieczysława Płopy (2015) wynika, że małżonkowie tworzący udane związki, w porównaniu z rozwodzącymi się, przy wyborze partnera brali pod uwagę wzajemną miłość. Ona znalazła również właściwe sobie miejsce w badaniach Moniki Walczak (2002) porównujących satysfakcję małżeńską w związkach homogenicznych i międzykulturowych. Deklarowane oceny różniły się tu nieznacznie. Również w badaniach Lilianny Kozioł (2016), prowadzonych w 2014 roku wśród 44 par międzykulturowych z całego świata, miłość była najczęstszą odpowiedzią udzieloną na pytanie o motywy wstąpienia w związek mieszany (37 odpowiedzi).

Brak problemów w komunikacji u większości badanych małżeństw potwierdzał dobrą jakość związku, stwierdzoną na podstawie badań Kwestionariuszem Dobranego Małżeństwa.

Zakończenie

Omówione wyniki badań wskazują na dobrą jakość małżeństw wielokulturowych. Małgorzata Herudzińska (2007) uważa, że aby mieszane małżeństwo osiągnęło sukces, szczególnie istotna jest jego zdolność do wychodzenia poza granice własnej kultury, czyli otwartość oraz tolerancja na to, co nieznanne, a także gotowość do podejmowania prób zrozumienia odmiennego punktu widzenia. Zdaniem autorki powyższe cechy wynikają z indywidualnego charakteru małżonków i z jakości więzi emocjonalnej, która ich łączy. Autorka wyznaczyła, że do najważniejszych cech zwiększających prawdopodobieństwo harmonijnego współżycia należy elastyczność i empatia współmałżonków. Są to cechy określane jako umiejętność decentralizacji poznawczej, czyli rozumienia i przewidywania tego, co czuje, myśli, pragnie druga osoba. Wiąże się to z umiejętnością przyjęcia jej perspektywy poznawczej. Autorka uważa, że dzięki sprawności w tworzeniu trafnych wyobrażeń tego, co dzieje się w drugiej osobie i w jaki sposób widzi ona świat i samą siebie, istnieje możliwość adaptacji partnerów do sytuacji dwukulturowości. Ważne jest jednak, aby tego rodzaju strategia, rozwijająca świadome i twórcze podejście do własnego związku małżeńskiego, była dostępna już na etapie przygotowania do małżeństwa. David Matsumoto (2007) dodaje, że małżonkowie powinni wykształcać w sobie swoistą „wrażliwość kulturową” oraz wypracować wspólnie konstruktywne metody rozwiązywania konfliktów, aby umieć przezwycięzać trudności wynikające z różnic kulturowych.

Na koniec dyskusji wyników badań można dodać słowa Edwarda Rosseta (2001, s. 23), który uważa, że „wiara w zbawienną moc endogamii jest produktem konserwatyizmu myślowego, stanowiącego relikwiny przeszłości. (...) Endogamia sama przez się nie uwalnia małżeństwa od niezgodności poglądów, egzogamia natomiast otwiera przed małżonkami perspektywę integracji różnych obyczajów i różnych tradycji, co może uczynić życie bardziej interesującym i emocjonalnie bogatszym”.

Bibliografia

- Górak-Sosnowska, K. 2011–2012. Edukacja międzykulturowa a postawy wobec „Innych”. *Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace/ Szkoła Główna Handlowa*. 4, ss. 51–66.
- Herudzińska, M. 2007. *Małżeństwo mieszane jako przedmiot obaw społecznych*.

- nych. W: Wachowiak, A. red. *Rodzina i mikrostruktury społeczne w socjologicznym lustrze*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 183–196.
- Kotlarska-Michalska, A. 1998. Małżeństwo jako związek, wspólnota, instytucja, podsystem i rodzaj stosunku społecznego. *Roczniki Socjologii Rodziny*. X, ss. 49–66.
- Kozielecki, J. 2002. *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Matsumoto, D., i Juang, L. 2007. *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Kozioł, L. 2016. *Szanse i zagrożenia partnerskich i małżeńskich związków międzykulturowych*. W: Sowa-Behtane, E. red. *Relacje międzykulturowe*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, ss. 13–36.
- Lew-Starowicz, Z. 1993. System wartości seksualnych współczesnych Polaków. *Problemy Rodziny*. 3, ss. 27–38.
- Łęska, A., i Łęski, J. 2014. *Pokochać Ukrainę*. Warszawa: Wielka Litera.
- Palczny, T. 2007. *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*. Kraków: UJ.
- Plopa, M., 2008. *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plopa, M. 2015. *Psychologia rodziny, teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rostowski, J. 1987. *Zarys psychologii małżeństwa*. Warszawa: PWN.
- Ryś, M. 1999. *Psychologia małżeństwa w zarysie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogiczne MEN.
- Ryś, M. 2004. Jakość związku małżeńskiego a poziom bliskości małżonków i sposoby rozwiązywania przez nich konfliktów. *Studia Psychologica*. 5, ss. 57–67.
- Sowa-Behtane, E. 2016. *Rodziny wielokulturowe*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Walczak, M. 2001. Psychologiczna prognoza trwałości małżeństw dwukulturowych. *Problemy Rodziny*. 1, ss. 22–28.
- Walczak, M. 2002. Dynamika i kryzysy w relacjach małżeńskich. *Małżeństwo i Rodzina*. 1, ss. 31–37.
- Ziemska, M. 1975. *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

The quality of a relationship in multicultural marriages

Summary: The aim of this article is to present the results of own research about the quality of the relationship between multicultural marriages. The first part of the text discusses the date of marriage and multicultural marriage, as well as the good quality marriage being characterized. In the further part are presented the methodological bases of own research, followed by the results of research concerning on the quality of the marriage. The research was conducted in a group of 112 women who created multicultural marriages. For the research were used the author's questionnaire and the Questionnaire of a Marriage by M. Plopa and J. Rostowski, which allows to obtain a general measurement of ties and measurements of the following factors: intimacy, self-fulfillment, similarity and disappointment. The analysis of research results also presents the most important reasons for getting marriage and the degree of difficulty in communication between spouses. The analysis of research shows that women had a high level of satisfaction because of being in close relationships with partners and that there was a sense of high level of compliance with regard to the achievement of important marital and family goals. The respondents showed an average sense of self-fulfillment and a high level of disappointment in marriage. The most important motive for entering into multicultural marriages was love, and communication for the majority of respondents was not a problem contributing to the deterioration of the quality of the relationship.

Keywords: marriage, multicultural marriage, multiculturalism, quality of relationship, chosen marriage

Translated by Ewa Sowa-Behtane

SYLWIA RYSZAWY

Rodziny polskiego pochodzenia mieszkające w Austrii – trudności i korzyści życia na pograniczu kultur. Studium indywidualnych przypadków

Streszczenie: Pogranicze, rozumiane jako miejsce spotkania kultur, z jednej strony może przynosić wiele korzyści dla życia i rozwoju jednostki, z drugiej, być przyczyną problemów i dylematów. W artykule wykorzystano koncepcję edukacji międzykulturowej w ujęciu Jerzego Nikitorowicza, a w badaniach posłużono się metodą indywidualnych przypadków. Materiał empiryczny stanowiący podstawę prowadzonych rozważań został zebrany za pomocą autorskich kwestionariuszy wywiadów oraz analizy dokumentów. Wyniki badań opisują trudności, jakie w kraju przyjmującym napotkali rodzice i ich dzieci, oraz korzyści i zalety, jakie dostrzegają, żyjąc poza granicami ojczyzny.

Słowa kluczowe: pogranicze kultur, wielokulturowość, rodziny polskiego pochodzenia, edukacja międzykulturowa, studium przypadku

Wstęp

Badania dotyczące edukacji międzykulturowej, różnorodności kulturowej, tożsamości, stereotypów czy problemów społeczeństw wielokulturowych posiadają już bogatą tradycję i są tematem podejmowanym przez licznych autorów (m.in. prace: Lewowicki, Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, 2000; Lewowicki i Ogrodzka-Mazur, 2001; Iglicka, 2003; Błuszkowski, 2005; Nikitorowicz, Misiejuk i Sobiecki, 2005; Nikitorowicz, 2001, 2009; Lewowicki, Ogniwjuk, Ogrodzka-Maur i Sysojewa, 2014; Królikowska, 2012; Kożyczkowska i Kossak-Główczewski 2014). Współczesne życie społeczne nacechowane jest różnorodnością. Dotyczy ona nie tylko kwestii zróżnicowania narodowego i etnicznego, ale również poglądów, prezentowanych systemów wartości, wzorów życia, statusu materialnego, religii, przekonań, języka. Szansą na zrozumienie tej różnorodności, otwarcie się na nią, kształtowanie tolerancji

i szacunku, staje się życie w obszarze „pogranicza”. Tadeusz Lewowicki (2002, s. 29), odwołując się do ujęcia Michaiła Bachtina, wyróżnia „pogranicza kultur, religii czy wyznań, państw, narodów, grup etnicznych (...) pogranicza między tym, co globalne i lokalne, globalne i narodowe, uniwersalne i swoiste (...) pogranicza między światami ludzi bogatych i biednych, wykształconych i nie mających wykształcenia, żyjących w centrum i na peryferiach – i wiele innych”. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto szerokie rozumienie pogranicza rozumianego jako „miejsca spotkań kultur” (Mamzer, 2002, s. 137).

Życie w obszarze pogranicza może być szansą na rozwój jednostki, ale z drugiej strony – stanowić ryzyko dla kształtowania się jej tożsamości. „Z jednej strony wyzwala poczucie tożsamości społecznej i kulturowej (rodzinnej, religijnej, wyznaniowej, etnicznej), z drugiej zaś powoduje zagrożenie, utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk przed nietolerancją grupy dominującej” (Nikitorowicz, 2001, s. 19). Kontakt z innością stwarza szansę na kształtowanie pozytywnych postaw względem drugiego człowieka, naukę o innych, ale również o samym sobie, dostrzeganie społeczeństwa zróżnicowanego, którego członkowie w niektórych aspektach są do siebie podobni, a w innych całkiem odmienni. Jerzy Nikitorowicz (2001, s. 18), powołując się na Floriana Znanieckiego, zwraca uwagę, iż „twórczy rozwój ludzkości wymaga, aby człowiek uczestniczył aktywnie co najmniej w dwu kulturach, doceniając obie. W takim przypadku ma miejsce możliwość czerpania więcej niż z jednego źródła, przyswajania i konstruowania dwoistego systemu tożsamości”.

Wyniki badań własnych

W pracy przyjęto perspektywę międzykulturowości w opracowaniu Nikitorowicza (2009, s. 282), której rezultatem ma być „dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju” oraz paradygmat „»współistnienia«, dialogu i negocjacji, akcentując równorzędność kultur, transkulturowość potrzeb, dążeń i aspiracji ludzkich” (Nikitorowicz, 2012, ss. 268–269).

Grupę badaną stanowiły rodziny polskiego pochodzenia mieszkające od kilku lat w Austrii. Łącznie przebadano sześć osób dorosłych (rodziców dzieci, małżeństw w wieku 30–35 lat) oraz pięcioro dzieci¹. W badaniach wyko-

¹ W badaniach wzięły udział trzy dziewczynki w wieku 7 lat, 8 lat i 10 lat oraz dwóch chłopców w wieku 7 lat i 9 lat.

rzystano metodę indywidualnych przypadków (Łobocki, 2010, ss. 253–254). Materiał empiryczny zebrano za pomocą autorskich kwestionariuszy wywiadów (dla rodziców i dla dzieci) oraz treściowej analizy dokumentów (zeszytów dzieci, opinii przedszkolnej, informacji o rozpoczęciu roku szkolnego, świadectw ukończenia klasy). W analizie wywiadów zastosowano redukcję danych – kodowanie (Rubacha 2008, ss. 261–268). Dobór badanej grupy miał charakter celowy.

Głównym celem badań było poznanie opinii rodziców i dzieci na temat trudności i korzyści życia w obszarze pogranicza – na terytorium Austrii, jako członków grupy mniejszościowej. Badania przeprowadzone zostały w lipcu i sierpniu 2018 roku w powiecie Sankt Pölten-Land.

Motyw wyjazdu wszystkich badanych rodzin związany był z chęcią poprawy sytuacji materialnej, poprawy jakości życia. W klasyfikacji migracji zarobkowej w ujęciu Wiolety Danilewicz (2010, ss. 193–194) wypowiedzi badanych zakwalifikować można jako „migrację przetrwania” – której główną przyczyną było zaspokojenie podstawowych potrzeb rodziny, oraz „migrację szansy”, której główną przyczyną była chęć zaspokojenia indywidualnej potrzeby rodziny, jaką jest budowa domu:

Nie chcieliśmy zostać w Polsce, ponieważ tam przeważnie zarabia się najniższą krajową lub nieco powyżej. Miałem do wyboru pracować w Polsce i myśleć o tym jak żyć i wyżywić rodzinę, albo wyjechać i spróbować za granicą.

Szukałem dobrze płatnej pracy w kraju, ale nie znalazłem. W końcu kolega zaproponował mi wyjazd za granicę, bo on pracował tu wcześniej. Nie chciałem żyć w Polsce z myślą czy pieniędzy starczy nam do końca miesiąca. Wyjechałem, a po miesiącu przyjechała do mnie żona z dziećmi i zostali. Nie wyobrażaliśmy sobie żyć osobno w dwóch państwach.

Chcieliśmy wyjechać, żeby uezbiierać pieniądze na budowę domu. W Austrii zarabia się lepiej niż w Polsce. Mamy tu dużo lepszą sytuację finansową niż w kraju. Wyjazd stanowił dla nas szansę, by zacząć tworzyć coś wspólnie od podstaw.

W wypowiedziach badanych wyróżnia się aspekt – szansy, nadziei na lepsze życie, pragnienie bezpieczeństwa finansowego. Względy ekonomiczne nie są jedynym wyznacznikiem powrotu rodzin do ojczyzny. Z upływem lat stały się nim również możliwości edukacyjne dzieci, które uczęszczają do szkoły w Austrii. Rodzice obawiają się, iż po powrocie do kraju dzieci będą miały trudności z opanowaniem ortografii, niezrozumieniem pojęć mate-

matycznych czy nieznaną historią Polski. Wskazują również na obawy dotyczące nawiązywania relacji z rówieśnikami i odrzucenia przez grupę rówieśniczą².

Dwie z rodzin początkowo planowały wyjazd na około 2 lata, a po tym czasie powrót do kraju, jednak do tej pory wciąż przebywają za granicą. Trzecia z rodzin nie planowała powrotu, licząc pobyt za granicą w latach, ale biorąc pod uwagę zmianę sytuacji materialnej, która pozwoliłaby im na powrót do ojczyzny i realizację zamierzonych planów związanych z budową domu. Jak słusznie zauważa Hanna Mamzer (2002, s. 133), wyjazd, którego motywem jest dążenie do poprawy sytuacji materialnej, „nie jest planowany jako opuszczenie kraju »na zawsze«, jednak odkładany termin powrotu powoduje powolne wrastanie w nową kulturę”. Szczególnie widoczne jest ono w wypowiedziach dotyczących obchodzenia Świąt Wielkanocnych, Bożego Narodzenia, w których rodziny kultywują tradycje austriackie, oraz uczestnictwie w życiu społeczno-kulturalnym środowiska lokalnego.

Po przybyciu do Austrii największą trudność w relacjach międzyludzkich sprawiał badanym język:

Mój mąż potrafił mówić po niemiecku. Ja i dzieci nie. Kiedy szedł do pracy zostawaliśmy sami bez możliwości kontaktu z drugim człowiekiem. Dzieci szybko nauczyły się języka w przedszkolu. Mi nauka szła gorzej. Bałam się rozmawiać z ludźmi, żeby czegoś nie pomylić, a jak już chciałam mówić to brakowało mi niektórych słów. Z czasem się przełamalam i przestałam zwracać uwagę na to, czy mówię poprawnie. Zależało mi tylko na tym, żeby ktoś zrozumiał, o co mi chodzi.

Uczyłem się niemieckiego w liceum, ale kiedy przyjechałem do Austrii, okazało się, że ta nauka nie przygotowała mnie do komunikacji za granicą.

Największą trudnością był dla mnie brak znajomości języka. Najtrudniej wiedzieć, co chce się powiedzieć po polsku, ale nie potrafić tego przełożyć na język niemiecki.

Badane dzieci uczęszczały do placówki przedszkolnej w Austrii, choć nie jest to obowiązkowy etap przygotowawczy do nauki szkolnej³. Rodzice chcie-

² Na temat dyskryminacji i nierównego traktowania dzieci powracających do kraju pisały: Szydłowska, P., Durlik, J., Grzymała-Moszczyńska, J. i Grzymała-Moszczyńska, H. 2017. (Nie)równe traktowanie dzieci powracających w polskiej szkole. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 200–224.

³ Na temat systemu edukacji w Austrii można przeczytać w pracach: Baran, Z. 1997. Przedszkola w Austrii. *Wychowanie w Przedszkolu*. 9, ss. 530–532; Dzięwulak, D.

li, aby w przedszkolu dzieci nauczyły się języka, wdrożyły się do przestrzegania zasad, nauczyły się współpracy, poznały rówieśników i zintegrowały z dziećmi.

Początkowo dzieci miały trudności z porozumiewaniem się z rówieśnikami i nauczycielem. Często starały się porozumiewać za pomocą gestów, wykonywały czynności, obserwując i naśladując ruchy i zachowanie rówieśników, niejednokrotnie nie brały udziału w zabawach, nie wiedząc, na czym polegają. Ten okres adaptacji rodzice opisują jako najcięższy i najtrudniejszy:

Najgorzej było na początku. Kiedy Filip miał iść do przedszkola, a nie rozumiał nic po niemiecku. Nie potrafił nic powiedzieć. Cieszył się, że idzie do dzieci, a tak naprawdę nie wiedział, co go tam czeka. A ja się bałam, że będzie się bawił sam, że zacznie płakać i nikt nie będzie wiedział czemu, że dzieci będą się z niego śmiały. A on wrócił z przedszkola uśmiechnięty.

Początki były bardzo ciężkie. Kiedyś przyszłam do przedszkola i zobaczyłam, że moja córka siedzi na ławce i płacze. Okazało się, że nie poszła na religię. To były zajęcia dodatkowe. Nauczycielka nie wiedziała, że jest na nie zapisana. Dzieci poszły, a ona nie potrafiła jeszcze powiedzieć Pani, że ona też ma iść. Została sama, a ja przyszłam po nią później, tak jak miała skończyć religię. Wtedy bardzo się wystraszyłam. Że jesteśmy w obcym miejscu, bez znajomości języka.

Po zakończeniu edukacji przedszkolnej dzieci otrzymały opinię od nauczycielki, w której zawarte były informacje dotyczące ich postępów, pracy w przedszkolu, integracji z rówieśnikami oraz życzenia dobrego startu w szkole. W jednej z opinii nauczycielka zwraca również uwagę na zachowanie dziecka wobec kolegi, któremu pomógł się ubrać, chwalać jego postępowanie.

Opanowanie języka niemieckiego w mowie i piśmie, jak również jego rozumienie ze słuchu, przyczyniło się do zmniejszenia stresu związanego z edukacją szkolną. Rodzice zwracają również uwagę na dobry kontakt z nauczycielkami w szkole, które na bieżąco informowały o postępach dziecka, jak również obszarach, nad którymi dziecko powinno bardziej popracować. Obawy towarzyszyły rodzicom głównie przez pierwsze dni rozpoczęcia przez

1997. *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”; Igielska, B. 2004. Znad Modrego Dunaju. *Głos Nauczycielski*. 35, ss. 200–224; Kopik, A. 2004. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej. *Nauczyciel i Szkoła*. 3–4, ss. 20–36; Muszczyński, L. 2009. Naddunajski dualizm edukacyjny. Austriacki system edukacyjny. *Dyrektor Szkoły*. 1, ss. 36–39.

dziecko edukacji szkolnej i związane były z przejściem do nowej, nieznanej dziecku placówki. Ułatwieniem zarówno dla rodziców, jak i dzieci były przekazywane co roku informacje na piśmie dotyczące rozpoczęcia roku szkolnego, odbywającego się z tej okazji nabożeństwa, czasu trwania zajęć w pierwszym tygodniu czy możliwości zapisu dziecka na „opiekę popołudniową”.

Ryc. 1. Opinia o dziecku kończącym edukację przedszkolną w Austrii

Traismauer, Juni 2017

Lieber Filip!

Dein letztes Kindergartenjahr durfte ich Dich begleiten und unterstützen. Im September 2016 habe ich Dich kennen gelernt und mir ist gleich aufgefallen, dass Du schon viele Freunde im Kindergarten hast, die auf Dich gewartet haben und noch heute Deine Freundschaft sehr schätzen.

Du hast Dich von Anfang an stets höflich, nett und freundlich mir und auch den Kindern gegenüber gezeigt. Du machst den Eindruck, dass du gerne in den Kindergarten gehst und dass Du Dich für viele Sachen sehr begeistern kannst. Wie ich beobachten konnte, hast Du im Laufe des letzten Kindergartenjahres sehr große Fortschritte gemacht. Du spielst und beschäftigst Dich mit Tisch- und Gesellschaftsspielen gleichermaßen gerne. Ebenso kannst Du Dich auch über einen längeren Zeitraum in den verschiedenen Spielecken beschäftigen. Dabei hast Du immer wieder tolle Spielideen. Ebenso zeigt Du Interesse in unseren Sitzkreisen und bist stets aufmerksam. Du beteiligst Dich an Gesprächen und machst bei Liedern, Spielen... gerne mit.

Wenn Du Dich mal ablenken lässt, dann ist dies meist nur von kurzer Dauer. Du findest immer wieder schnell zum Thema zurück.

Auf meine Fragen kannst du passend antworten und Aufgaben, die ich Dir stelle kannst Du gut umsetzen. Auf Dich kann man sich verlassen. Wenn jemand Hilfe benötigt bist Du zur Stelle. Den jüngeren gegenüber bist Du sehr hilfsbereit. So habe ich Dich dabei beobachtet, wie Du Emir beim Anziehen geholfen hast, ohne dass ich Dich dazu aufgefordert habe. Das war sehr schön von Dir.

Du kennst unsere Gruppenregeln und Du hältst Dich daran. Wenn Du einmal Hilfe oder Unterstützung brauchst, weißt Du, dass Du zu uns kommen kannst und Du fragst höflich nach.

Besonders hervor heben möchte ich Dein Verhalten während der Lernwerkstatt. Hier hast Du Dich von Anfang an sehr gewissenhaft und selbständig gezeigt. Und von mal zu mal hast Du Dich noch mehr gesteigert und große Freude bei den verschiedenen Stationen gezeigt. Du hast keine Probleme die gesamte Aufgabenstellung zu erfassen und wie gewünscht umzusetzen. Dabei zeigst Du Dich sehr geschickt. Du arbeitest zügig und sehr ordentlich dabei.

Besondere Freude machen Dir die Bewegungseinheiten im Turnsaal. Du turnst sehr gerne und man sieht dabei, dass Du schon eindeutig zu den größeren gehörst. Sich mit anderen messen macht Dir besonders Spaß, dabei bist Du aber auch nicht zu sehr enttäuscht, wenn mal ein anderer besser ist wie Du.

Auch im Garten hast Du viel Freude. Vor allem mit den gleichaltrigen Buben aus der Gruppe hast Du besonders viel Spaß.

Lieber Filip, ich wünsche Dir für Deinen weiteren Lebensweg alles erdenklich Liebe und Gute.

Vor allem wünsche ich Dir einen guten Start in der Schule und viele, neue Freunde. Mögest Du stets liebe Menschen um Dich haben, die Dich begleiten und unterstützen. Bleib weiterhin ein so fröhlicher Bub, der so viel Freude und Interesse an Neuem hat.

Deine Kindergartenpädagogin

Źródło: badania własne.

Ryc. 2. Informacja dla rodziców dotycząca rozpoczęcia roku szkolnego

Schulbeginn 2018/19

Die Schule beginnt am **Montag, 3. September 2018**. Ab **7.30 Uhr** ist die Schule geöffnet. Die Schülerinnen und Schüler gehen in ihre **Klassen**.

Die 1. Klassen sind im 1.Stock.

Um 8.00 Uhr gehen die Schülerinnen und Schüler, die den Wortgottesdienst besuchen mit ihren Lehrerinnen in die Stadtpfarrkirche. Alle anderen Schülerinnen und Schüler bleiben in der Schule.

Um **9.30 Uhr** werden die Kinder **am ersten Schultag entlassen**. (Ihr Kind wird bis 11.30 Uhr beaufsichtigt, sollte es am ersten Tag die Nachmittagsbetreuung besuchen).

Die **Nachmittagsbetreuung** beginnt mit 03.09.2018.

Am **Dienstag, Mittwoch, Donnerstag und Freitag (1. Schulwoche)** endet der Unterricht

- für die Vorschulgruppe um **10.35 Uhr**
- für die 1.Klassen, 2. Klassen, 3. Klassen und 4. Klassen um **11.30 Uhr**.

Der **Elternabend für die Schulanfänger** findet am Mittwoch, 5.9.2018 um 19.00 Uhr in der Klasse Ihres Kindes statt.

Der **Elternabend für die Nachmittagsbetreuung** ist ebenfalls am Mittwoch, 5.9.2018 bereits um 18.00 Uhr in den Räumen der Nachmittagsbetreuung vorgesehen.

Unterrichtsende 2. Schulwoche:

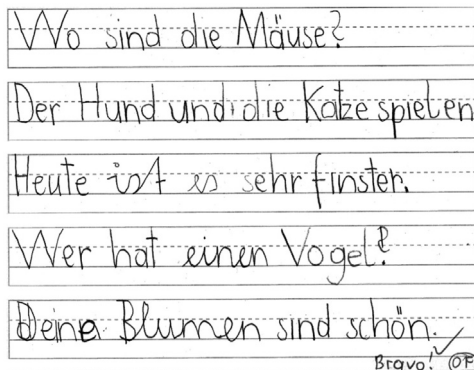
- Vorschulgruppe, 1. Klassen und 2. Klassen - immer 11.30 Uhr
- 3. Klassen und 4. Klassen – Mittwoch 12.30 Uhr- sonst 11.30Uhr

Mit freundlichen Grüßen

Źródło: badania własne.

Rodzice chwalą austriacki system edukacji szkolnej, uważając, że dzieci bardziej niż w Polsce uczone są wiedzy praktycznej, która będzie przydatna w przyszłości, a przekazywanie gotowej wiedzy, którą uczniowie mają przyswoić, nie jest główną metodą nauczania. Jako jedną z różnic zaznaczają również metodę nauki pisania. W klasie pierwszej, aby nauczyć się pisać starannie, dzieci pisały w zeszyte wyłącznie wielkimi literami.

Ryc. 3. Przykładowa strona z zeszytu ucznia klasy 2



Źródło: badania własne.

Zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci największą trudność związaną z życiem poza granicami ojczyzny stanowiło porozumiewanie się w języku obcym. Po opanowaniu języka niemieckiego rodzice zauważyli znaczną poprawę w aktywnym życiu społecznym i kulturalnym, częściej sami rozpoczęli konwersację z sąsiadami, wyjeżdżali na organizowane spotkania i imprezy. Początkowo zamknięci we własnym środowisku rodzinnym, stali się otwartymi i aktywnymi członkami społeczności lokalnej. Dla dzieci porozumiewanie się w języku polskim i niemieckim nadal stanowi problem. Zdaniem rodziców dzieci coraz lepiej mówią w języku niemieckim, a coraz więcej słów brakuje im w rozmowach po polsku. Często zdarzają się sytuacje, w których rozpoczynają zdanie w języku ojczystym i wplatają słowa z języka niemieckiego lub podczas rozmów w języku polskim, nie rozumiejąc danych zwrotów, pytają: „co to jest...?”, „co to znaczy...?”.

Rodzice zwracają uwagę, że dla nich najważniejsze jest zrozumienie wypowiedzi i udzielenie odpowiedzi tak, by zostali zrozumiani, choć często są przekonani, że użyli słowa w niewłaściwej kolejności lub niewłaściwej odmianie. Inaczej jest w przypadku dzieci. Nauka języka obcego w przedszkolu i dalszej jego doskonalenie w szkole, a przede wszystkim słuchanie wypowiedzi rówieśników, z którymi podczas pobytu w placówce porozumiewają się w języku obcym, sprawiła, że dzieci bardzo dużą uwagę zwracają na akcent i poprawną wymowę, niejednokrotnie poprawiając wypowiedzi swoich rodziców. Jedno z badanych dzieci, śmiejąc się, wspomina sytuację w szkole, podczas której źle wypowiedziało słowo i tłumaczyło rówieśnikom, że powiedziało je w języku polskim:

Kiedyś w szkole się śmiali. Bo powiedziałem „halo”. A przecież mówi się „hallo”. A ja powiedziałem do nich po polsku.

Przebywając w Polsce, odwiedzając rodzinę w kraju ojczystym, dzieci niejednokrotnie wypowiadają zdania w języku niemieckim, szczególnie podczas zabaw z rodzeństwem lub samotnych. Nieświadome komunikowanie się w języku obcym ma również miejsce w czasie różnych sytuacji, m.in. podczas wycieczek w Polsce:

Kiedyś w Polsce babcia zabrała dzieci do wesołego miasteczka. Poszli na karuzelę, Filip się wystraszył i zaczął krzyczeć: „O mein Gott! O mein Gott!”

Rodzice zwracają uwagę, że początkowo, gdy dzieci były mniejsze, podczas powrotów do kraju nie potrafiły zrozumieć i dziwiły się, że w Polsce wszyscy mówią w języku polskim:

Jak przyjeżdżaliśmy do polski i szliśmy na plac zabaw, to Marysia pytała dzieci: „a ty mówisz po polsku?”

Kilka razy syn mnie zapytał: „mamo, a w Polsce mówi się po polsku?”, albo był zdziwiony, gdy jakaś dziewczynka coś do niego powiedziała i podbiegał do mnie i mówił po cichu: „ona mówi po polsku”. Wtedy mu odpowiadałam: „bo jesteśmy w Polsce”. Jak był mniejszy, to nie potrafił tego zrozumieć.

W ciekawy sposób rodzice definiują „dom”. Jako miejsce codziennego życia w Austrii, przestrzeń, mieszkanie, budowlę. Dla wszystkich jednak „dom rodzinny” to nie miejsce w Austrii, w którym żyją, ale miejsce, do którego zawsze mogą wrócić w kraju ojczystym, miejsce, w którym się urodzili, za którym odczuwają tęsknotę. Zauważają jednak, że z upływem lat stali się członkami społeczności lokalnej, tradycje i zwyczaje austriackie zaczęły przenikać ich życie i przeplatać się z polskimi:

Wydaje mi się, że żyjemy już w dwóch kulturach. Z każdej coś bierzemy, bo żadna nie jest gorsza ani lepsza. Obchodzimy różne święta w Austrii i w Polsce, śpiewamy kolędy po niemiecku i po polsku, jemy potrawy polskie i austriackie.

Życie w Austrii jest ciekawe. Nauczyliśmy się panujących zwyczajów. Staramy się je obchodzić, ale pamiętamy też o tym, co wynieśliśmy z domu rodzinnego, więc nasza kultura jest urozmaicona. Nawet na Dzień Matki dzieci składają mi życzenia w Austrii w drugą niedzielę maja, bo tak jest ten dzień tutaj obchodzony, a ja dzwonię do Polski 26 maja i składam życzenia swojej mamie.

Zdaniem wszystkich rodziców Austriacy to bardzo otwarty i miły naród. Niejednokrotnie podczas wywiadów podkreślali, że w wielu sytuacjach mogli liczyć na pomoc sąsiadów i znajomych, których poznali w Austrii. Interesujące jest zdanie dwójki badanych, którzy uważają, że pozytywny stosunek starszych osób wobec Polaków wynika nie tylko z chęci pomocy, ale również ze świadomości losów historycznych obydwóch krajów. Niejednokrotnie na słowa, że są Polakami, słyszeli odpowiedzi: „a my w przeszłości zrobiliśmy wam tyle złego”.

W opinii rodziców życie w Austrii przynosi przede wszystkim korzyści materialne. Wśród zalet dostrzegają oni również naukę języka, poznanie innej kultury, tradycji, poznanie historii kraju, zwiedzanie pięknych miejsc, zdobycie nowych doświadczeń, zwiększenie samodzielności, niezależności, radzenia sobie w ciężkich sytuacjach. Zdaniem badanych różnice kulturowe sprzyjają kształtowaniu postaw tolerancji i otwartości, a Polska jest krajem

mniej tolerancyjnym i bardziej zamkniętym na różnorodność. W społeczeństwie austriackim cenią natomiast poszanowanie dla odmiennych kultur i ich równość.

Życie w środowisku zróżnicowanym kulturowo wiąże się z przejawianiem określonych zachowań względem kultury mniejszościowej i kultury dominującej. Charakterystyczną cechą badanych rodzin jest silna identyfikacja z dwiema kulturami, określająca „człowieka pogranicza”⁴. Badani biorą aktywny udział w życiu społecznym i kulturowym społeczności dominującej, kultywując jednocześnie kulturę rodzimą. Dążą oni do poznania i integracji z kulturą w kraju przyjmującym, co stanowi element założeń edukacji międzykulturowej, mając jednocześnie świadomość własnej odrębności, tęsknoty za ojczyzną. Potwierdza się stanowisko Pawła Boskiego (2010, s. 548), iż „przebywając przez czas dłuższy lub na stałe w obszarze oddziaływania kultury odmiennej od macierzystej, człowiek staje się w jakimś stopniu dwukulturowy”.

Konkluzje

Wioletta Danilewicz (2008, s. 288) zwraca uwagę, iż migracja jest jedną z możliwości życia w ponowoczesnym świecie. „Niektórzy korzystają z niej w myśl *hic et nunc*: jeśli mogę spróbować, dlaczego tego nie zrobić. Inni traktują ją w kategoriach szansy, jeszcze inni podejmują ryzyko. Wszyscy kształtują własną biografię, poszukując własnego miejsca”. Wyjazd całej rodziny za granicę nie osłabia więzi rodzinnych, jak być może w przypadku wyjazdu jednego z członków⁵. Rodzina staje za to w obliczu innych trudności, wśród

⁴ J. Nikitorowicz wyróżnia 4 typy tożsamości kulturowej. Nikitorowicz, J. 2001. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 86.

⁵ Na temat trudności, funkcjonowania rodziny, relacji małżeńskich podczas migracji jednego z małżonków można przeczytać między innymi w pracach: Becker-Pestka, D. 2012. Rodzina w obliczu migracji zarobkowej. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*. 1, ss. 9–26; Danilewicz, W. 2010. *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie „Trans Humana”; Gagat-Matuła, A. i Smalej, O. 2014. Komunikacja w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej. W: Nikitorowicz, J., Muszyńska, J. i Boćwińska-Kiluk, B. red. *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”; Tarka, K. 2014. Sytuacja

których edukacja dzieci zajmuje pierwsze miejsce. Rodzice nie tylko obawiają się trudności w związku z podjęciem nowej pracy w obcym miejscu, ale przeżywają stres związany z adaptacją, integracją i edukacją swoich dzieci.

Życie w innej, obcej kulturze stwarza więcej okazji do kształtowania otwartości na innych i wyjścia poza własną kulturę niż środowisko jednorodne kulturowo. Zamknięcie się na odmienność, separacja i etnocentryzm nie sprzyjają sytuacjom wchodzenia w interakcje i wymiany doświadczeń. W sytuacji przebywania na stałe lub tymczasowo w odmiennym kulturowo środowisku warto dostrzec w niej wartość i szansę na rozwój. Na interesujący aspekt rozwoju w środowisku zróżnicowanym kulturowo zwraca uwagę Alina Szczurek-Boruta (2001, s. 134), zdaniem której „człowiek podlegający procesom socjalizacji i wychowania w warunkach wielokulturowości jest relatywnie lepiej przygotowany do kontaktu z innymi, komunikacji międzykulturowej w porównaniu z mieszkańcami środowisk monokulturowych”. Grupy mniejszościowe poprzez życie na pograniczu mają lepszą okazję do zdobycia wiedzy kulturowej na temat grupy dominującej, ale również do nabycia kluczowych kompetencji w zakresie porozumiewania się w języku obcym. Badani niejednokrotnie zwracali uwagę na życie w obszarze pogranicza, jako miejsca dającego wiele możliwości własnego rozwoju, ale również własnego poznania, kształtowania pozytywnych postaw, szacunku do drugiego człowieka, dla odmienności i różnorodności.

Należy jednak zwrócić uwagę, że rozpoczęcie edukacji w szkole za granicą to ciężki okres dla dziecka, które nie rozumie się w języku obcym, a sytuacja stresu może się powtórzyć po raz kolejny, kiedy dziecko wraca do kraju i kontynuuje naukę w Polsce. Różnice w programie nauczania, zasobie zdobytych wiadomości, a przede wszystkim braki językowe, przyczynić się mogą do niepowodzeń edukacyjnych, wycofania w kontaktach z rówieśnikami, a dla rodziców być powodem do niepokoju i obawy o dalsze kształcenie swoich dzieci.

Rodziny mieszkające w obszarze pogranicza rozumianego jako miejsce spotkania kultur napotykać na swej drodze wiele trudności, szczególnie związanych z procesem komunikowania się, ale zarazem otrzymują szanse, jakich nie dostarcza środowisko monokulturowe – poznania, zrozumienia, życia w środowisku różnorodnym, z którego czerpać można wiele korzyści dla własnego rozwoju.

Z punktu widzenia badań dotyczących tematyki wielokulturowej ciekawym kierunkiem byłoby przeprowadzenie prac badawczych po zakończeniu

edukacji dzieci w Austrii i ich dalszych planów życiowych, edukacyjnych i dylematów tożsamościowych lub – w sytuacji powrotu do ojczyzny badań w obszarze kontynuowania edukacji w polskiej szkole, trudności, różnic w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności czy integracji z rówieśnikami.

Bibliografia

- Baran, Z. 1997. Przedszkola w Austrii. *Wychowanie w Przedszkolu*. **9**, ss. 530–532.
- Becker-Pestka, D. 2012. Rodzina w obliczu migracji zarobkowej. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*. **1**, ss. 9–26.
- Błuszkowski, J. 2005. *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Boski, P. 2010. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.
- Danilewicz, W. 2008. Wybrane uwarunkowania migracji zagranicznej młodych Polaków. W: Lalak, D. red. *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Praktyki Społecznej i Resocjalizacji, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej, ss. 279–289.
- Danilewicz, W. 2010. *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Dziewulak, D. 1997. *Systemy szkolne Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gagat-Matuła, A. i Smalej, O. 2014. Komunikacja w małżeństwach doświadczających rozłąki migracyjnej. W: Nikitorowicz, J., Muszyńska, J. i Boćwińska-Kiluk, B. red. *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 199–210.
- Igielska, B. 2004. Znad Modrego Dunaju. *Głos Nauczycielski*. **35**, ss. 8–9.
- Iglicka, K. 2003. *Integracja czy dyskryminacja. Polskie wyzwania i dylematy u progu wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Instytutu Spraw Publicznych.
- Kopik, A. 2004. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej. *Nauczyciel i Szkoła*. **3–4**, ss. 20–36.
- Koźyczkowska, A. i Kossak-Główczewski, K. red. 2014. *Mniejszości etniczne. Dylematy i konteksty tożsamościowe*. Gdańsk: UG.

- Królikowska, K. red. 2012. *(Złudne) obietnice wielokulturowości*. Warszawa: UW.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2000. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ.
- Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur E. red. 2001. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki, T. 2002. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., Pilch, T. i Tomiuk, S. red. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 15–32.
- Lewowicki T., Ogniwjuk, W., Ogrodzka-Maur, E. i Sysojewa, S. red. 2014. *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Łobocki, M. 2010. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mamzer, H. 2002. *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań: UAM.
- Muszczyński, L. 2009. Naddunajski dualizm edukacyjny. Austriacki system edukacyjny. *Dyrektor Szkoły*. **1**, ss. 36–39.
- Nikitorowicz, J. 2001. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J., Misiejuk D. i Sobecki, M. red. 2005. *Region, tożsamość, edukacja*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Nikitorowicz, J. 2012. Wielokulturowość wschodniego pogranicza Polski w przeszłości i współcześnie. W: Królikowska, J. red. *(Złudne) obietnice wielokulturowości*. Warszawa: UW, ss. 267–291.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAIp.
- Szczurek-Boruta, A. 2001. Wybrane wyznaczniki komunikacji międzykulturowej. W: Nikitorowicz, J., Sobecki, M. i Misiejuk, D. red. *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Tom I. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 125–134.
- Szydłowska, P., Durlik, J., Grzymała-Moszczyńska, J. i Grzymała-Moszczyńska, H. 2017. (Nie)równe traktowanie dzieci powracających w polskiej szkole. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (7), ss. 200–224.
- Tarka, K. 2014. Sytuacja dziecka w rodzinie migracyjnej. *Studia i Prace Pedagogiczne*. **1**, ss. 169–180.

Families of the Polish origin living in Austria – the difficulties and benefits of the life on cultural borderlands. Case studies

Abstract: The verge, understood as a place where two cultures meet, may on the one hand bring a lot of benefits for the life and development of an individual; on the other hand it can cause plenty of problems and dilemmas. In the following work the conception of multicultural education created by Jerzy Nikitorowicz has been used, and the examinations have been based on the method of individual cases. The empirical material being the basis of the dissertation has been collected by original questionnaires, interviews and analysis of the documents. The results of the examinations describe struggles of parents and their children in the “receiving” country as well as benefits and good points which they notice in the fact of living outside Poland.

Keywords: cultural borderlands, multiculturalism, families of Polish origin, intercultural education, case study

Translated by Maria Waclaw

**FORUM
PEDAGOGÓW
MIĘDZYKULTUROWYCH**

JANINA URBAN

Miejsce samorealizacji w systemie preferowanych wartości w szkole w opiniach nauczycieli szkół dla mniejszości i większości ze środowisk wielokulturowych krajów Grupy Wyszehradzkiej

Streszczenie: W artykule podjęty został temat samorealizacji w systemach preferowanych wartości w szkołach w środowiskach wielokulturowych. Wskazanie samorealizacji jako wartości wynikającej z obowiązujących w naszej cywilizacji zasad automatycznie przesądza o jej wartości w hierarchiach wartości w szkole.

Wskazane zostały te systemy porównawczo w sąsiednich szkołach dla mniejszości i dla większości ze środowisk wielokulturowych z mniejszością autochtoniczną: niemiecką w Polsce; polską w Republice Czeskiej; węgierską na Słowacji; słowacką na Węgrzech. Wyniki badań wskazują, że wyróżnione wartości różnią się w zależności od państwa czy typu szkoły (mniejszości vs większości), jednak samorealizacja we wszystkich państwach i typach szkół zajmuje niechlubne ostatnie miejsca.

Słowa kluczowe: samorealizacja, system wartości, szkoła na pograniczach

Wprowadzenie: samorealizacja jako wartość

W obszarze naszej cywilizacji obowiązuje zasada, że „wartości świata należy odliczać, zaczynając od jednostki ludzkiej” (Obuchowski, 1993, s. 9), zatem zasada podmiotowego standardu ewaluacji (Obuchowski, 1993, s. 9)¹: siebie jako źródła swego postępowania; celów jako przedmiotu swoich intencji; świata jako szansy swoich możliwości. Oznacza to, że standardem jest przygotowanie ucznia do podmiotowości rozumianej jako „podmiot decyzyjny” (Poleszczuk, 2002, s. 15). A postulat ten i wymieniona zasada formułują zadania szkoły jako przygotowanie uczniów do samorealizacji. Bowiem właśnie

¹ Szersze omówienie w kontekście wprowadzenia do problematyki komunikacji z Innym w środowiskach wielokulturowych zobacz w pracy Katarzyny Olbrycht (Olbrycht, 2003).

w typowych „humanistycznych” ujęciach pojęcie Ja, jak ujmuje to Tadeusz Lewowicki, bywa traktowane jako symbol samookreślenia i samorealizacji (Lewowicki, 1993, s. 596). Zaś zadanie pedagogów w stosunku do uczniów definiuje Tadeusz Kotarbiński analogicznie do zadań etyki: „etyka usiłuje wskazać działania, pedagogika natomiast pragnie wytyczyć drogi kształtowania dyspozycji do działań” (Kotarbiński, 1993, s. 199).

Samorealizacja jest zatem wartością niewątpliwie zobowiązującą do podejmowania oddziaływań pedagogicznych, a zadania szkoły w kontekście wymienionych zasad i postulatu są jasno wytyczone – zobowiązują do odkrywania i wspomagania sposobów samorealizacji, pozwalającej przede wszystkim na traktowanie „świata jako szansy swoich możliwości”. Zadania te jednak są wielorako uwarunkowane, m.in. przynależnością do etnikum: „Zaraz na początku należy wyjaśnić ewentualne niejasności co do związku stylu życia z planowaniem życia. Podziały klasowe i inne fundamentalne linie podziałów społecznych, jak te związane z płcią i etnicznością, można częściowo zdefiniować w kategoriach nierównego dostępu do różnych form samorealizacji i uzyskiwania nowych podstaw działania” (Giddens, 2001, s. 9).

Wskazanie w niniejszym artykule miejsca samorealizacji w hierarchii preferowanych wartości szkoły w ramach środowisk wielokulturowych z mniejszością autochtoniczną sprawy te problematyzuje o spojrzenie uwzględniające możliwe różne ich ujęcia w sąsiadujących szkołach dla mniejszości i większości. Można tak domniemywać ze względu na możliwe różne określanie przez młodzież swoich możliwości i intencji wskazujących oczekiwaną jakość życia (Urban, 2014a), a zatem możliwość wykorzystania szans życiowych². Pojawia się w tym kontekście pytanie, jak szkoła pogranicza pojmuje i wspomaga wykorzystywanie szans przez młodzież; w szczególności chodzi o szansę wynikające z dorastania w wielokulturowym środowisku.

Podjęte rozważania są częścią problematyki dotyczącej systemu preferowanych wartości szkoły i poszerzoną interpretacją – teoretycznym osadzeniem tematu – rozważań dotyczących miejsca samorealizacji³. Temat tożsamości młodzieży ujęty z punktu widzenia wyżej wymienionych kryteriów

² Te „Weberowskie pojęcia łącznie – szans życiowych i apropiacji (*zawłaszczania przez pewne grupy*) – w nowych ujęciach” pojawiają się nawet w najnowszych wskaźnikach tak jak stare, a nawet są spotęgowane (Baranowski, 2009, s. 136).

³ Artykuł jest zwartą i poszerzoną wersją opracowania pojęcia samorealizacji jako wartości, które w rozproszonym ujęciu znajduje się w autorskiej rozprawie (Urban, 2014a), natomiast prezentowane tu wyniki badań dotyczą innego okresu.

– dyspozycji do działań w kontekście samorealizacji (kreatywnie i zgodnie z własnymi intencjami), określania swojej szansy w świecie i wizji tego świata – jest rozwijany w tym artykule ze względu na przynależność do mniejszości narodowych vs większości, w konsekwencji „bycie absolwentem” szkoły dla mniejszości vs szkoły dla większości⁴. Zatem pytanie brzmi: Jak szkoły pogranicza pojmują swe zadanie kształtowania uniwersalnych wartości w kontekście wielokulturowości?

Zaprezentowanie w niniejszym artykule systemów realizowanych wartości szkoły w opiniach nauczycieli szkół dla mniejszości i większości ze środowisk wielokulturowych krajów Grupy Wyszehradzkiej sytuuje się we wskazanej konwencji oczekiwań roli szkoły w przygotowaniu do wyboru wartości w demokracji. Wskazanie w dalszym ciągu realizowanych hierarchii wartości szkół ujawnia zależności tych wyborów od typu szkoły i jej rodzaju⁵. W niniejszym artykule zwrócono uwagę w szczególności na „niechlubne” miejsce „samorealizacji” w tych hierarchiach.

⁴ Badanie postaw ze względu na przynależność do mniejszości narodowych napotyka niewątpliwie trudności wskazane przez Jerzego Szackiego w badaniach narodu, a jednym z podanych przez autora rozwiązań jest odwołanie się do instytucjonalizacji (w niniejszej pracy – „szkoły”) (Szacki, 2004, s. 56).

⁵ „Szkoła” – chodzi o licea dla mniejszości i dla większości w środowiskach z mniejszością autochtoniczną – w niniejszym artykule występuje tu w dwu znaczeniach. Po pierwsze – opisywana jako „typ szkoły” („szkoła” określana jest ze względu na umiejscowienie w państwie). W tym znaczeniu „typ szkoły” – zarówno dla mniejszości, jak i większości – pokazuje ją jako szkołę danego państwa. Po drugie – opisywana jako „rodzaj szkoły” – „szkoła” określana jest ze względu na szkołę dla mniejszości vs szkołę dla większości w danym środowisku. W badaniach – przeprowadzonych w 2011 i 2013 roku w środowiskach z mniejszością autochtoniczną – wyróżnione zostały szkoły dla grup mniejszości i szkoły dla współżyjących z nimi większości – grup odniesienia porównawczego. Hierarchie (wyznaczone jako obowiązujące dla roku 2010) to oceny nauczycieli liceów ogólnokształcących dla mniejszości narodowych („licea dla mniejszości” w Polsce w artykule oznaczają licea z klasami dla mniejszości – w czasie badań brak było tego rodzaju szkół) i sąsiednich szkół dla większości (łącznie 568 nauczycieli) ze środowisk z mniejszością: niemiecką w Polsce; polską w Republice Czeskiej; węgierską na Słowacji; słowacką na Węgrzech. Dokładny opis konceptualizacji badań „szkoły” dotyczący ocen dla roku 2004 (przeprowadzonych tak samo i łącznie dla roku 2010), tj. wyróżnienia „typu” i „rodzaju” szkoły, ich doboru i doboru grup nauczycieli patrz w rozprawie J. Urban (Urban, 2014a, ss. 295, 307–319).

Standardy europejskie a myślenie o edukacji w UE

Podstawą wyznaczania standardów europejskich jest aksjologia, którą ujawniły dyskusje towarzyszące pracom nad „Konstytucją dla Europy”, a która: „Zawiera zarówno wartości »liberalne«, wyrażone w wartości wolności, jak i wartości »komunitarystyczne« skonceptualizowane w wartość solidarności” (Bunikowski, 2006, s. 3). Pomimo że nie stanowiła wiążącego prawa i niewiadomy był jej los, dyskusje dotyczące jej postaci wносиły nowe treści do aksjologii prawa konstytucyjnego Unii Europejskiej, określonej głównie przez Traktat z Maastricht (Bunikowski, 2006, s. 6). Wzmocnienie dyskutowanej aksjologii Konstytucji dla Europy stanowiła Karta Praw Podstawowych, której systematyka determinuje hierarchię wartości, we wskazywanej kolejności (Bunikowski, 2006, s. 3): godność, wolność, równość i solidarność. Kolejno zatem godność jako esencja humanizmu, wolność jako respektowanie idei liberalnych oraz gwarantujące tendencje integracji społecznej – równość i solidarność.

Umiejętność wyborów wartości przez młodzież przywoływana jest też jako przygotowanie do obywatelstwa w demokratycznym społeczeństwie: „Demokracja wymaga od absolwentów szkół nie tylko społecznej, ale także politycznej dojrzałości, toteż niezmiernie ważne jest przygotowywanie młodego pokolenia do odpowiedzialnego wyboru wartości i podejmowania zgodnie z nimi decyzji” (Śliwerski, 2013, s. 18).

Należy jednak podkreślić, że nieobojętne jest rozumienie wartości, jej miejsce w hierarchii innych wartości oraz w jakim kontekście aksjologicznym jest umieszczona – jak pisze J. Mariański (Mariański, 2016) w kontekście „godności”, jednak można przyjąć, że dotyczy to wszystkich wartości. Zatem nieobojętne są – jak będzie wskazane – sposób przekazu i umiejscowienie wartości w hierarchiach określanych przez szkołę.

Myślenie o edukacji w Unii Europejskiej jest wielotorowe – zauważa Michał Sitek (Sitek, 2009, s. 275) i wskazuje na możliwość wyróżnienia dwu podstawowych dyskursów edukacyjnych – symboliczny wspólnototwórczy (dawniejszy, lecz nadal silnie obecny) i nowszy, wiążący edukację i szkolenia z ideą jednolitego rynku: „Swoją obecność zaznaczył on już pod koniec lat 80., jednak przełomowe znaczenie dla jego wzmocnienia miało przyjęcie w 2000 roku tzw. strategii lizbońskiej, w której edukację i szkolenia uznano za podstawę budowania wzrostu gospodarczego oraz umacniania spójności społecznej. Główne miejsce w tym dyskursie zajmuje perspektywa uczenia się przez całe życie. (...) Podejście to stawia w centrum efekty uczenia się,

czyli to, co uczący się wie, rozumie i co jest w stanie zrobić (w odróżnieniu od tradycyjnego skupiania uwagi na treściach kształcenia), a co tylko częściowo jest efektem szkolnictwa” (Sitek, 2009, s. 275).

Tożsamość szkoły a hierarchie preferowanych wartości w szkole – spojrzenie nauczycieli⁶

Wizja szkoły jest „bagażem” i „wizytówką” ucznia do przyszłego życia. Szkoła (Urban, 2014a, s. 122) jako instytucja edukacyjna kształtuje proces budowania własnej tożsamości ucznia i „posiadaną przez siebie pewną tożsamością wpisuje człowieka w życie społeczne i nadaje mu swoim autorytetem pewnej jakości jego własnej tożsamości (Nowak, 2009, s. 32)”. Zatem nieobojętna jest postać szkoły i jej przekaz. Szkoła odgrywa też decydującą rolę w alokacji jednostek w hierarchii społecznej (Domański, 2004, s. 201), a w trudnych warunkach pogranicza jej odpowiedzialność jest wielokrotniona i tym większa, że w szkole na pograniczach wielokrotnione są i trudniej uchwytnie uwarunkowania.

Szkoła jest niebagatelnym wyznacznikiem postrzegania świata społecznego – poprzez własną wizję kształtującym możliwe jego rozumienia zarówno przez aktywność, jak i przez zaniechanie działań. Bowiem oswoić można różne postawy – powtórzmy: „zarówno to, co wspiera szkołę i uczące się w niej podmioty, jak i z dobrym skutkiem wszystko, co dla niej krzywdzące. (...) Oba ujęcia w praktyce szkoły znaczą jej tożsamość (Preuss-Kuchta, 2009, s. 19)”. Szkoła może być ujmowana z różnych perspektyw⁷, a punktu widzenia wychowania młodzieży w społecznościach wielokulturowych ważne jest, jakie – w kontekście kształtowania tożsamości, w tym wykorzystywania szans życiowych – hierarchie wartości szkoła proponuje.

Hierarchie wartości w pracy szkoły wyznaczają nauczyciele, a te z kolei są wyznacznikiem planów życiowych młodzieży. Wartości są ważnymi regulatorami wyznaczającymi kształt życia społecznego, zatem uznawane przez ludzi hierarchie wartości, dążenia i plany życiowe stanowiły i stanowią przedmiot badań wielu nauk, a refleksja podejmowana przez filozofów ma najdłuższą tradycję

⁶ Dalszy ciąg artykułu to nieco zmieniona i uzupełniona część podrozdziału 6.3. (lecz w niniejszym artykule z uwzględnieniem wyników badań dla roku 2010) i częściowo 1.2.2 cytowanej rozprawy autorki (Urban, 2014a).

⁷ Bogusław Śliwowski wymienia perspektywę polityczną, prawną, filozoficzną, pedagogiczną, socjologiczną, wskazując jednocześnie potrzebę uwzględniania ich przenikania się (Śliwowski, 2013, s. 11).

(Lewowicki, 1992, s. 122): „Trudności i niedoskonałości zgłębiania złożonych spraw aksjologii, indywidualnych i społecznych celów życiowych i motywacji, obrazu i uwarunkowań dążeń – i wielu innych zagadnień dotyczących świata idei i wartości oraz zachowań człowieka – nie odwodzą jednak (i słusznie) ani profesjonalnych badaczy, ani też ludzi pozazawodowo zainteresowanych wspomnianymi kwestiami od prób poznawania tego, co wyznacza sens życia, dążenia i postępowania człowieka (jednostki, małych i dużych grup) (Lewowicki, 1992, s. 122)”. O realizacji celów na lekcji decyduje nauczyciel. To on swoją postawą przekazuje najważniejsze hierarchie wartości⁸ i realizuje je w procesie dydaktycznym.

Pozostając na zasygnalizowaniu nierozwiązalności spraw związanych ze zrozumieniem nasycenia aksjologicznego pojęć dotyczących zarówno tożsamości, jak i więzi społecznych, przyjrzyjmy się hierarchiom wskazywanym przez nauczycieli.

Pytanie o preferowane hierarchie wartości w szkole na pograniczach dotyczy różnych kulturowo szkół: Czy nauczyciele szkół dla mniejszości i szkół dla większości postrzegają realizowane hierarchie wartości w szkole w ten sam sposób? W artykule wyszczególnione zostały – wskazywane ze względu na ich ważność – wartości⁹: godność, wolność, sprawiedliwość, szacunek, zaufanie, odpowiedzialność i tolerancja. Do wyznaczenia hierarchii została dodana wartość wymieniana w pedagogice – samorealizacja. Jest to wartość niewątpliwie zobowiązująca do oddziaływań pedagogicznych, tj. wspomagania jej odkrywania, bowiem – jak już wskazano (za: Lewowicki, 1993) właśnie w typowych „humanistycznych” ujęciach pojęcie „ja” bywa traktowane jako symbol samookreślenia i samorealizacji. W ujęciach filozoficznych ujmuje się także tożsamość jako należącą do sfery samorealizacji człowieka (Dybel i Wróbel, 2008, ss. 186–187), a zatem tak sformułowane zadanie pedagogiki wytycza jej wymogi aksjologiczne (Górniewicz, 1997, s. 59).

Sformułowane zostało pytanie, jak w poszczególnych krajach, a także w zależności od szkoły mniejszości–większości widzą nauczyciele cele i zadania szkoły w zakresie wdrażania wartości i przygotowania do ich realizacji. Ustanowione w zakresie *Spraw tożsamości i więzi społecznych*¹⁰ hierarchie – przy wymienianiu tak istotnych wartości – miały na celu wyłonienie najważniej-

⁸ Przyjmując definicję postawy za Florianem Znanieckim („jednostkowy przeciwzłon wartości społecznej”), jak cytuje Stefan Nowak (Nowak, 1973, s. 22).

⁹ Wprowadzone skrótowo w artykule, a rozwinięte w części teoretycznej przywoływanej rozprawy autorki (Urban, 2014a).

¹⁰ Określane hierarchie ujmują (patrz tabela 1) wartości: godność – tolerancja – wolność – odpowiedzialność – sprawiedliwość – zaufanie – szacunek – samorealizacja.

szych i specyficznych zgodności i „odstępstw” – zarówno w obrębie szkół dla mniejszości oraz w obrębie szkół dla większości, jak i dla szkół w obrębie poszczególnych środowisk (państw).

W niniejszym artykule na podstawie uzyskanych wyników (tabela 1) należy zauważyć wartości o najwyższych uzyskanych rangach i w tym kontekście spodziewaną jako najważniejszą w szkole „samorealizację” jako wartość uzyskującą w rangowaniu najniższą pozycję. W dalszym ciągu wskazane są najważniejsze zgodności i rozbieżności według państw, tj. szkół mniejszości i większości z tych samych środowisk, by na tym tle zobaczyć/podkreślić zgodne najniższe usytuowanie samorealizacji w ustanawianych hierarchiach.

Pierwsze miejsce w szkołach dla mniejszości (w Polsce szkoły z klasami dla mniejszości) zajmują: w Polsce – godność, wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość i szacunek; w Czechach – odpowiedzialność, sprawiedliwość i zaufanie; na Słowacji – wolność; na Węgrzech – tolerancja. Pierwsze miejsce w szkołach dla większości zajmują: w Polsce – tolerancja; w Czechach – odpowiedzialność; na Słowacji – godność; na Węgrzech wolność i tolerancja.

Tabela 1. Hierarchia realizowanych w szkole wartości *Spraw tożsamości i więzi społecznych* w ocenach nauczycieli ze szkół dla mniejszości i szkół dla większości

Wartości hierarchii: <i>Spraw tożsamości i więzi społecznych</i>	M				W			
	PL	CZ	SK	HU	PL	CZ	SK	HU
A – godność	1	5	6	8	4	4	1	3
B – tolerancja	6	7	5	1	1	3	3	1
C – wolność	1	5	1	3	7	2	2	1
D – odpowiedzialność	1	1	3	2	3	1	5	4
E – sprawiedliwość	1	1	2	4	4	4	4	5
F – zaufanie	7	1	4	5	4	8	5	7
G – szacunek	1	4	7	6	2	6	7	5
H – samorealizacja	8	8	8	7	8	7	8	8

Legenda: W tabeli podane są rangi przyznane przez nauczycieli dla wymienionych w tabeli wartości nazwanych hierarchią *Spraw tożsamości i więzi społecznych*. Miejsce w hierarchii dla wymienionych wartości określane jest osobno w szkołach M (W) – licea ogólnokształcące z wykładowym językiem nauczania mniejszości (większości), a w kolumnach wskazane są rangi przyznane przez nauczycieli: PL – licea w Polsce; CZ – licea (gimnazja*) w Republice Czeskiej; SK – licea (gimnazja*) na Słowacji; HU – licea (gimnazja*) na Węgrzech; * gimnazjum w CZ, SK, HU to odpowiednik liceum w PL. Określane przez nauczycieli hierarchie dla realizacji wartości w szkołach w badaniach (patrz przypis 37) ujęte były porównawczo jako rangi przyznawane dla lat 2004 i 2010, a chociaż średnie ocen nieznacznie się różnią, to uzyskane rangi ocen dla tych lat są takie same. W niniejszym artykule rangi dotyczą ocen nauczycieli dla roku 2010 (dla roku 2004 opracowanie w: Urban, 2014a, ss. 460–467).

W szkołach dla mniejszości zasługuje na uwagę duże zróżnicowanie usytuowania w hierarchiach godności (PL – 1; HU – 8), tolerancji (HU – 1; PL/CZ – 6/7), zaufania (CZ – 1; PL – 7) i szacunku (PL – 1; SK – 7) w hierarchiach zadań szkoły w opiniach nauczycieli. W szkołach dla większości tego typu różnice dotyczą wolności (PL – 7; HU – 1).

Zgodność w szkołach mniejszości i większości według krajów pokazuje inną perspektywę: w Czechach odpowiedzialność (M/W: 1/1), w Polsce szacunek (M/W: 1/2), na Słowacji wolność (M/W: 1/2), na Węgrzech tolerancję (M/W: 1/1).

Należy jednak podkreślić zgodność zadziwiającą, bo dotyczącą preferencji szkoły – umieszczanie w obydwu typach szkół i we wszystkich środowiskach na końcu samorealizacji, wartości z punktu widzenia zadań szkoły w stosunku do ucznia najważniejszej. Samorealizacja jest konsekwentnie umieszczana na ostatnich miejscach (7–8) we wszystkich grupach.

Powtórzmy, obowiązująca w obszarze naszej cywilizacji zasada, że „wartości świata należy odliczać, zaczynając od jednostki ludzkiej” (Obuchowski, 1993, s. 9), formułuje zadania szkoły jako przygotowanie uczniów do samorealizacji – zasady podmiotowego standardu ewaluacji (Obuchowski, 1993, s. 9): siebie jako źródła swego postępowania; celów jako przedmiotu swoich intencji; świata jako szansy swoich możliwości. Postulat ten zgodny jest z zadaniami szkoły rozumianej jako organizacja powołana do realizowania określonych dla niej celów, ma ona wspomagać wydobycie specyfiki tkwiącej w podmiocie (Drucker 1999, s. 164).

Uwagi końcowe

W kontekście samorealizacji rozważa się problematykę statusów i związanych z nimi „szans życiowych”, a to także sprawa rozumienia „jakości życia”. W definicjach „jakości życia” wyróżnia się grupę definicji, uwzględniającą podmiotowe potrzeby (szczególnie te wyższego rzędu związane np. z samorealizacją czy stopniem satysfakcji z życia kulturalnego), wprowadzając ponadto koncepcje subiektywnej bądź też „postrzeganej” jakości życia (Trzebiatowski, 2011, ss. 28–29).

W Europejskich Ramach Odniesienia wymienia się osiem dziedzin kompetencji kluczowych (Rabczuk, 2012, s. 352), których rozwijanie traktuje się jako niezbędne, jako ogół podlegających „transferowi i wielofunkcyjnej wiedzy, umiejętności i postaw niezbędnych każdej jednostce do jej samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej oraz życia zawodowego”

(Rabczuk, 2012, s. 352), a które można charakteryzować jako zgodne z postulatami edukacji dla zrównoważonego rozwoju (Urban, 2014b).

Tadeusz Lewowicki podkreśla samorealizację w kontekście aksjologicznym: „W spojrzeniu na sferę publiczną i jej moralność właściwe wydaje się nawiązanie do (...) ponadczasowych, uniwersalnych wartości – takich jak m.in. wolność, pokój, prawo do (godnego) życia, demokracja, podmiotowość i tożsamość człowieka, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja, godziwy poziom życia duchowego i materialnego, rodzina, edukacja, praca, możliwość samorealizacji. (...) Przywołane wartości dobrze jednak ilustrują to, że nadrzędną wartością w ujęciu współczesnej aksjologii jest w istocie człowiek, jego życie, rozwój, wolność, samorealizacja” (Lewowicki, 2007, s. 38). Zaś kontekście samorealizacji formułuje także zadania szkoły: „Szkoła (i cały system edukacji) służyć mają przede wszystkim obywatelom, sprzyjać (...) ich rozwojowi, wspomagać procesy samorealizacji, oferować światy wartości, wiedzę i sprawności pomagające w dokonywaniu wyborów dróg życiowych (m.in. zawodowych, rodzinnych, obywatelskich)” (Lewowicki, 2007, s. 38).

Bibliografia

- Baranowski, M. 2009. Apropriacja szans życiowych w kapitalizmie informacyjnym. W: Podemski, K. red. *Spór o społeczne znaczenie społecznych nierówności*. Poznań: UAM, ss. 135–148.
- Bunikowski, D. 2006. *Podstawy aksjologiczne Konstytucji dla Europy*. www.racjonalista.pl/kk.php/s,4576, (25.02.2011).
- Domański, H. 2004. *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Drucker, P. F. 1999. *Spółczesność pokapitalistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dybel, P. i Wróbel, S. 2008. *Granice polityczności: od polityki emancypacji do polityki życia*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Fundacja Aletheia,
- Giddens, A. 2009. *Europa w epoce globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górniewicz, J. 1997. *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

- Kotarbiński, T. 1993. Etyka i pedagogika. W: Pomykało, W. red. *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, ss. 199–200.
- Lewowicki, T. 1992. Drugi szkic do charakterystyki dzieci z Zaolzia. W: Lewowicki, T. red. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 122–135.
- Lewowicki, T. 1993. Podmiotowość w edukacji. W: Pomykało, W. red. *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, ss. 592–600.
- Lewowicki, T. 2007. Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej. W: Rutkowiak, J., Kubinowski, D., Nowak, M. red. *Edukacja – moralność – sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”, ss. 34–51.
- Mariański, J. 2016. *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak, M. 2009. Pedagogika personalizmu a tożsamość szkoły. W: Chałas K. red. *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*. T. 1. Lublin: KUL, ss. 32–43.
- Nowak, S. 1973. Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: Nowak, S. red. *Teorie postaw*. Warszawa 1973, PWN, ss. 21–44.
- Obuchowski, K. 1993. *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olbrycht, K. 2003. Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 212–219.
- Poleszczuk, J. 2002. Czym jest społeczeństwo? W: Marody, M. red. *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, ss. 14–24.
- Preuss-Kuchta, L. 2009. Oswajanie pedagogiki jako jeden z warunków konstytuowania się tożsamości szkoły. W: Chałas, K. red. *Kreowanie tożsamości szkoły. Konteksty teoretyczne, poglądy, wyniki badań*. T. 1. Lublin: KUL, ss. 18–24.
- Rabczuk, W. 2012. Kompetencje kluczowe i ich komponent międzykulturowy. W: Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 345–356.

- Sitek, M. 2009. Europeizacja edukacji i przez edukację. W: Kurczewska, J. i Bojar, H. red. *Wyciskanie Brukselki? O europeizacji społeczności lokalnych na pograniczach*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, ss. 274–275.
- Szacki, J. 2004. Czy istnieje socjologia narodu? W: Gorlach, K., Niezgodna, M. i Seręga, Z. red. *Władza, naród, tożsamość. Studia dedykowane Profesorowi Hieronimowi Kubiakowi*. Kraków: UJ, ss. 53–62.
- Śliwerski, B. 2013 *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Trzebiatowski, J. 2011. Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych. *Hygeia Public Health*. **46** (1), ss. 25–31.
- Urban, J. 2014a. *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Urban, J. 2014b. Rok ważnych Jubileuszy – o czym przypominają edukacji? *Oświatologia/Освітologia. Polsko-ukraiński rocznik*. **3**, ss. 105–108.

Significance of self-fulfilment in the system of values preferred at school in the opinions of teachers from schools for minorities and majorities in the multicultural environments of Visegrad Group countries

Abstract: Contemporary societies assign an important place to the value of self-realization. Regardless what has been stated, it is important to place self-realization in the system of values. In the article the place of self-realization in the system of values in school reality is considered. Assuming that school as an educational institution shapes the process of creating student's identity and the way the student perceives social world, the system of values which is transferred there and the place of self-realization in this hierarchy are essential.

The article presents system of values in the opinions of teachers from upper-secondary schools for minorities and majorities from multicultural environments in Visegrad countries. The environments include: German minority in Poland, Polish minority in Czech Republic, Hungarian minority in Slovakia and Slovak minority in Hungary. The hierarchies determined by the teachers concern identity and social bonds. The values included in the hierarchy are: dignity – tolerance – freedom – responsibility – justice – trust – respect – self-realization.

The article shows teachers opinions concerning the place of dignity in the system of values at schools. It has been found that the place accorded to dignity among values varies, depending on country and whether the school is for minority or majority. The place of other values in the hierarchy is also presented, depending on the kind of school and country. Unfortunately the last place in system of values takes self-realization.

Keywords: self-fulfilment, system of values, school in borderlands

Translated by Janina Urban

ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

Szkoły z polskim językiem nauczania wyzwaniem dla edukacji XXI wieku – wybrane zagadnienia

Streszczenie: We współczesnej przestrzeni edukacyjnej stałe miejsce znalazły szkoły dla mniejszości narodowych, w tym także Polaków przebywających na obczyźnie. Duża ruchliwość społeczna i duża liczba Polaków przebywających na wychodźstwie sprawia, że konieczne staje się dostosowanie polskiej oferty edukacyjnej dla najmłodszych odbiorców (dzieci i młodzieży), również poza Polską.

W publikacji omawiam znaczenie i konsekwencje współczesnych migracji, charakteryzuję sieć i ofertę szkolnictwa z polskim językiem nauczania, a także omawiam wyniki badań przeprowadzonych w polskich placówkach oświatowych na obczyźnie w wybranych szkołach (w Austrii, Francji oraz Republice Czeskiej), które pozwalają określić główne problemy i oczekiwania rodziców uczniów wobec tych placówek. Opracowanie zamyka podsumowanie. Publikacja stanowi wprowadzenie do szerszych badań nad działalnością i funkcjonowaniem szkół z polskim językiem nauczania na obczyźnie oraz podmiotów silnie związanych z jej działalnością (uczniów, nauczycieli i rodziców).

Słowa kluczowe: szkoły z polskim językiem nauczania na obczyźnie, migracje ludności, edukacja

Wzmożona ruchliwość społeczna początku XXI wieku kształtuje obraz współczesnego społeczeństwa, które staje się coraz bardziej niejednorodne, a odmienności widoczne są w niemal wszystkich obszarach życia. Zmienia się życie społeczne – zwiększa się tempo życia, wyznacznikiem statusu społecznego coraz częściej staje się to, co mamy, a nie to, kim jesteśmy. Zmienia się życie rodzinne – można odnotować coraz większy odsetek związków nieformalnych, w sferze publicznej coraz śmielej pojawiają się informacje o wyborze życia w pojedynkę, część rodzin pozostaje czasowo rozłączona (czasowo niepełna), pojawiają się informacje wieszczące postępujący kryzys małżeństwa i rosnącą akceptację rozwodów (Szukalski, 2017). Zmienia się życie zawodowe – oczekiwania wobec potencjalnych pracowników rosną, cenione są wysokie kwalifikacje, ale przede wszystkim umiejętności. Pra-

ownik powinien umieć dostosować się do dynamicznego rynku pracy i być gotowy do przekwalifikowania, musi odznaczać się mobilnością, rozumianą jako zgoda na pracę w oddalonym od miejsca zamieszkania mieście lub kraju, by tam kontynuować lub podjąć pracę zawodową. Pracownicy również coraz śmiejiej przedstawiają pracodawcom swoje oczekiwania związane z pracą na danym stanowisku oraz wykonywanymi zadaniami. Zachodzące zmiany są impulsem przemian w sferze gospodarczej, kulturowej, społecznej, a także – a może przede wszystkim – edukacyjnej.

Jednym z wyzwań edukacyjnych jest szkolnictwo mniejszościowe realizujące kształcenie w języku polskim dla osób przebywających poza Polską. Istniejąca sieć polskich szkół pełni ważne role w środowisku pobytu Polaków. Z jednej strony jest miejscem nauki (języka, historii), z drugiej zaś stanowi ważne ogniwo w kształtowaniu i pielęgnowaniu tożsamości narodowej młodych Polaków zamieszkujących poza granicami Polski. Przedmiotem zainteresowania poczynionym w prezentowanym opracowaniu są wybrane szkoły z polskim językiem nauczania w Europie z perspektywy rodziców uczniów uczęszczających do tych placówek. Szkoły wpisują się we współczesną przestrzeń edukacyjną, a dzięki prowadzonej działalności są dla Polaków swoistym łącznikiem z krajem i polskością.

Migracje ludności – szkic do rozważań na temat edukacji

Potrzeba przemieszczania się jest cechą ludzkości. Przyczyny migracji ludności są zróżnicowane w zależności od warunków społecznych, politycznych i gospodarczych oraz okoliczności, w których przyszło żyć ludziom migrującym (np. poczucie bezpieczeństwa vs zagrożenie konfliktem (np. zbrojnym), doświadczenie klęski żywiołowej, odczuwany dostatek vs poczucie braku, potrzeba rozwoju vs stagnacja). Wszystkie wskazane bodźce wędrówek ludności łączy jeden cel – poszukiwanie lepszych warunków życia.

Można przyjąć, że każda migracja jest inna (głównie w zakresie przyczyn wyjazdów i ich skutków). Dotychczasowe ruchy ludności związane były ze zmianą granic państwowych, przymusowym przesiedleniem czy repatriacją. Inne wiązały się z dobrowolną zmianą miejsca zamieszkania (migracje wewnętrzne, często zarobkowe). Bogate doświadczenia migracyjne Polaków przypadają na XX wiek, przy czym ich pobudki są bardzo zróżnicowane. Wspomnę tu o migracjach z początku XX stulecia związanych m.in. z I wojną światową, okupacji hitlerowskiej (lata 40.), destalinizacji (lata 50.), działaniach antysemickich (lata 60.), licznych wyjazdach „turystycznych” zmienia-

jących się w długoletnie okresy pobytu zarobkowego poza granicami kraju (lata 70.), migracjach politycznych (lata 80.), ale również o zniesieniu restrykcji i liberalizacji paszportowej, która pozwoliła społeczeństwu odzyskać wolność podróżowania (lata 90.). Nieznana dotąd skala wyjazdów Polaków związana była z akcesją Polski do Unii Europejskiej (UE), otwarciem granic państwowych oraz uwolnieniem rynków pracy w krajach europejskich (początek XXI wieku). Na wielkość poakcesyjnego ruchu ludności bezpośrednio oddziaływał kryzys panujący na polskim rynku pracy. Konieczność zarobkowania i nowe możliwości, jakie wiązały się z możliwością podjęcia legalnej pracy zarobkowej poza Polską, sprawiły, że wielu naszych rodaków związało swoją przyszłość (początkowo zarobkową, ale później również życiową) z Wielką Brytanią, Irlandią oraz innymi krajami Europy Zachodniej (por. Ślusarczyk, 2010, s. 16; Danilewicz 2010, s. 80; Danilewicz 2007, s. 152–154).

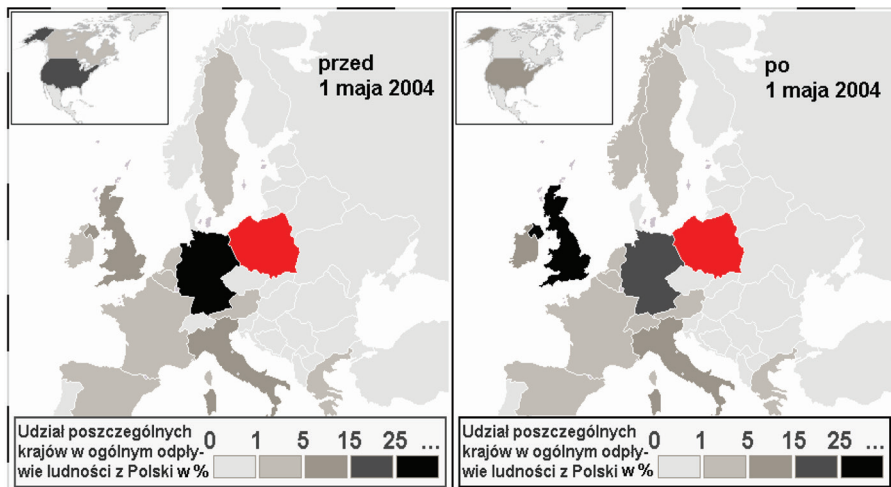
Dokładna liczba migrantów jest trudna do oszacowania, ponieważ część Polaków nie legalizuje swojego pobytu za granicą i np. podejmuje pracę w „szarej strefie”, część osób legalizuje pobyt, choć wcześniej był on nielegalny, niektóre statystyki pomijają zagraniczne wyjazdy sezonowe, stąd trudność w doprecyzowaniu liczby migrantów, a wszelkie posiadane dane są danymi szacunkowymi (Walczak, Kozdrowicz, Bielecka, 2009, s. 201). W ostatnich latach można było zaobserwować pewne wahania w liczbie osób migrujących. Znaczący wzrost przypada – rzecz jasna – na początkowy okres członkostwa Polski w UE. Szacunkowe dane GUS na koniec 2017 roku wskazują, że poza granicami Polski przebywało czasowo ok. 2 540 tys. Polaków (www-2).

Możliwości migracji poakcesyjnej zmieniły dotychczasowe preferencje wyjeżdżających. Choć początkowo Polacy w wyjazdach zagranicznych kierowali się głównie na Wyspy Brytyjskie, to również inne kraje cieszyły się ich zainteresowaniem. Jak kształtowały się preferencje migracyjne Polaków w okresie przed- i poakcesyjnym, ilustruje poniższa mapa w opracowaniu Marty Mioduszeńskiej.

Najpopularniejszym kierunkiem wyjazdów stałych Polaków od wielu lat były Niemcy. Włochy oraz Stany Zjednoczone plasowały się na kolejnych pozycjach. Po przystąpieniu Polski do UE pozycję lidera Niemcy oddały Wielkiej Brytanii. Coraz chętniej wyjeżdżający Polacy kierowali się w stronę Irlandii. Niezmiennym zainteresowaniem – jak widać na załączonej mapie – cieszyły się również pozostałe europejskie kraje. Wciąż popularne – choć na wyraźnie mniejszą skalę niż kontynentalne migracje – pozostają wyjazdy do krajów pozaeuropejskich (Stany Zjednoczone, Kanada) (Szczygielska, 2013, s. 90). Zmiana przepisów regulujących możliwość bezwizowego wjazdu na

teren Stanów Zjednoczonych (obecnie krótkoterminowego) może w przyszłości zachwiać wyborem kierunku wyjazdów czasowych Polaków.

Tabela 1. Kierunki emigracji z Polski przed i po 1 maja 2004 roku



Źródło: opracowano przez M. Mioduszewską na podstawie BAEL/OBM (Mioduszevska, 2008, s. 32).

Jak każda zmiana, również migracja niesie za sobą pewne konsekwencje. Jerzy Nikitorowicz i Dorota Misiejuk podkreślają, że zarówno sposób migracji, jej przyczyny i dynamika oddziałują na tożsamość grupy, jej pamięć zbiorową oraz przyjmowany styl życia. Migracja odciska swoje piętno nie tylko na osobach migrujących, ale również na kolejnych pokoleniach (Nikitorowicz i Misiejuk, 2009, s. 9).

Na społeczne konsekwencje migracji zwrócił uwagę Komitet Badań nad Migracjami PAN. Raport opracowywany przez Komitet wskazuje na wystąpienie problemów, których konsekwencje będą odczuwane coraz dotkliwiej w kolejnych dziesięcioleciach przez całe polskie społeczeństwo. Przede wszystkim wyraźnie obniża się (i tak niska) liczba urodzeń. Co ciekawe, jak pokazują badania prowadzone przez Komitet, dzietność Polek mieszkających za granicą jest dwukrotnie wyższa niż pozostających w kraju (!). Polskę opuszczają głównie ludzie młodzi, którzy nie zawsze wiążą swoją przyszłość z powrotem do kraju. W związku z powyższym struktura społeczeństwa zmienia się, rośnie liczba starszych Polaków (65 lat i więcej). Marek Okólski (przewodniczący Komitetu) podkreśla, że konsekwencje migracji sięgają

przede wszystkim rodziny, która silnie odczuwa zachodzące przemiany – rośnie liczba rozwodów, widoczny staje się rozpad rodzin wielopokoleniowych. W kraju pozostają seniorzy rodzin, w związku z tym w przyszłości konieczna będzie taka organizacja opieki instytucjonalnej dla tej grupy, która wypełni lukę pojawiającą się po odpływie młodszego pokolenia, które dotąd sprawowało opiekę nad starszymi w środowisku rodzinnym (www-3; www-4).

Reasumując, na skutek migracji systematycznie obniża się liczba mieszkańców Polski, spada liczba urodzeń (mimo usilnych działań rządowych wspierających rodziny programami socjalnymi) oraz starzeje się społeczeństwo. Wszystkie te czynniki już teraz silnie oddziałują na rozwój społeczno-gospodarczy Polski oraz poszczególnych jej regionów, a negatywne skutki mogą być odczuwane w przyszłości coraz mocniej.

Ruchy ludności nie pozostają obojętne również wobec edukacji. Edukacyjne konsekwencje migracji możemy rozpatrywać dwubiegunowo. Po pierwsze należy wskazać skutki migracji dla rodzimej edukacji – ubytek uczniów w krajowych szkołach, indywidualne konsekwencje migracji rodzinnych dla uczniów pozostających w kraju (rozłączenie rodziny). Po drugie możemy mówić o konieczności rozwoju szkolnictwa mniejszościowego – w tym przypadku szkolnictwa z polskim językiem nauczania – w kraju wychodźstwa.

W pierwszym przypadku, kiedy analizujemy konsekwencje migracji dla uczniów w wymiarze indywidualnym, możemy uogólnić i wskazać trzy główne grupy problemów, które dotyczą dzieci i młodzieży doświadczającej (pośrednio i bezpośrednio) migracji są to problemy:

- *pedagogiczne*, kiedy wyniki w nauce osiągnięte przez uczniów pozostają na poziomie przeciętnym bądź słabym,
- *społeczne*, gdy na skutek braku rodziców uczniowie przejawiają formy zachowania aspołecznego,
- *psychologiczne*, w tym przypadku zaburzona zostaje równowaga emocjonalna dziecka – na podstawie prowadzonych badań stwierdza Maria Leśniak (Leśniak, 2009, s. 133).

Zjawisko migracji społecznych często – nie bez przyczyny – kojarzone jest z negatywnymi konsekwencjami, których przykłady wymieniono powyżej. Samo działanie (wyjazd) jest efektem poczucia braku (np. pracy czy życiowego dostatku), wiąże się z chęcią podniesienia jakości życia, a także z możliwościami, jakie przyniosła swoboda podróżowania i funkcjonowanie w strukturach UE. Należy pamiętać, że przemieszczanie się ludności ma również pozytywne aspekty. Jednym z nich jest łagodzenie objawów kryzysów gospodarczych, obniżenie stopy bezrobocia – przesunięcie pracowników

tam, gdzie aktualnie jest na nich zapotrzebowanie, podnoszenie kwalifikacji/przekwalifikowanie zależności od potrzeb rynku pracy, wzrost stopy życiowej ludności, podtrzymanie osiągniętego poziomu życia, zakup trwałych dóbr konsumpcyjnych czy poprawa warunków mieszkaniowych (Danilewicz, 2007, ss. 156–157; Danilewicz, 2006, s. 33).

Sieć szkolnictwa dla Polaków przebywających za granicą – na przykładzie szkół z polskim językiem nauczania

W każdej mniejszości przebywającej za granicą jest tęsknota za krajem pochodzenia, którą może – choć w części – kompensować kontakt ze szkołą narodową, choć mniejszościową, w której pielęgnowany jest język, podtrzymywane są tradycje i przekazywana jest kultura kraju ojczystego.

Tadeusz Lewowicki podkreśla doniosłą rolę i znaczenie oświaty, która – obok rodziny i Kościoła, a także środków masowego komunikowania – odgrywa ważną rolę w przekazie kultury. Uświadomienie sobie znaczenia szkoły jako instytucji ważnej dla funkcjonowania grup mniejszościowych sprawia, że coraz częściej zabiegają one o pracę tych placówek w różnych środowiskach społecznych oraz dbają o ich warunki funkcjonowania. Z pomocą przychodzą regulacje prawne o zasięgu międzynarodowym oraz krajowym, które określają możliwości nauki (m.in. języków) i rozwoju (kultury) grup mniejszościowych w danym kraju (Lewowicki, 2013, ss. 11–12).

Szkolnictwo polskie za granicą wypracowało sobie długoletnią tradycję swojej działalności sięgającą początku XX wieku. To właśnie w tym czasie zaczęto troszczyć się o Polaków, którzy po przemianach zachodzących w kraju (odzyskanie niepodległości) pozostali poza jego granicami. W działalności szkół polskich konieczne były liczne reformy (m.in. zmiana form organizacji szkół¹), jednak cel ich działalności pozostaje bez zmian (Koprukowniak, 1995, s. 12). Przemiany, których doświadcza szkolnictwo polskie za granicą, dotyczą również innych grup etnicznych znajdujących się w kraju pobytu. Są to czynniki niezależne od samej instytucji (czynniki zewnętrzne). Dodatkowo na szkołę oddziałują bodźce właściwe grupie Polaków, społeczności tworzącej szkołę (czynniki wewnętrzne), które budują jej strukturę i tworzą właściwą szkole atmosferę.

¹ Początki sięgają szkolnictwa parafialnego, przemiany doprowadziły do powstania innych form organizacji polskich szkół, o których mowa w dalszej części opracowania.

Uczniowie, którzy przebywają poza Polską, realizują obowiązek szkolny i obowiązek nauki w lokalnym systemie edukacji kraju zamieszkania. Natomiast – zgodnie z założeniami – kształcenie dodatkowe odbywa się w polskich szkołach, w których uczniowie podejmują edukację uzupełniającą w zakresie nauki języka polskiego, historii, geografii Polski oraz ewentualnie innych przedmiotów (www-5, s. 2).

Sieć szkół z polskim językiem nauczania na obczyźnie przybiera aktualnie następujące formy działalności:

- *Szkoły polskie przy placówkach dyplomatycznych – Szkolne Punkty Konsultacyjne przy Ambasadach RP* – działają w 37 krajach. Według danych z roku szkolnego 2013/2014 naukę w tych szkołach pobierało 15,8 tys. uczniów². W roku szkolnym 2014/2015 naukę w szkołach przy polskich placówkach dyplomatycznych kontynuowało łącznie 15,9 tys. uczniów. W kolejnych latach (rok szkolny 2015/2016 i 2016/2017) odnotowano wzrost liczby uczniów, których było już 17 tys. Początkowo działalność szkół skierowana była do dzieci dyplomatów, jednak od 1992 roku szkoły otwarto również dla innych osób na stałe zamieszkujących poza granicami Polski. W działalność tych placówek wpisana jest realizacja sztywnego programu nauczania. Placówki zatrudniają łącznie ok. 600 nauczycieli.
- *Szkoły społeczne* – najczęściej są to tzw. szkoły sobotnie prowadzone głównie przez organizacje pozarządowe, polonijne organizacje oświatowe, stowarzyszenia rodziców oraz polskie parafie. „Szkoły sobotnie” – w przeciwieństwie do SPK – same decydują o programach nauczania i zatrudnieniu nauczycieli. Z deklaracji 402 szkół wynika, że kształcą one 31 tys. uczniów.
- *Sekcje polskie w szkołach międzynarodowych*:
 - nauczanie wszystkich przedmiotów odbywa się w języku polskim w klasach I–IV lub I–XII (np. Litwa, Ukraina, Łotwa, Białoruś, Czechy, Mołdawia);
 - nauka języka polskiego oraz przedmiotów ojczystych prowadzona jest w systemie oddziałów dwujęzycznych w sekcjach polskich we Francji

² „W skład szkół wchodzi: Zespół Szkół w Atenach, 59 szkolnych punktów konsultacyjnych (SPK), 9 filii SPK. Szkoły realizują program uzupełniający (przedmioty ojczyste), z wyjątkiem Zespołu Szkół w Atenach, który prowadzi również nauczanie ramowe”. Źródło: <http://www.polska-szkola.pl/index.php/dla-rodzicow/oswiata-polonijna>. 20.08.2019 (www-6).

lub jako przedmiot obowiązkowy w kilku szkołach w Rosji (m.in. Petersburg, Usole Syberyjskie), na Białorusi, Ukrainie i Łotwie;

- język polski nauczany jest w ramach zajęć dodatkowych m.in. w: Danii, Szwecji, Norwegii, Niemczech, Węgrzech, Australii, Rumunii, Rosji, Ukrainie, Białorusi oraz Kazachstanie.
- *Szkoły Europejskie* – powstały dwie sekcje polskie – w Luksemburgu oraz Brukseli. W szkołach tych uczą się dzieci (ok. 380 osób) pracowników agend Komisji Europejskiej.
- *Szkoły im. Komisji Edukacji Narodowej w Ośrodku Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG) w Warszawie* – w systemie nauczania na odległość (realizującym program ramowy i uzupełniający) na wszystkich poziomach edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące) kształcą się ok. 700 uczniów (www-6; www-7; www-8).

Wzrost liczby polskich migrantów sprawia, że szkoły prowadzące nauczanie w języku polskim cieszą się coraz większym zainteresowaniem Polaków mieszkających za granicą, ich działalność poddawana jest licznym ocenom, a praca (instytucji, nauczycieli, organizacji kierujących jej działalnością – w przypadku stowarzyszeń i in.) weryfikacji. Rozpatrując działalność szkół z polskim językiem nauczania na obczyźnie oraz uwzględniając specyfikę środowiska tworzącego te szkoły, niezwykle istotne jest uświadomienie sobie, że „środowisko polonijne, to żywy organizm, w skład którego wchodzi wciąż nowe grupy Polaków, pragnące utrzymywać naturalne związki z krajem rodzinnym. Im także szkoła polonijna jest potrzebna, podobnie jak nauka w kraju osiedlenia, aby łatwiej znosić okres adaptacji do nowego środowiska, do nowych warunków kulturowych i obyczajowych oraz odmiennych warunków przejawiających się w postawach mentalności i zachowaniu w życiu codziennym, domu i pracy. Jest to bardzo istotne w odniesieniu do dzieci i młodzieży niż dorosłych, którzy wyjechali z kraju z określonym kanonem wartości, w tym także wartości mieszczących się w pojęciu świadomości narodowej i narodowej kultury. (...) Ten naturalny związek jest konieczny dla podtrzymania i utrzymania narodowej tożsamości, odrębności etnicznej, tych wyróżników bogactwa narodowej kultury spośród innych. Oświata i kontakt z mową ojczystą i językiem polskim nie mogą stanowić bariery we wchodzeniu w nowe środowisko, a jednocześnie winny stanowić ważne ogniwo w zachowaniu pierwiastków polskości wśród innych grup etnicznych” (Koprukowniak, 1995, ss. 12–13) – podkreśla Albin Koprukowniak.

Zenon Jasiński zaznacza, że ważnym zadaniem szkoły z polskim językiem nauczania poza granicami kraju jest funkcjonowanie razem ze społeczeństwem

większościowym (a nie obok niego) i przygotowanie jednostki do życia w państwie pobytu. Szkoła powinna stanowić pomost pomiędzy kulturą polską w kraju, kulturą światową oraz kulturą kraju pobytu. Jednocześnie zadaniem szkoły jest zachowanie odpowiednich proporcji w realizacji dwóch funkcji – narodowej i obywatelskiej w taki sposób, by nie wypaczyć obrazu kraju pochodzenia przodków (a często również samych uczniów) (Jasiński, 2010, ss. 28–32).

Na koniec pragnę zaznaczyć, że działalność szkół z polskim językiem nauczania jest jednym z zadań realizowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej na rzecz Polaków przebywających poza granicami kraju. Tak długo jak Polacy będą obecni w innych krajach, tak długo konieczne będzie dbanie o polską edukację za granicą, która zapewnia kontakt i ciągłość języka, kultury i wiedzy o Polsce.

Perspektywy i oczekiwania dla/wobec polskiego szkolnictwa mniejszościowego – wyniki badań własnych

Działalność szkół z polskim językiem nauczania, a zwłaszcza wszystkie zmiany – planowane bądź wprowadzane – budzą wiele emocji, głównie wśród osób bezpośrednio zainteresowanych ich funkcjonowaniem. Polskie szkoły nie powinny być skostniałym konstruktem historycznym, a prowadzona działalność powinna być dostosowana do oczekiwań podmiotów z nią związanych (uczniów, nauczycieli i rodziców) oraz do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. W związku z powyższym istotne wydaje się przeprowadzenie diagnozy dotyczącej oceny działalności tych placówek oraz wskazania oczekiwań osób związanych z jej pracą.

Celem podjętych badań i ich opracowania było poznanie opinii rodziców na temat wybranych obszarów funkcjonowania szkół z polskim językiem nauczania na obczyźnie, w tym głównie wskazanie:

- Jak rodzice uczniów uczęszczających do szkół z polskim językiem nauczania oceniają działalność tych placówek?
- Jakie są oczekiwania dotyczące funkcjonowania szkół z polskim językiem nauczania w relacjach rodziców?

Badania diagnostyczne przeprowadzono w trzech Szkolnych Punktach Konsultacyjnych przy Ambasadach RP w Austrii (Wiedeń), Republice Czeskiej (Praga) oraz Francji (Paryż), a także w szkole polskiej w Republice Czeskiej (Czeski Cieszyn)³. Przygraniczny charakter szkoły w Czeskim Cieszynie i forma prowadzonej działalności (szkoła realizuje czeski program nauczania

³ Badania zostały sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki.

w języku polskim) sprawia, że jest ona instytucją porównawczą wobec szkół działających przy ambasadach. Przeprowadzone badania stanowią wprowadzenie do szerszych badań społeczności szkół z polskim językiem nauczania na obczyźnie zamieszkujących środowiska niejednorodne kulturowo⁴.

W badaniach uczestniczyło 174 rodziców uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjalnych. Charakterystykę badanej grupy ilustrują poniższe dane ujęte w zestawienia tabelaryczne.

Tabela 2. Struktura badanej grupy według miejsca zamieszkania respondentów

Typ szkoły/kraj	Austria	Francja	R.C. – Praga	R.C. – Cz. Cieszyn	Ogółem
Szkoła podstawowa	14 (43,8%)	44 (84,6%)	5 (55,6%)	52 (64,2%)	115 (66,1%)
Gimnazjum	18 (56,2%)	8 (15,4%)	4 (44,4%)	29 (35,8%)	59 (33,9%)
Ogółem	32 (100%)	52 (100%)	9 (100%)	81 (100%)	174 (100%)

Źródło: opracowanie własne.

Uczestniczący w badaniu respondenci mieszkający we Francji oraz na obszarze czeskiego Zaolzia to rodzice w przeważającej grupie wiekowej 30–39 lat. Natomiast w Austrii oraz Pradze przeważają rodzice w przedziale wiekowym 40–49 lat.

Tabela 3. Respondenci biorący udział w badaniu według wieku⁵

Wiek respondentów/kraj	Austria	Francja	R.C. – Praga	R.C. – Cz. Cieszyn
Od 25 do 29 lat	–	2 (2,5%)	1 (7,1%)	6 (4,5%)
Od 30 do 39 lat	14 (30,4%)	46 (56,8%)	5 (35,7%)	64 (48,1%)
Od 40 do 49 lat	22 (47,9%)	28 (34,6%)	8 (57,1%)	55 (41,4%)
Od 50 do 59 lat	10 (21,7%)	5 (6,1%)	–	8 (6%)
Ogółem	46 (100%)	81 (100%)	14 (100%)	133 (100%)

Źródło: opracowanie własne.

Na uwagę zasługuje fakt, że wszyscy respondenci z Pragi deklarują posiadanie dyplomu wyższej uczelni (100%). Również wysokie, choć nieco bardziej zróżnicowane wykształcenie deklarują rodzice z Austrii oraz Czeskiego Cieszyzna. Wyraźnie odznaczają się deklaracje rodziców z Francji, którzy mają niższe wykształcenie od pozostałych respondentów.

⁴ Wyniki przeprowadzonych badań szerzej omówiono w publikacji Gajdzica, A., Piechaczek-Ogierman, G. i Hruzd-Matuszczyk, A. 2014. *Edukacja na obczyźnie postrzegana z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

⁵ W tabeli ujęto średni wiek obojga rodziców zgodnie z deklaracją respondentów.

Tabela 4. Respondenci biorący udział w badaniu według wykształcenia⁶

Wykształcenie respondentów/kraj	Austria	Francja	R.C. – Praga	R.C. – Cz. Cieszyn
Podstawowe	–	–	–	1 (0,7%)
Zasadnicze zawodowe	2 (4,3%)	17 (20,5%)	–	4 (3%)
Średnie (zawodowe i ogólne)	18 (39,1%)	44 (53%)	–	61 (45,2%)
Wyższe	26 (56,6%)	22 (26,5%)	13 (100%)	67 (49,6%)
Inne – pozostałe	–	–	–	2 (1,5%)
Ogółem	46 (100%)	83 (100%)	13 (100%)	135 (100%)

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane dane i uzyskane wyniki nie wskazują na znaczące różnice w opiniach rodziców uczniów szkół podstawowych i gimnazjów w dalszej części opracowania dane podaje łącznie dla obu typów szkół.

Uczniowie przebywający poza granicami kraju rozpoczynają naukę w lokalnych systemach oświaty, a szkoły prowadzące nauczanie w języku polskim stanowią dla nich edukację uzupełniającą. W związku z powyższym uczniowie oraz rodzice mogą oceniać i porównywać jakość i formę kształcenia w obu typach szkół. Jak rodzice oceniają szkoły polskie? Ogólna ocena wystawiona przez respondentów jest dobra (Wiedeń – 46,9%, Paryż – 62,3%, Praga – 50%). Ocena szkoły dokonana przez rodziców z Czeskiego Cieszyzna jest wyższa w porównaniu z poprzednimi deklaracjami, gdyż aż 67,1% deklaracji potwierdza bardzo dobrą ocenę działalności polskiej szkoły. Warto zaznaczyć, że szkoła polska w Czeskim Cieszyńsku cieszy się dobrą opinią i zyskuje wysoką ocenę również w środowisku lokalnym (także po polskiej stronie granicy państwowej).

Tabela 5. Ocena działalności szkół z polskim językiem nauczania w deklaracjach rodziców uczniów tych szkół

Ocena działalności szkoły/kraj	Austria	Francja	R.C. – Praga	R.C. – Cz. Cieszyn
Bardzo dobra	11 (34,4%)	13 (24,5%)	–	53 (67,1%)
Dobra	15 (46,9%)	33 (62,3%)	4 (50%)	22 (27,8%)
Przeciętna	5 (15,6%)	6 (11,3%)	2 (25%)	4 (5,1%)
Dostateczna	1 (3,1%)	1 (1,9%)	2 (25%)	–
Niedostateczna	–	–	–	–
Ogółem	32 (100%)	53 (100%)	8 (100%)	79 (100%)

Źródło: opracowanie własne.

⁶ W tabeli ujęto wykształcenie obojga rodziców zgodnie z deklaracją respondentów.

Choć rodzice pozytywnie oceniają działalność szkół z polskim językiem nauczania, nie pozostają bezkrytyczni wobec problemów, z którymi szkoła musi się mierzyć. Problemy wyróżnione przez rodziców można podzielić na dwie grupy – wewnętrzne i zewnętrzne.

Tabela 6. Problemy szkół z polskim językiem nauczania w opinii rodziców

Problemy szkół/kraj	Austria	Francja	R.C. – Praga	R.C. – Cz. Cieszyn
Niechęć władz lokalnych	1 (2,8%)	15 (39,5%)	2 (16,7%)	5 (5,8%)
Niechęć społeczności	7 (19,4%)	4 (10,5%)	2 (16,7%)	23 (26,7%)
Zbyt mała liczba uczniów	6 (16,7%)	2 (5,3%)	3 (25%)	46 (53,6%)
Niechęć rodziców do włączenia się w pracę szkoły	12 (33,3%)	14 (36,8%)	2 (16,7%)	7 (8,1%)
Inne	10 (27,8%)	3 (7,9%)	3 (25%)	5 (5,8%)
Ogółem	36 (100%)	38 (100%)	12 (100%)	86 (100%)

Źródło: opracowanie własne.

W pierwszej znajdują się problemy związane z jej codziennym funkcjonowaniem, a zatem liczba uczniów i praca rodziców na rzecz szkoły. W drugiej można przywołać stosunek społeczności lokalnej oraz władz do działalności szkoły. Rodzice z Austrii (33,3%) i Francji (36%) podkreślają niechęć rodziców do włączenia się w pracę szkoły⁷. Sami więc wskazują siebie jako grupę, która może oddziaływać negatywnie i nie sprzyjać prężnemu działaniu szkoły oraz integracji społeczności szkolnej. Respondenci z Republiki Czeskiej (Praga) wskazują liczbę uczniów jako źródło potencjalnych (kwestia rentowności) i realnych problemów szkół (zbyt mała liczba uczniów w klasach). Rodzice uczniów z Czeskiego Cieszyna zaznaczali i uzupełniali swoje deklaracje o fakt, że rozumieją swoje odpowiedzi jako „malejącą liczbę uczniów”. Jest to problem dotyczący nie tylko szkoły polskiej w Czeskim Cieszynie, ale wszystkich szkół, również tych po drugiej stronie Olzy. Wśród licznych problemów określonych jako „inne” rodzice najczęściej wskazywali niechęć władz państwowych do działalności szkół polskich na obczyźnie wyrażającej się w cięciach finansowych, malejącej liczbie godzin dydaktycznych oraz obniżaniu rangi szkół prowadzonych przy placówkach dyplomatycznych.

Oczekiwania rodziców wobec szkół z polskim językiem nauczania, do których uczęszczają ich dzieci, są podobne mimo różnych doświadczeń życio-

⁷ Takie deklaracje wynikają z faktu uczestnictwa w badaniach dużej grupy rodziców-nauczycieli, którzy wyrazili opinię zgodną z ich wiedzą zawodową oraz perspektywą rodzicielską, którą reprezentują.

wych, zawodowych i środowiskowych w miejscu zamieszkania. Oczekiwania respondentów można uszeregować w trzech grupach:

- dotyczących funkcjonowania szkół z polskim językiem nauczania jako takich,
- dotyczących programów nauczania, działań realizowanych w szkołach i jakości kształcenia,
- dotyczących organizacji pracy szkoły.

W deklaracjach, które znajdują się w pierwszej grupie, przede wszystkim rodzice podkreślają, że najbardziej zależy im na przetrwaniu i kontynuowaniu działalności polskich szkół poza granicami Polski. O szkołach polskojęzycznych rodzice mówią:

- „żeby istniały jak najdłużej” (Austria),
- „żeby istniały nadal i były lepiej dofinansowane” (Austria),
- „aby kontynuowały swoją pracę” (Francja),
- „aby działały jak do tej pory” (Francja),
- „żeby były kontynuowane” (Praga),
- „żeby nie zniknęły” (Czeski Cieszyn).

Respondenci podkreślają, że nie bez znaczenia jest dla nich również praca i inicjatywy podejmowane przez szkołę, główne cele jej działalności oraz jakość kształcenia w placówkach z polskim językiem nauczania. Wśród najczęstszych i powtarzających się opinii rodziców można wyróżnić następujące:

- „chcę, aby dziecko wiedziało o kraju pochodzenia i jego kulturze” (Austria),
- „dostosowanie programu do potrzeb dzieci uczących się za granicą” (Austria),
- „oczekuję, że dzieci będą uczyły się historii oraz języka polskiego, poznawały matematykę w języku polskim” (Austria),
- „chcę, aby dzieci pobierały rzetelną naukę języka polskiego, historii i geografii kraju” (Francja),
- „aby dzieci poznały język, kulturę i obyczaje kraju ojczystego” (Francja),
- „zwiększenie wymagań wobec uczniów” (Francja),
- „edukacja na właściwym poziomie” (Francja),
- „żeby szkoła realizowała program dzisiejszej szkoły” (Praga),
- „szkoła powinna podtrzymywać kontakt z pięknym literackim językiem polskim, podtrzymywać tradycje polskie” (Praga),
- „aby szkoła rozpowszechniała język i kulturę polską” (Czeski Cieszyn),
- „gwarancji wysokiej jakości kształcenia – fachowość nauki, kultury nauczania” (Czeski Cieszyn),

- „oczekuję większej ilości kontaktów ze współczesną kulturą, językiem polskim” (Czeski Cieszyn),
- „aby szkoły informowały o współczesnym życiu społecznym, politycznym i kulturalnym w Polsce” (Czeski Cieszyn).

Do trzeciej – według przyjętego podziału – grupy zaliczam opinie rodziców odnoszące się do pracy organizacyjnej szkoły, gdzie rodzice jasno formułują to, czego ich zdaniem brakuje lub co niedomaga. W poprawie wizerunku szkoły mogłyby pomóc następujące działania:

- „centralna lokalizacja szkoły i łatwy dojazd komunikacją miejską”⁸ (Austria),
- „żeby szkoła była szkołą, a nie punktem konsultacyjnym” (Austria),
- „zwiększenie liczby godzin lekcyjnych” (Francja),
- „chcę, aby było więcej imprez, więcej Polski” (Francja),
- „aby imprezy kulturalne nie odbywały się kosztem lekcji” (Praga),
- „organizacja imprez kulturalnych, prowadzenie kół zainteresowań” (Czeski Cieszyn),
- „aby szkoły potrafiły pomóc Polakom za granicą” (Czeski Cieszyn).

W zaprezentowanych opiniach można zauważyć potrzebę prowadzenia szkół z polskim językiem nauczania dla rodzin przebywających za granicą. Dzięki temu podtrzymują oni kontakt z Polską, a uczęszczanie dzieci do szkół sprawia, że rodzice mają poczucie wypełnienia obowiązku patriotycznego wobec dzieci i Ojczyzny. Dla rodziców ważne jest to, by nauczanie odbywało się na odpowiednim poziomie, który w przyszłości może pozwolić na kontynuowanie nauki w Polsce. Nie bez znaczenia są również treści przekazywane w szkole. Rodzice podkreślają konieczność wypracowania w uczniach znajomości literackiego języka polskiego oraz historii i kultury kraju pochodzenia. Warto zaznaczyć, że rodzice dostrzegają potrzebę kontaktu ze współczesną Polską, jej kulturą i życiem społecznym. W trzeciej grupie – zawierającej najbardziej przyziemne oczekiwania rodziców wobec szkoły – respondenci wskazywali, że szkoła polska straciła swoją rangę przez zmianę jej pozycji na szkolny punkt konsultacyjny. Rodzice uczniów z Czeskiego Cieszyna deklarują chęć prowadzenia w szkole zajęć pozalekcyjnych – taka potrzeba wynika z charakteru działalności i organizacji pracy szkoły. Uczniowie związani ze szkolnymi punktami konsultacyjnymi zajęcia w polskiej szkole traktują już

⁸ Wiedeńska szkoła umiejscowiona jest na obrzeżach miasta, dojazd do niej jest utrudniony i czasochłonny. Dodatkowo wielu uczniów dojeżdża do szkoły spoza Wiednia, co wymaga ogromnego zaangażowania i determinacji rodziców.

jako swoją dodatkową pracę, gdyż regularne zajęcia lekcyjne pobierają w innych szkołach większościowych (państwowych bądź prywatnych).

Część respondentów deklarowała, że praca realizowana aktualnie przez szkołę jest według nich wystarczająca i nie należy wprowadzać zmian, ich oczekiwania i wymagania są zaspokojone.

Każda odpowiednio prowadzona placówka może usprawnić swoje działanie i stać się bardziej atrakcyjna dla swoich adresatów. Również rodzice dostrzegają możliwości usprawnienia działania polskich szkół. Choć część respondentów przyznaje, że w szkołach nie trzeba wprowadzać zmian (Francja – 20%, Praga – 20%, Czeski Cieszyn – 36,9%), to jednak zaznaczają, że każde nowe działanie może być dla szkoły pozytywne i ewentualne wdrożenie tych inicjatyw może usprawnić jej działalność. Respondenci z Wiednia (16,7%) i Pragi (20%) wskazali możliwość nauczania uczniów języka kraju pobytu jako działalność obustronnie korzystną. W opiniach rodziców związanych z wiedeńską szkołą pojawiają się również konkretne wskazówki-proponycje dla szkół, są to: większe wsparcie ze strony polskiego rządu, zbudowanie szkoły atrakcyjnej dla uczniów, zmniejszenie liczebności klas, dostosowanie programu nauczania, pokazanie władzy, jak ważna jest polska szkoła dla dzieci.

Tabela 7. Propozycje działań szkół z polskim językiem nauczania w opiniach rodziców uczniów.

Propozycje działań/kraj	Austria	Francja	R.C. – Praga	R.C. – Cz. Cieszyn
Zaangażowanie społeczności szkoły	3 (10%)	8 (16%)	2 (13,3%)	5 (7,7%)
Zaangażowanie społeczności lokalnej	–	2 (4%)	1 (6,7%)	4 (6,2%)
Zaangażowanie lokalnych instytucji pozaszkolnych	3 (10%)	3 (6%)	3 (20%)	9 (13,8%)
Oferta działań skierowana do rodziców	2 (6,7%)	5 (10%)	-	7 (10,8%)
Nauka języka narodowego kraju pobytu dla uczniów	5 (16,7%)	5 (10%)	3 (20%)	3 (4,6%)
Nauka języka narodowego kraju pobytu dla rodziców	2 (6,7%)	5 (10%)	3 (20%)	2 (3,1%)
Wszystkie	4 (13,3%)	8 (16%)	-	10 (15,4%)
Nie trzeba wprowadzać zmian	4 (13,3%)	10 (20%)	3 (20%)	24 (36,9%)
Inne	7 (23,3%)	4 (8%)	-	1 (1,5%)
Ogółem	30 (100%)	50 (100%)	15 (100%)	65 (100%)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonych badań i dokonanej analizy formułuje następujące wnioski:

- Rodzice biorący udział w badaniach dobrze oceniają działalność szkół polskich na obczyźnie – dotyczy to wszystkich badanych placówek.

- Rodzice potrafią krytycznie spojrzeć na działalność szkół z polskim językiem nauczania, choć jak sami przyznają, nie mają wobec pracy szkoły zbyt wielu zastrzeżeń. Pojawiające się w ich relacjach uwagi odnoszą się raczej do poprawy ogólnego wizerunku szkoły i usprawnienia jej działań. Respondenci potrafią określić, które elementy w jej działalności nie funkcjonują poprawnie (np. oddziaływanie władz lokalnych, państwowych czy niewystarczające zaangażowanie samych rodziców, mała liczba uczniów). Jednocześnie określają, jak – ich zdaniem – poprawić potencjalne niedomagania (zwiększenie zaangażowania podmiotów wewnętrznych – społeczności szkolnej oraz zewnętrznych – instytucji lokalnych, wzbogacenie oferty edukacyjnej i in.).
- Badani rodzice cenią sobie fakt, że polskie placówki edukacyjne za granicą w ogóle działają. Jednak w ich opiniach wyczuwalny jest żal do polskich władz państwowych, ponieważ odbiera się szkole rangę szkoły na rzecz SKP. Dodatkowo pojawiają się opinie o niewystarczającym finansowaniu placówek. Rodzice podkreślają, że istotna – w ich ocenie – jest wysoka jakość kształcenia uczniów w polskich szkołach, o którą należy dbać, by nie obniżyć poziomu nauczania, a jednocześnie starać się dążyć do jego podwyższenia. Główny cel pracy szkoły – przekaz wartości narodowych, języka i kultury – nie budzi żadnych uwag.

W nawiązaniu do słów Zenona Jasińskiego o potrzebie funkcjonowania szkół z polskim językiem nauczania wraz ze społeczeństwem większościowym uznaję, że w badanych placówkach nie zachodzi konflikt interesów, a prowadzona przez szkoły działalność edukacyjna i kulturalna wpisuje się w lokalny krajobraz każdego badanego środowiska. Prowadzenie działalności stanowiącej pomost pomiędzy dwoma światami kultur (kraju pochodzenia i pobytu) najbardziej widoczna jest na obszarze Czeskiego Cieszyna, to jednak wiąże się przede wszystkim ze specyfiką pracy realizowanej w szkole. W szkołach z polskim językiem nauczania prowadzących działalność przy polskich placówkach dyplomatycznych bardziej widoczne są działania skoncentrowane na edukacji narodowej, a łącznikami ze środowiskiem większościowym pozostają przedstawiciele społeczności.

Podsumowanie

W zaprezentowanym szkicu omówiono wybrane zagadnienia dotyczące działalności szkół z polskim językiem nauczania w opiniach rodziców uczniów tych szkół. Zarysowany przez respondentów obraz szkół polskich jest dość pozytywny-

ny, choć pojawiają się pewne niedociągnięcia czy sprzeczne z ich oczekiwaniami działania (lub wręcz przeciwnie – brak pewnych spodziewanych działań).

Struktura społeczeństwa europejskiego jest coraz bardziej niejednorodna narodowościowo, a szkolnictwo mniejszościowe jest miejscem kontaktu z innymi rodakami poza krajem pochodzenia. Dla dzieci emigrantów szkoła (poza rodziną) stanowi miejsce kształtowania i podtrzymywania tożsamości narodowej, nauki kultury polskiej i polskich tradycji. W szkole dzieci poznają i utrzymują kontakt z językiem polskim, historią i geografiją kraju pochodzenia swojego bądź tylko przodków. W dobie wzmożonych ruchów ludności działalność edukacyjna szkół polskich jest konieczna i oczekiwana przez adresatów – Polaków przebywających za granicą. To dla nich działalność szkół (i Szkolnych Punktów Konsultacyjnych – SKP) jest wizytówką naszego kraju. O tym, jaka będzie ta wizytówka i obraz Polski w krajach europejskich (i na świecie) już w kolejnych latach, będzie decydować zarówno władza państwowa, jak i społeczność szkół prowadzących naukę w języku polskim, a w przyszłości absolwenci tych szkół.

Zamiast zakończenia pragnę przytoczyć słowa Jolanty Muszyńskiej i Urszuli Namiotko, które oddają sens organizacji Polaków w szkolnych placówkach edukacyjnych poza granicami kraju: „Szkoła jest instytucją państwową i społeczną organicznie związaną i połączoną z narodem. Szkoły polskie, funkcjonujące poza obszarem państwa polskiego, mają ogromne znaczenie w wychowaniu dzieci w duchu poszanowania tradycji i wiary Ojców, w duchu honoru i patriotyzmu. Działalność szkół to nie tylko nauka języka polskiego, nie tylko pozostawanie w kręgu kultury polskiej, ale przede wszystkim kształtowanie i umacnianie polskiej tożsamości narodowej” (Muszyńska i Namiotko, 2010, s. 63).

Bibliografia

- Danilewicz, W. 2006. *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Danilewicz, W. 2007. *Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych*. W: Lalak, D. (red.): *Migracja – uchodźstwo – wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 152–166.
- Danilewicz, W. 2010. *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

- <http://www.aktualnoscipan.pl/index.php/77-uncategorised/1382-raport-komitetu-badan-nad-migracjami-pan-w-kwestii-skutkow-emigracji-mieszkancow-polski-do-krajow-unii-europejskiej>. 9.01.2014 (www-4).
- <http://www.polska-szkola.pl/index.php/dla-rodzicow/oswiata-polonijna>. 20.08.2019 (www-6)
- <http://www.orpeg.pl/>. 20.08.2019 (www-7).
- http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,15153711,PAN_alarmuje__Przez_emigracje_spada_liczba_urodzen.html#MT. 9.01.2014 (www-3).
- Szałtys, D. red. 2018. *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2017*. GUS. W: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-czasowej-emigracji-z-polski-w-latach-2004-2017,2,11.html> (www-2).
- Jasiński, Z. 2010. *Problemy szkolnictwa i oświaty polonijnej w kontekście wielokulturowości – uwagi ogólne*. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy, perspektywy*. Białystok – Cieszyń – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, SWEM, ss. 15–38.
- Kopruckowiak, A. 1995. *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*. Lublin: UMCS.
- Leśniak, M. 2009. Emigracja zarobkowa – rodzina polska w nowej rzeczywistości społeczno-wychowawczej. *Pedagogika Rodziny*. 1 (4), ss. 127–134.
- Lewowicki, T. 2013. O przybliżeniu spraw szkolnictwa dla mniejszości narodowych i etnicznych – perspektywa edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta A. red. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy, perspektywy*. Warszawa – Cieszyń – Białystok: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet w Białymstoku, SWEM, ss. 11–20.
- Mioduszevska M., 2008. *Najnowsze migracje z Polski w świetle danych Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności*. Warszawa: Ośrodek Badań nad Migracjami UW.
- Muszyńska, J. i Namiotko, U. 2010. *Szkoły polskie na Litwie*. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy, perspektywy*. Białystok – Cieszyń – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, WEiNoE UŚ, WSP ZNP w Warszawie, SWEM, ss. 63–82.

- Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Migracje zagraniczne ludności* (2013). GUS, Warszawa. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L_migracje_zagraniczne_ludnosc_NSP2011.pdf. 26.11.2013 (www-1).
- Nikitorowicz, J. i Misiejuk, D. 2009. Wstęp. W: Nikitorowicz, J. i Misiejuk, D. red. *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 9–12.
- Program Rozwoju Oświaty Polskiej za Granicą i Oświaty Polonijnej na lata 2009–2011. Materiał do dyskusji* (2009). MEN, Warszawa. W: http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/moddata/forum/32/25/plan_dzialan_projekt.pdf. 10.12.2017 (www-8).
- Szczygielska, I. 2013. *Migracje zarobkowe kobiet i ich wpływ na funkcjonowanie rodzin*. Warszawa: UW.
- Szukalski, P. 2017. Małżeństwa i rozwody. W: Potrykowska, A. red. *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2016–2017*. Warszawa: Rządowa Rada Ludnościowa, ss. 79–98.
- Ślusarczyk, M. 2010. Demograficzne i społeczne aspekty migracji Polaków na początku XX wieku. W: Grzymała-Moszczyńska, H., Kwiatkowska, A. i Roszak, J. red. *Drogi i rozdroża. Migracje Polaków w Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku. Analiza psychologiczno-socjologiczna*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, ss. 15–32.
- Walczak, B., Kozdrowicz, E. i Bielecka, E. 2009. Społeczne i pedagogiczne skutki migracji poakcesyjnych. W: Nikitorowicz, J., i Misiejuk, D. red. *Procesy migracji w społeczeństwie otwartym. Perspektywa edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 200–212.
- Założenia Projektu Programu Rozwoju Oświaty Polskiej za Granicą i Oświaty Polonijnej*. 2009. MEN, Warszawa. W: http://www.polska-szkola.pl/file.php/1/MEN_-_komentarz_do_strategii_oswiaty_polskiej_za_granica_.pdf. 10.12.2013 (www-5).

Schools with Polish as the teaching language as a challenge for the 21st century education – selected issues

Abstract: What has a permanent place in modern educational space is the school system for national minorities, including Poles living in a foreign land. The increasing social mobility and a large number of Polish citizens living abroad neces-

sitate the adjusting of the Polish educational offer for the youngest (children and youth) – also outside Poland.

In the presented study, the authoress discusses the significance and consequences of contemporary migration and describes the network and offer of schools with Polish as the teaching language. The research results are also discussed of the studies conducted in Polish educational institutions abroad in selected schools (in Austria, France, and the Czech Republic), which allows for specifying the major problems and parental expectations concerning these institutions. The work is completed with a recapitulation. The study constitutes an introduction to broader research into the activity and functioning of schools with Polish as the teaching language and of the agents (learners, teachers, parents) tightly related to their activity.

Keywords: schools with Polish as the teaching language abroad, migration of population, education

Translated by Agata Cienciała

ALEKSANDRA GANCARZ

Wsparcie dzieci współczesnych polskich repatriantów w adaptacji szkolnej

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie wsparcia w sytuacji zmiany społecznej na przykładzie wsparcia dzieci repatriantów w adaptacji szkolnej. Przedstawiono w nim wyniki badań ankietowych i wywiadów pogłębionych przeprowadzonych wśród dzieci repatriantów, ich nauczycieli i rodziców. W interpretacji wyników badań wykorzystano koncepcję wsparcia społecznego Stanisława Kawuli. W opinii badanych bardzo pozytywny wpływ na adaptację szkolną dzieci repatriantów mają dodatkowe zajęcia organizowane na początku nauki w polskiej szkole. Niestety, niewielka świadomość nauczycieli na temat pracy z uczniem odmiennym kulturowo i nauczania języka polskiego jako obcego znacznie ogranicza efektywność tych zajęć. Niewystarczające jest też wsparcie informacyjne. Choć szkoła jako instytucja wprowadzająca kolejne pokolenia w świat kultury powinna reagować na zachodzące zmiany społeczne, przeprowadzone badania wskazują na niedostateczne przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym. Jest to efekt zaniedbań zarówno na etapie kształcenia wyższego, doskonalenia zawodowego, jak i informowania nauczycieli o sytuacji ucznia trafiającego do danej placówki. W środowiskach szkolnych objętych badaniami nauczyciele wykazywali się ogromnym zaangażowaniem we wsparcie dzieci repatriantów w adaptacji szkolnej, lecz ich dobra wola była niewystarczająca, aby kompensować brak profesjonalizmu działań, sprawnej komunikacji czy nawet znajomości prawa oświatowego.

Słowa kluczowe: repatriacja, adaptacja szkolna, dzieci z doświadczeniem migracyjnym

Wsparcie i wspomaganie drugiego człowieka jest łączone jednoznacznie z poczuciem wspólnotowości życia w konkretnym kręgu środowiskowym i zakorzenienia w danym miejscu (Kawula, 2012, s. 153). Coraz więcej ludzi z powodu różnorodnych migracji nie ma poczucia zakorzenienia w swoim miejscu zamieszkania lub nie identyfikuje się z żadną małą ojczyzną.

Jednym z typów migracji obserwowanych od 1992 roku jest współczesna polska repatriacja, czyli osiedlanie się na terenie Polski osób polskiej narodowości, które przed 2001 rokiem mieszkały na stałe w azjatyckiej części daw-

nego Związku Radzieckiego (Ustawa z dnia 9 listopada 2000 r. o repatriacji, art. 5 pkt 1). Współcześni repatrianci to przede wszystkim potomkowie Polaków deportowanych w latach trzydziestych XX wieku w głąb ZSRR z terenów dzisiejszej Ukrainy i Białorusi, a od 2017 roku również ich małżonkowie¹.

Na temat współczesnej polskiej repatriacji powstały prace z zakresu politologii (Hut, 2014), socjologii (Sałacińska-Rewiak, 2014), psychologii (Gorbaniuk, 2008), pedagogiki (Jakubowska, 2011), a także opracowania interdyscyplinarne (Kość-Ryżko, 2014; Świdrowska, 2016), lecz kwestie związane z dziećmi współczesnych repatriantów stanowią margines poczynąń badawczych (Książek, 2019, s. 212) lub są zupełnie pomijane.

Celem tego artykułu jest ukazanie wsparcia w sytuacji zmiany społecznej na przykładzie wsparcia dzieci repatriantów w adaptacji szkolnej. Temat ten stanowi część szerszej problematyki, jaką jest obecność dzieci z doświadczeniem migracyjnym w polskich szkołach.

Migracje są jedną z najbardziej znaczących zmian społecznych w naszym kraju. Zmiana społeczna to „zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom, oczekiwaniom” (Radziejewicz-Winiński, 2004, s. 30). Powstają wobec tego pytania: Jakie formy wsparcia odpowiadają warunkom, potrzebom i oczekiwaniom społeczeństw, dla których migracje nieuchronnie stają się codziennością? Jakie wsparcie otrzymują migranci w nowym środowisku od osób zakorzenionych w danym miejscu?

Założenia metodologiczne badań własnych

Badania miały na celu poznanie sposobów wsparcia społecznego dzieci repatriantów w adaptacji szkolnej poprzez próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób były lub są one wspierane w tym obszarze adaptacji przez nauczycieli, rodziców oraz instytucje pozaszkolne. Badania przeprowadzono w latach 2014–2016 w województwach: dolnośląskim, opolskim i śląskim. W badaniach ankietowych zastosowano dobór oparty na dostępności badanych. Do 18 szkół w 11 miejscowościach przekazano 120 kwestionariuszy ankiet. Analizie poddano 73 kwestionariusze wypełnione przez 43 nauczycieli, 12 dzieci repatrian-

¹ Nowelizacja ustawy o repatriacji pozwala uzyskać status repatrianta i wiążące się z nim przywileje małżonkom repatriantów, ich zstępny do czwartego stopnia oraz małżonkom tychże zstępnych (Ustawa z dnia 7 kwietnia 2017 roku o zmianie ustawy o repatriacji oraz niektórych innych ustaw, art. 1 pkt 5).

tów i ich 18 rodziców. W badaniach jakościowych zastosowano dobór celowy. Osoby, z którymi przeprowadzono wywiady pogłębione, to:

- wicedyrektorka i pedagog szkolny, miejscowość I (wywiad 1-n-D),
- matka, miejscowość I (wywiad 2-r-D),
- matka, miejscowość II (wywiad 3-r-S),
- dyrektorka, miejscowość III (wywiad 4-n-S),
- matka, miejscowość III (wywiad 5-r-S),
- Rustem, 8 lat, miejscowość III (wywiad 6-u-S),
- nauczycielka historii i języka polskiego, miejscowość IV (wywiad 7 – n-O),
- Pawło, 8 lat, miejscowość IV (wywiad 8-u-O),
- dyrektor, miejscowość IV (wywiad 9-n-O),
- nauczycielka matematyki, miejscowość V (wywiad 10-n-O),
- matka, miejscowość VI (wywiad 11-r-S),
- wicedyrektorka, miejscowość VII (wywiad 12-n-D),
- nauczycielka wychowania fizycznego, miejscowość VII (wywiad 13-n-D).

Zgromadzony materiał empiryczny pomogła uporządkować typologia wsparcia społecznego zaproponowana przez Stanisława Kawulę (2012, s. 155–156). Przykłady wymienione przez badanych przyporządkowano czterem typom wsparcia społecznego: instrumentalnemu, informacyjnemu, wartościującemu i emocjonalnemu.

Wsparcie instrumentalne: dodatkowe zajęcia lekcyjne

W polskich szkołach dla uczniów z doświadczeniem migracyjnym można zorganizować bezpłatną naukę języka polskiego i zajęcia wyrównawcze z wybranych przedmiotów, o czym szczegółowo traktują rozporządzenia MEN.

Kiedy w 2014 roku rozpoczynano badania, dyrektorzy niektórych szkół nie wiedzieli, że istnieje taka forma wsparcia, czego przykładem jest rozmowa telefoniczna z dyrektorką szkoły, która na pytanie, czy dziecko z rodziny repatrianckiej z Kazachstanu uczy się w jej szkole, odpowiedziała: „Proszę pani! Ależ my nie możemy, my nawet nie mamy prawa pytać, skąd pochodzi uczeń! To by naruszało prywatność rodziny! Nam nie wolno posiadać takich informacji”. Kiedy zadano następne pytanie: „To na jakiej podstawie stwierdzają państwo, czy uczeń ma prawo do dodatkowych zajęć?”, po chwili ciszy padło zdanie kończące rozmowę: „Nie mamy takich dzieci”.

Odpowiadając na pytanie alternatywne półotwarte o to, czy uczeń z rodziny repatrianckiej otrzymywał lub otrzymuje wsparcie w adaptacji szkolnej ze

strony nauczycieli, uczniów, rodziców kolegów i koleżanek, 33% nauczycieli, 17% uczniów i 17% rodziców wymieniło dodatkowe zajęcia lekcyjne.

Na podstawie analizy wywiadów ustalono, że dla Franka² z miejscowości I, Rustema z miejscowości III i Soni z miejscowości VII zorganizowano w szkole nauczanie języka polskiego, natomiast Pawło z miejscowości IV uczył się dodatkowo również angielskiego, specjalistycznych terminów z matematyki i słownictwa potrzebnego do rozwiązywania zadań tekstowych.

Respondenci z miejscowości I, III, IV i VII uważali, że dodatkowe zajęcia miały bardzo pozytywny wpływ na adaptację szkolną dzieci repatriantów, jednak dość znamienny wydaje się fakt, iż w żadnej z tych szkół nauczyciele nie posiadali kwalifikacji do nauczania języka polskiego jako obcego ani nawet nie poszukiwali informacji na temat metod, podręczników i innych przydatnych do tego pomocy. Niewiedza nauczycieli na ten temat skutkowałą mniejszą efektywnością dodatkowych zajęć, co można nazwać brakiem spójności „między potrzebami biorcy a rodzajem udzielanego wsparcia” (Kawula, 2012, s. 154).

Wsparcie instrumentalne: pomoc materialna

Pomoc materialna nie należy do zadań szkoły, jednak ankietowani nauczyciele dwa razy wspomnieli o takiej formie wsparcia. W jednym przypadku szkoła zakupiła podręczniki dla ucznia z rodziny repatrianckiej, w drugim udzieliła wsparcia finansowego.

Jedna z ankietowanych matek przyznała, że od rodziców innych uczniów otrzymała pomoc finansową, lecz dowiedziała się o tym dopiero po dłuższym upływie czasu, a *spiritus movens* tak dyskretnie świadczonej pomocy była prawdopodobnie wychowawczyni klasy.

W miejscowości I wsparcie oferowane przez szkołę nie zostało przyjęte, o czym opowiadała badana wicedyrektorka: „Zaprosiłam panią Nowicką na rozmowę, bo jako pedagog chciałam zaoferować jakąś pomoc. Może mniej finansową, bo szkoła nie ma takiej możliwości, ale rzeczową. Prowadzimy taką pomoc rzeczową dla dzieci w formie kurtek, jakiegoś obuwia, zimowej odzieży. Staramy się pozyskać taką odzież (...) i rodziny potrzebujące bardzo chętnie korzystają z tego. Więc zapytałam panią Nowicką, czy potrzebuje takiego wsparcia, czy na przykład jakiegoś zwolnienia z opłat, z ubezpieczenia, ale była niechętna. Powiedziała, że oni są rodziną przedsiębiorczą, dała do zrozumienia, że jej mąż zawsze gdzieś tam pieniądze dorobi. Podziękowała za pomoc, po

² Wszystkie imiona i nazwiska zostały zmienione na fikcyjne.

prostu. Oni nigdy tutaj nie chcieli korzystać z takiej widocznej pomocy (choć ta jest bardzo dyskretna), natomiast z tej pomocy instytucjonalnej, która im się należy, to rzeczywiście korzystali i zawsze ta pomoc była świadczona na ich rzecz” (wywiad 1-n-D).

Odmowa pani Nowickiej nie kończy jednak tej historii. Jej syn Franek od drugiego roku w polskiej szkole otrzymywał co miesiąc 50 zł stypendium za wyniki w nauce. Badana pedagog podkreślała w wywiadzie jego uzdolnienia i pracowitość, lecz powiedziała również: „Zaangażowaliśmy, promowaliśmy go bardzo” (wywiad 1-n-D), zwracając w ten sposób uwagę na pracę dydaktyczną i wsparcie emocjonalne ze strony nauczycieli, które ułatwiły Frankowi rozwój i odnoszenie sukcesów.

Wśród instytucji pozaszkolnych wspierających adaptację szkolną dzieci repatriantów najczęściej były wskazywane ośrodki pomocy społecznej. Ich rolę dostrzegło 12% nauczycieli, 17% uczniów i 22% ankietowanych rodziców. To niewiele, biorąc pod uwagę, że OPS wypłaca zasiłek szkolny. Być może obligatoryjny charakter tej formy wsparcia czyni ją niedostrzegalną.

Wsparcie procesu adaptacji szkolnej przez urzędy miast i gmin uwzględniło w kwestionariuszach 7% nauczycieli, 8% uczniów i 1% rodziców. W większości przypadków polegało ono na sfinansowaniu dodatkowych zajęć. Jedna ankietowana nauczycielka podała, że urząd miasta wyznaczył opiekunów rodziny. Było to rozwiązanie innowacyjne, ponieważ dopiero nowelizacja ustawy o repatriacji z 2017 roku uregulowała status osoby wspierającej repatrianta.

Pozostałe instytucje wymienione przez ankietowanych to: powiatowe centrum pomocy rodzinie (pośredniczy w wypłacaniu zasiłków dla repatriantów ze starostwa), centrum kształcenia ustawicznego (może prowadzić kursy adaptacyjne i językowe dla repatriantów i ich rodzin) i ośrodek dla repatriantów w Nałęczowie. Ostatnia instytucja według ankietowanej nauczycielki zapewnia repatriantom: „nauczę języka polskiego, pomoc w wypełnianiu dokumentów, wspólne spędzanie wolnego czasu”. Respondentka zapewne miała na myśli nałęczowskie Centrum Szkoleniowo-Wypoczynkowe „Energetyk”, gdzie Fundacja „Ocalenie” kilkakrotnie prowadziła kursy adaptacyjne na zlecenie ORPEG.

Wsparcie informacyjne: przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi repatriantów

Większość polskiego społeczeństwa niewiele wie na temat współczesnej polskiej repatriacji, a w programach kształcenia pedagogicznego od niedawna pojawia się przygotowanie do pracy z uczniem odmiennym kulturowo. Dla-

tego wsparcie informacyjne dla nauczycieli przed przyjęciem ucznia z zagranicy wydaje się sprawą kluczową.

Z wywiadów przeprowadzonych z dyrektorem (wywiad 9-n-O) i wicedyrektorkami (wywiady 1-n-D, 12-n-D) wynika, że informacja o pojawieniu się w ich placówkach dzieci repatriantów docierała do nich bardzo późno i nie towarzyszyły jej żadne bliższe informacje ani o rodzinie, ani o wsparciu przysługującym nowym uczniom, ani też o możliwych problemach i sposobach ich unikania bądź rozwiązywania.

Ankietowani nauczyciele *de facto* nie otrzymywali żadnego wsparcia informacyjnego, lecz mimo to 91% z nich stwierdziło, że grono pedagogiczne było przygotowane do pracy z dziećmi repatriantów. W tabeli 1 można zauważyć, że tylko 42% badanych dzieci repatriantów podzielało ich zdanie. Widać również, że więcej badanych dzieci uznało za bardziej przygotowanych innych uczniów (58%) niż nauczycieli (42%), co może wynikać z różnicy w oczekiwaniach wobec tych dwóch grup. Przypuszczać można, że nauczycielom łatwiej jest przygotować innych uczniów w oparciu o intuicję, wiedzę ogólnopedagogiczną i potoczną, niż przygotować siebie (w pośpiechu i bez wsparcia informacyjnego) na nową sytuację, która wymaga specjalistycznej wiedzy.

Tabela 1. Przygotowanie nauczycieli i uczniów do kontaktu z dziećmi repatriantów

Grupa badana	Przygotowanie do kontaktu z dzieckiem repatrianta				
	nauczycieli		innych uczniów		
	TAK [%]	NIE[%]	TAK [%]	NIE[%]	NIE WIEM[%]
Nauczyciele <i>n</i> = 43	91	9	70	5	25
Uczniowie <i>n</i> = 12	42	58	58	17	25
Rodzice <i>n</i> = 18	83	17	44	11	45

Źródło: badania własne.

Nauczycieli zapytano o to samo w dalszej części kwestionariusza w pytaniu alternatywnym półotwartym i tam już tylko 83% uznało grono pedagogiczne w swojej szkole za przygotowane do pracy z dziećmi repatriantów, przy czym dla 76% ogółu badanych z tej grupy przygotowaniem była informacja przekazana przez dyrektora. Co czwarty badany nauczyciel za przygotowanie uznał wcześniejsze doświadczenia własne lub swoich znajomych, a 4% przygotowało się dzięki informacjom z mediów, głównie z Internetu.

Uczniowie, zapytani o sposób przygotowania nauczycieli, zwrócili uwagę na znajomość niektórych słów w języku rosyjskim, umiejętność wyjaśniania trudniejszych zagadnień w czasie lekcji i tłumaczenie zasad kultury polskiej.

Rodzice w większości dobrze ocenili przygotowanie nauczycieli do pracy z ich dziećmi, lecz odpowiadając na pytanie o sposób przygotowania, koncentrowali się wyłącznie na informacjach przekazanych przez dyrekcję lub urząd gminy.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w badanych szkołach uczniowie tylko przez przypadek trafiali do klas prowadzonych przez nauczycieli władających językiem rosyjskim. Jedna z ankietowanych nauczycielek napisała, że gdyby wcześniej dowiedziała się o przybyciu ucznia z rodziny repatrianckiej, przypomniaby sobie język rosyjski, aby móc się z nim swobodnie komunikować w pierwszych tygodniach.

Wsparcie wartościujące: dzielenie się wiedzą na temat swojego kraju pochodzenia

Możliwość dzielenia się wiedzą na temat kraju pochodzenia daje dzieciom z doświadczeniem migracyjnym poczucie akceptacji w nowym środowisku i podstawę do kształtowania tożsamości dwukulturowej, a innym uczniom pomaga w rozwoju poznawczym, jak również pozwala kształtować otwartość i kompetencje międzykulturowe.

Ankietowanych pedagogów poproszono o ustosunkowanie się na pięciostopniowej skali Likerta do zdania: *„Uczeń z rodziny repatrianckiej chętnie dzieli się z innymi kulturą kraju, z którego przybył (np. znajomością geografii, historii, zwyczajów, języka rosyjskiego)”. Wyniki przedstawione w tabeli 2 pokazują, że aż 67% badanych uczniów bardzo chętnie dzieli się kulturą kraju pochodzenia, tymczasem zaledwie 33% nauczycieli to dostrzega.*

Tabela 2. Stosunek do stwierdzenia: „Uczeń z rodziny repatrianckiej chętnie dzieli się z innymi kulturą kraju, z którego przybył (np. znajomością geografii, historii, zwyczajów, języka rosyjskiego)” lub analogicznego w grupie uczniów i rodziców

Kategorie odpowiedzi (skala Likerta)	Nauczyciele <i>n</i> = 43 [%]	Uczniowie <i>n</i> = 12 [%]	Rodzice <i>n</i> = 18 [%]
Całkowicie nie zgadzam się	2	0	0
Raczej nie zgadzam się	9	0	11
Nie mam zdania	19	0	17
Raczej zgadzam się	37	33	22
Całkowicie zgadzam się	33	67	50

Źródło: badania własne.

Badanych pedagogów poproszono dodatkowo o ustosunkowanie się do stwierdzenia: *„Nauczyciele stwarzają okazje do dzielenia się wiedzą i umiejętno-*

nościami zdobytymi w kraju, z którego przybył uczeń z rodziny repatrianckiej. Całkowicie z tym zdaniem zgodziło się 42% badanych, raczej zgodziło się 33%, nie miało zdania 16%, raczej nie zgodziło się 9%. Potwierdza to, że dzieci repatriantów znacznie chętniej dzielą się wiedzą, niż sądzą nauczyciele, lecz brakuje im ku temu okazji.

Przeprowadzone wywiady pogłębione dostarczyły dwóch przykładów dzielenia się wiedzą na temat swojego kraju pochodzenia przez dzieci repatriantów. W miejscowości I było to zasługą nauczycieli, którzy od początku umożliwiali Frankowi Nowickiemu udział w corocznych konkursach z języka rosyjskiego (wywiad nr 2-r-D). Kiedy kilka lat później jego młodszy brat Kazik rozpoczął naukę w tej samej szkole podstawowej, również doceniano jego znajomość języka rosyjskiego: „Pani w nauczaniu początkowym prowadziła na przykład takie zajęcia, że Kazik czytał dzieciom w języku rosyjskim na przykład bajkę »Czerwony Kapturek«. Najpierw była w języku polskim, a później w rosyjskim” (wywiad nr 1-n-D). Tamtejsza szkoła zorganizowała też spotkanie otwarte z babcią Franka i Kazika, podczas którego seniorka rodu opowiedziała o wielopokoleniowej wędrownicy ich rodziny.

W miejscowości VII nauczyciele nie zabiegali o dzielenie się kulturą kazachską, którą znało troje dzieci repatriantów uczęszczających do tamtejszej placówki, lecz uczęszczająca do piątej klasy Helena wykorzystywała każdą okazję, aby opowiadać o Kazachstanie i losach swojej rodziny, o czym wspominała w wywiadzie jej wychowawczynie: „Helena zna super historie rodzinne, po prostu rewelacja! Widać, że się tym interesuje. (...) Na przykład jak robiliśmy wigilię klasową, to Helenka przygotowała takie potrawy z Kazachstanu – jakąś kutię zrobiła, sałatkę taką z ryżu bodajże, już nie pamiętam. (...) Jak opowiadamy jakieś tradycje, to Helenka też opowiada: »A w Kazachstanie jest tak i tak«. (...) Najlepsze było, jak był mecz piłki nożnej Polska – Kazachstan. Wracaliśmy wtedy z obozu i pytam: »Helenka, komu będziesz kibicować?«, a Helenka tak patrzy i mówi: »Nie wiem« (śmiech)” (wywiad 13-n-D).

Wsparcie emocjonalne: zaangażowanie rodziców w edukację szkolną dzieci

Wsparcie emocjonalne polega na dawaniu komunikatów typu: „kochamy cię”, „masz mocne cechy charakteru”, „nie poddawaj się” (Kawula, 2012, s. 154). Jego podstawowym źródłem jest rodzina.

W miejscowości I rodzice Franka Nowickiego czuli się bezradni, gdy z powodu braku znajomości języka polskiego nie mogli pomóc synowi w nauce

i odrabianiu zadań domowych (wywiad nr 2-r-D). Wsparcie emocjonalne nie ogranicza się jednak do znajomości języka, o czym świadczą słowa badanej pedagog: „Franek miał w domu bardzo duże wsparcie. Rodzice bardzo zabiegali o edukację, wspierali go naprawdę mocno” (wywiad 1-r-D).

Zaangażowanie rodziców z rodzin repatrianckich w edukację dzieci przejawia się również w ich kontakcie ze szkołą. W tabeli 3 można zauważyć, że większość (67%) rodziców, połowa uczniów i tylko 40% nauczycieli uznało, iż rodzice z rodzin repatrianckich pozostają w stałym kontakcie ze szkołą.

Tabela 3. Stosunek do stwierdzenia: „Rodzice ucznia z rodziny repatrianckiej pozostają w stałym kontakcie ze szkołą” lub analogicznego w grupie uczniów i rodziców

Kategorie odpowiedzi (skala Likerta)	Nauczyciele <i>n</i> = 43 [%]	Uczniowie <i>n</i> = 12 [%]	Rodzice <i>n</i> = 18 [%]
Całkowicie nie zgadzam się	2	0	0
Raczej nie zgadzam się	8	0	0
Nie mam zdania	23	8	11
Raczej zgadzam się	27	42	22
Całkowicie zgadzam się	40	50	67

Źródło: badania własne.

Badanych poproszono również o ustosunkowanie się do stwierdzenia: *Rodzice ucznia z rodziny repatrianckiej angażują się w życie szkoły lub klasy* bądź analogicznego w grupie uczniów i rodziców. W tabeli 4 można zauważyć, że większość nauczycieli nie wyraziła zdania na ten temat, natomiast uczniowie i rodzice najczęściej raczej zgadzali się z tym zdaniem.

Tabela 4. Stosunek do stwierdzenia: „Rodzice ucznia z rodziny repatrianckiej angażują się w życie szkoły lub klasy” lub analogicznego w grupie uczniów i rodziców

Kategorie odpowiedzi (skala Likerta)	Nauczyciele <i>n</i> = 43 [%]	Uczniowie <i>n</i> = 12 [%]	Rodzice <i>n</i> = 18 [%]
Całkowicie nie zgadzam się	8	0	0,00
Raczej nie zgadzam się	5	0	11
Nie mam zdania	55	33	22
Raczej zgadzam się	21	59	45
Całkowicie zgadzam się	13	8	22

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki badań ankietowych mogą świadczyć o tym, że rodzice starają się pozostawać w stałym kontakcie ze szkołą i czują się zaangażowani, natomiast nauczyciele – obserwując ich na tle innych rodziców – oceniają ich

zaangażowanie słabiej lub powstrzymują się od oceny, gdy nie mają z nimi kontaktu. Analiza wywiadów nie wykazała, aby któryś z rodziców wykazywał się szczególnie wysoką aktywnością w tym zakresie.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania ukazały duży potencjał wynikający z postawy nauczycieli wobec dzieci repatriantów. Za sprawą działań podejmowanych przez szkoły rodziny repatrianckie otrzymywały wsparcie wychodzące poza ramy określone prawem. Niestety, brak przygotowania do pracy z uczniem odmiennym kulturowo oraz brak wiedzy na temat dostępnych form wsparcia dla ucznia z doświadczeniem migracyjnym nie pozwalały w pełni wykorzystać ani pomocy systemowej, ani potencjału nauczycieli zaangażowanych we wsparcie dzieci repatriantów w adaptacji szkolnej.

Bibliografia

- Gorbaniuk, J. 2008. *Psychospołeczne uwarunkowania zadowolenia z repatriacji Polaków z Kazachstanu*. Lublin: KUL.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i Grzymała-Kazłowska, A. 2011. *Repatrianci z Kazachstanu – charakterystyka i główne problemy adaptacyjne*. Warszawa: Komitet Badań nad Migracjami.
- Hut, P. 2014. *Polska wobec Polaków w przestrzeni poradzieckiej. Od solidaryzmu etnicznego do obowiązku administracyjnego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR
- Jakubowska, L. 2011. *Tożsamość kulturowa Polaków z Kazachstanu w kontekście tendencji globalizacyjnych*. Legnica: PWSZ im. Witelona w Legnicy.
- Kawula, S. 2012. *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kość-Ryżko, K. 2014. *Wykorzenieni. Dylematy samookreślenia polskich repatriantów z Kazachstanu. Studium etno-psychologiczne*. Warszawa: Instytut Archeologii i Etnologii PAN.
- Książek, J. 2019. Adaptacyjne problemy dzieci repatriantów na tle relacji rówieśniczych. *Migration Studies – Review of Polish Diaspora*. 1 (171), ss. 211–229.
- Radzewicz-Winnicki, A. 2004. *Spółeczeństwo w trakcie zmiany*. Gdańsk: GWP.

- Sałacińska-Rewiakin, J. 2014. *Deportowani i repatrianci. Trzy pokolenia kaczastańskich Polaków wobec problemu tożsamości*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Świdrowska, E. 2016. *Repatriacja do polskich gmin – realia i wyzwania. Raport z badań*. Kraków: Instytut Wschodnich Inicjatyw.
- Ustawa z dnia 7 kwietnia 2017 roku o zmianie ustawy o repatriacji oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2017, poz. 858).
- Ustawa z dnia 9 listopada 2000 roku o repatriacji (Dz.U. 2000, nr 106, poz. 1118 z późn. zm.).

Support in school adaptation for the children of contemporary Polish repatriates

Abstract: The aim of the article is to show support in the situation of social change on the example of supporting children of repatriates in school adaptation. It presents the results of surveys and in-depth interviews conducted among the children of repatriates, their teachers and parents. For interpreting the research results, Stanisław Kawula's concept of social support is used. In the opinion of the respondents, additional classes organized at the beginning of education at the Polish school have a very positive effect on the school adaptation of repatriates children. Unfortunately, the low awareness of teachers about working with a culturally different student and teaching Polish as a foreign language significantly reduces the effectiveness of these activities. Information support is also insufficient. Although the school as an institution introducing subsequent generations to the world of culture should react to the ongoing social changes, the conducted research indicates insufficient preparation of teachers to work with students with migration experience. This is the result of negligence both at the stage of higher education and professional development, as well as informing teachers about the situation of the student who reaches the given institution. In the school environments covered by the research, the teachers showed a great commitment to support the children of repatriates in school adaptation, but their good will was insufficient to compensate for the lack of professionalism, efficient communication or even knowledge of educational law.

Keywords: repatriation, school adaptation, children with migration experience

Translated by Małgorzata Paprotny

PRAKTYKA EDUKACYJNA

TERESA SZYMIK

Nowy wymiar edukacji regionalnej na Górnym Śląsku

Wartości najbliższego człowiekowi dziedzictwa kulturowego powinny być wykorzystywane w edukacji szkolnej. Jeśli bowiem dziedzictwo to jest nośnikiem wielorakich wartości, nieodzownych dla rozwoju człowieka, to uwzględnienie owego dziedzictwa w całym procesie edukacji jest w pełni zasadne

Wojciech Książek (2000, s. 4)

Streszczenie: Celem tego opracowania jest próba przedstawienia zmian w zakresie edukacji regionalnej na Górnym Śląsku w kontekście edukacji międzykulturowej z uwzględnieniem aspektu doskonalenia kadry pedagogicznej w tym zakresie. Artykuł przedstawia prawne uwarunkowania edukacji regionalnej w Polsce po okresie transformacji ustrojowej ze szczególnym uwzględnieniem prawa oświatowego. Głównym obszarem rozważań staje się edukacja regionalna i jej rola w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Kluczową rolę w edukacji regionalnej odgrywają nauczyciele – regionaliści. Autorka zwraca uwagę na potrzebę doskonalenia nauczycieli w tym zakresie.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, Górny Śląsk, edukacja wielokulturowa, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

Górny Śląsk w historycznie ukształtowanych granicach jest obszarem transgranicznym rozciągającym się na terytorium trzech państw: Polski, Republiki Czeskiej i Słowacji. Jest regionem wielokulturowym, stanowiącym osobliwą przestrzeń. Przez wieki krzyżowały się tu trakty handlowe i ścierały wpływy: morawskie, czeskie, niemieckie i polskie. Nawarstwiały się tradycje wyznaniowe, narodowe, kulturowe i obyczajowe. W ponad tysiącletniej historii Śląska, wielokulturowość była zawsze obecna i przybierała różne barwy. Łą-

czyła lub dzieliła ludzi wspólnota językowa, religijna, narodowa i państwowa. Od wieków mieszkali tu Polacy, Niemcy, Morawianie, Żydzi, współistnieli obok siebie katolicy, ewangelicy i ludność wyznania mojżeszowego. Świadczy o tym bogata spuścizna wielokulturowego dziedzictwa Górnego Śląska.

Staniczek (1996) wskazuje, że edukacja regionalna na Śląsku ma zatem znaczenie szczególne. To zintegrowany proces kształtujący i stabilizujący postawy wobec dziedzictwa przeszłości i problemów współczesnych własnego regionu. Pomaga w świadomym określeniu własnej tożsamości. Wiedza na temat własnego regionu i problemów w nim występujących stwarza szanse zrozumienia przez młodych ludzi problemów, z którymi borykają się współczesna Europa i świat. Zwłaszcza w aspekcie migracji i tworzenia się społeczeństw wielokulturowych. Śląsk jako region pogranicza może poszczycić się wartościami wypracowanymi przez lata i występującymi już w edukacji w tym zakresie.

Wielokulturowość czy międzykulturowość obecna w edukacji jest próbą doszukiwania się wspólnych cech w różnorodności oraz czerpania doświadczeń i wzorów z dorobku innych narodów. Pojęcie to w naturalny sposób dotyczy także edukacji szkolnej, gdyż na tym etapie życia człowieka kształtuje się w znacznej mierze jego światopogląd, a autorytet szkoły i nauczyciela ma decydujące, najczęściej pozytywne znaczenie (Nowak, 2008). Bez umiejętnego łączenia treści edukacji regionalnej z edukacją wielokulturową czy międzykulturową nie można dzisiaj wdrażać na Śląsku prawdziwego regionalizmu.

Edukacja wielokulturowa, jak podkreśla Książek (2000) pozwala młodym ludziom zrozumieć, że we współczesnym świecie jest możliwe współistnienie, czyli życie ze sobą, a przynajmniej obok siebie, ludzi, których na pozór dzielą: język, religia, tradycje czy historia ich narodów. Z kolei międzykulturowość jako zjawisko świadczy o tym, że ludzie na pozór różni potrafią współtworzyć świat swoich ojczyzn lokalnych, regionalnych i krajów. Edukacja międzykulturowa jest więc ukierunkowana na przeciwdziałanie powstawania i funkcjonowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych, narodowych, religijnych, na wychowywanie w duchu otwartości, wzajemnego szacunku oraz zmianę odniesień w stosunku do „obcego”.

Opracowanie składa się z wprowadzenia, opisu uwarunkowań prawnych edukacji regionalnej w Polsce, prezentacji miejsca i roli edukacji regionalnej w środowisku zróżnicowanym kulturowo, a także przedstawia działania w zakresie edukacji regionalnej wprowadzone w szkołach na terenie miasta Rybnika.

Celem opracowania jest próba przedstawienia zmian w zakresie edukacji regionalnej na Górnym Śląsku w kontekście edukacji wielokulturowej i międzykulturowej z uwzględnieniem aspektu doskonalenia kadry pedagogicznej w tym zakresie.

1. Uwarunkowania prawne edukacji regionalnej

Przemiany społeczno-polityczne po roku 1989 miały istotne znaczenie dla polskiej oświaty. Jednym z przejawów tego zjawiska był powrót do realizacji zagadnień związanych z edukacją regionalną. Uczestnicy V Kongresu Regionalnych Towarzystw Kultury we Wrocławiu w 1994 roku uznali, że edukacja regionalna jest w stanie obronić młodych ludzi przed uniformizacją ich życia, uratować odrębność, pomóc w powrocie do korzeni własnej kultury, stworzyć silny związek z rodzinną ziemią, przygotować do zaangażowanego działania dla środowiska, wyrobić postawę otwartości i tolerancji dla innych społeczeństw i kultur (Karta Regionalizmu Polskiego, 1994).

Uchwalona na V Kongresie Regionalnych Towarzystw Kultury Karta Regionalizmu Polskiego (Karta Regionalizmu Polskiego, 1994) określała ogólne zasady regionalizmu w Polsce. Wśród postulowanych działań znalazły się i te, które dotyczyły edukacji regionalnej w szkołach. W punkcie szóstym dokumentu czytamy: *szczególna rola w podtrzymywaniu i kształtowaniu świadomości lokalnej i regionalnej przypada systemowi edukacji. Programy nauczania szkół wszystkich szczebli powinny szeroko uwzględniać tematykę regionalną.*

Podstawą prawną edukacji regionalnej w szkołach stał się dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe* opublikowany w październiku 1995 roku. W dokumencie podkreślono, że *głównym celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest kształtowanie u uczniów poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury* (Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625). Realizacja treści edukacji regionalnej stała się więc nakazem i obowiązkiem szkół. Był to pierwszy dokument, który tak precyzyjnie określał cele i zadania szkoły, proponował konkretne treści nauczania i formy realizacji przedmiotu. Od tego momentu rozpoczął się renesans edukacji regionalnej w polskich placówkach oświatowych.

Duże znaczenie w zakresie edukacji regionalnej w szkołach i doskonalenia kadry miała *Rekomendacja R(85) Komitetu Ministrów do Krajów Członkow-*

skich dotycząca edukacji w zakresie dziedzictwa (przyjęta przez Komitet Ministrów 17 marca 1998 r. na 623 spotkaniu zastępców ministrów) w zakresie szkolenia kadr nauczycielskich głosząca, że „edukacja w zakresie dziedzictwa zakłada z góry ścisłą więź z programami szkolnymi i właściwymi szkoleniami nauczycieli. Teoretyczne i praktyczne kursy doskonalenia, wszędzie gdziekolwiek jest to możliwe, powinny być organizowane zarówno dla nauczycieli, jak i dla specjalistów w dziedzinie kultury. Personel z obszarów dziedzictwa winien mieć wyrobioną świadomość problematyki odnoszącej się do edukacji w zakresie dziedzictwa, a także, jeśli to możliwe, winien być szkolony w zakresie zaspokajania potrzeb młodych uczestników”. Dokument precyzował również zakres uprawnień administracyjnych odnoszący się do nauczycieli, a mianowicie umożliwiający im właściwe przygotowanie, wdrożenie i realizację, w możliwie najlepszych warunkach, projektów edukacyjnych w zakresie dziedzictwa. Zwracano również uwagę na przygotowanie materiałów szkoleniowych na odpowiednim poziomie odnoszących się do dziedzictwa kulturowego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego wniosło do szkół podstawowych i gimnazjalnych nowość w zakresie edukacji regionalnej, a mianowicie realizację obowiązkowej ścieżki edukacyjnej: Edukacja Regionalna – Dziedzictwo Kulturowe w Regionie. Tak więc od roku 1999 na różnych przedmiotach lekcyjnych realizowano obowiązkową ścieżkę edukacji regionalnej. Główne cele edukacyjne ścieżki miały przede wszystkim kształtować poczucie tożsamości narodowej dzieci i młodzieży, ale również ważnym aspektem był kontakt ucznia z jego środowiskiem lokalnym.

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17) pominięto edukację regionalną, a jej treści w niewielkim zakresie realizowane były w ramach wymagań szczegółowych z poszczególnych przedmiotów. Podobnie jest w chwili obecnej, gdzie nowa ustawa o systemie oświaty zepchnęła edukację regionalną na dalszy plan działań edukacyjnych.

2. Miejsce i rola edukacji regionalnej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo

Górny Śląsk przez wiele stuleci poddany był silnym oddziaływaniom kulturowym, społecznym, politycznym i ekonomicznym płynącym z Czech, Moraw,

Austrii i Niemiec. Na jego historyczne losy wpływ miała także żyjąca tutaj ludność żydowska. W ciągu wieków Górny Śląsk zmieniał przynależność państwową, był miejscem spotkania czy zderzenia wielu kultur, pozostawał w kręgu oddziaływania rozmaitych systemów politycznych i gospodarczych. Te historyczne uwarunkowania wpłynęły na obecny kształt i charakter Górnego Śląska. Wpływają zatem również na specyficzną strukturę edukacji regionalnej na Górnym Śląsku, gdzie „treści edukacji regionalnej powinny się wiązać w swoich działaniach edukacyjnych z krajobrazem, architekturą, zabytkami kultury duchowej i materialnej, gwarą, dialektem miejscowym, folklorem, legendami, sztuką ludową, historią, wiedzą o lokalnych bohaterach (osobach znaczących i wydarzeniach, kontaktami międzyludzkimi, przekazem międzypokoleniowym, obyczajowością społeczności, obcowaniem z przyrodą, życiem według rytmu przyrody itp.)” (Nikitorowicz, 2006, s. 106). Tylko takie ukierunkowanie edukacji regionalnej pozwoli rozpocząć proces dialogu edukacyjnego, wzmacniając siły jednostki przez poznanie i zrozumienie siebie i swojej najbliższej kultury i w efekcie pozwoli dostrzec odmienności, inne punkty widzenia oraz poszukiwanie sposobów wzajemnego rozumienia, porozumienia i współpracy (Nikitorowicz, 2006).

Edukacja regionalna stanowi istotny element rzeczywistości społecznej, ułatwiający wychowankowi odkrywanie jego tożsamości kulturowej i własnego miejsca w świecie, rozumiana jest także jako umożliwianie młodym ludziom poznawania własnego dziedzictwa kulturowego, wartości i treści regionalnych. Stanowi również naturalną i formalną odmianę osobowościowej formacji człowieka, która zorientowana jest na poznanie oraz umiłowanie najbliższego środowiska życia najpierw dzieci i młodzieży, a w przyszłości twórczych i aktywnych obywateli „małej ojczyzny” (Staniczek, 1996). Tożsamość człowieka wskazuje na jego udział w życiu społecznym, w kulturze, pozwala na własną identyfikację i interpretację. Wiedza na temat własnego regionu, umiejętność rozwiązywania problemów w nim występujących stanowią szansę zrozumienia problemów o charakterze kompleksowym.

Praktyka wielu krajów uczy, że najlepszym miejscem na tworzenie społeczeństw o prawidłowych relacjach w środowiskach zróżnicowanych kulturowo jest szkoła. Przykładem może być doświadczenie Niemców z ludnością turecką, która przybyła tam po II wojnie światowej. Na początku zastosowano wobec niej politykę „oświeconego apartheidu”, następnie podporządkowanie się kulturze niemieckiej aż wreszcie zrozumiano konieczność zachowania cech autonomicznych ludności napływowej dla dobra budowy wielokulturowego społeczeństwa (Niestolik, 2010).

W krajach skandynawskich istnieje ustawowy obowiązek wielojęzycznego kształcenia dzieci. W Stanach Zjednoczonych, na mocy Civil Rights Act z 1964 roku, wydano nakaz, pod rygorem wstrzymania środków finansowych, naboru studentów bez oznak dyskryminacji rasowej, szkolenia nauczycieli i pedagogów oraz opracowywania programów wielokulturowych. Od roku 1972 istnieje także obowiązek studiowania wszystkich kultur, nałożony nie tylko na tych, którzy z nich pochodzą (Niestolik, 2010).

Pedagogika międzykulturowa jako nurt w wychowaniu społeczeństw wielonarodowych i wielokulturowych, jak twierdzą Lewowicki (1991), Nalaskowski (1993) oraz Ogrodzka-Mazur (1997), musi skupiać się nie tylko na pracy z cudzoziemcami, lecz także z własnymi obywatelami, by wzajemnie uczyli się szacunku, tolerancji, wzajemnego i pokojowego współzycia, czerpali doświadczenia z bogactwa własnych kultur. Decydujące znaczenie w pracy szkolnej ma wzajemne poznanie uczniów realizowane w czasie wycieczek i wymiany młodzieży. Często następuje wtedy przełamywanie stereotypów istniejących jeszcze przed podróżą czy wręcz zauroczenie krajem i ludźmi, o których mieliśmy zupełnie inne wyobrażenie. Edukacja regionalna i wielokulturowa jest antidotum na tę rzeczywistość i jednym z priorytetów programu w zreformowanej szkole. Urasta do podstawowych zadań i wyzwania współczesnej rodziny i szkoły.

Nadrzędnym celem edukacji regionalnej i międzykulturowej jest ukształtowanie trwałych więzi z *małą ojczyzną*, świadomość własnych korzeni, odnajdywanie w kulturze źródeł najistotniejszych wartości, zaangażowanie do aktywnego działania na rzecz środowiska. Edukacja regionalna i wielokulturowa ma za zadanie uświadomić młodzieży piękno najbliższej okolicy i miejsca zamieszkania, poczucie własnej tożsamości i oryginalności. Znajomość tradycji własnego regionu ułatwia orientację w środowisku, w którym żyje młodzież. Poznanie tradycji danej społeczności, jej wyjaśnianie i odtwarzanie, pozwala zrozumieć specyfikę kulturową ludzi zamieszkałych na danym terenie. Budzenie uczuć emocjonalnych w stosunku do *małej ojczyzny* ułatwia rozwijanie uczuć patriotycznych do kraju, w którym żyjemy. Realizacja treści regionalnych sprzyja korelacji międzyprzedmiotowej. Należy ją realizować łącząc kształcenie polonistyczne, historyczne, biologiczne i geograficzne.

3. Edukacja regionalna w rybnickich szkołach podstawowych

Rybnik jest przykładem miasta, które twórczo wykorzystuje ideę regionalizmu w nauczaniu i wychowaniu. Tworzy nowy wymiar edukacji regionalnej

na Górnym Śląsku. W roku szkolnym 2016/2017, decyzją władz miasta, do rybnickich szkół podstawowych został wprowadzony przedmiot *Edukacja regionalna* w wymiarze jednej godziny tygodniowo w ramach tzw. godzin prezydenckich. Przedmiot realizowany jest do chwili obecnej we wszystkich klasach czwartych szkół podstawowych, dla których organem prowadzącym jest miasto Rybnik. Decyzja władz miasta o wprowadzeniu nowego przedmiot w szkołach spotkała się z zainteresowaniem regionalistów, środowisk nauczycielskich, ale również z przychylnością ze strony uczniów i rodziców.

Inicjatywa jest efektem współpracy miasta Rybnik z przedstawicielami stowarzyszenia DURŚ – Demokratycznej Unii Regionalistów Śląskich. Zajęcia prowadzone są przez nauczycieli historii, języka polskiego, geografii, nauczania początkowego i innych specjalności, którzy zostali odpowiednio przygotowani i przeszkoleni do prowadzenia zajęć przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny. Stowarzyszenie DURŚ uruchomiło pierwszą darmową śląską platformę edukacyjną „E-Rektor”, która jest dedykowana przede wszystkim nauczycielom.

Intencją inicjatorów programu jest realizacja treści regionalnych w szkołach poprzez zabawę i przygodę. Ważnym elementem edukacyjnym są wycieczki terenowe uczniów po najbliższej okolicy. Dzieci poznają dziedzictwo kulturowe w środowisku, które ich otacza. Program koncentruje się wokół następujących kręgów tematycznych: moja rodzina, mój dom, moje sąsiedztwo, okolice, szkoła, czyli Śląsk w ujęciu historycznym i geograficznym. Zachęca uczniów do poznawania najbliższego otoczenia, historii swoich dzielnic, miasta, regionu. Rozbudza twórcze uczestnictwo w życiu kulturalnym. Kształtuje podstawę otwartości wobec ludzi i świata. Kształtuje tożsamość młodego człowieka, który jest emocjonalnie związany ze swoją ziemią i kulturą.

Od roku szkolnego 2017/2018 program *Rybnik na Górnym Śląsku* został wzbogacony, rozwinięty i oparty o dziedzictwo kulturowe w zakresie rewitalizacji. Jest zgodny z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U. 2017, poz. 356). Wpisuje się również w kompleksowy program realizowany przez miasto Rybnik pn. *Rewitalizacja miasta – nowa energia rybnickiej tradycji*, współfinansowany z środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Pomoc Techniczna 2014–2020. Jedną z ciekawszych propozycji tego projektu były właśnie działania edukacyjne skierowane do uczniów. Opracowano program edukacji regionalnej wspierający proces rewitalizacji

w mieście. Jest on ciekawym uzupełnieniem programu *Rybnik na Górnym Śląsku*. Dla nauczycieli przygotowano podręcznik *Energia tradycji. Podręcznik edukacji regionalnej dla nauczycieli* autorstwa: E. Naparstek, N. Niestolika, A. Urbanek oraz materiały dydaktyczne (2018).

Działania edukacyjne realizowane w Rybniku to nowatorskie rozwiązania. To przykład synergii władz lokalnych, szeroko pojętego środowiska lokalnego, uczniów, nauczycieli, przedstawicieli nauki, pasjonatów regionalistów oraz wszystkich, którym leży na sercu zaszczerpienie idei regionalnych wśród dzieci. Tak rozumiana edukacja w sposób całościowy oddziałuje na umysł, emocje i wolę ucznia. Przyczynia się do kształtowania odpowiedzialności za region, siebie, najbliższą okolicę, otaczającą ucznia rzeczywistość. Wiąże go z nią intelektualnie i emocjonalnie. W ten sposób edukacja regionalna umożliwia kompleksowe, syntetyczne ujmowanie procesu nauczania i wychowania. Nie jest ograniczona tylko do przeszłości, ale ukierunkowana na współczesność i przyszłość. Pełni ważną funkcję wychowawczą w kształtowaniu postaw twórczych i aktywnych, odpowiedzialnych za kontakty społeczne w najbliższym środowisku, również z Obcymi i Innymi.

Podsumowanie

Edukacja regionalna wraz z edukacją wielo- i międzykulturową powinna stanowić w szkole część procesu kształcenia ogólnego. Zagadnienia te nabierają szczególnego znaczenia w dobie odrodzenia społeczności lokalnych, a wraz z tym kształtowania się emocjonalnych więzi ucznia ze swoim otoczeniem, z najbliższym środowiskiem. Codzienny widok z okna, droga do pracy, szkoły, krajobrazy, miejsca, ludzie, wydarzenia, teraźniejszość, przeszłość to wszystko składa się na treść edukacji regionalnej. Treści te i ich bliskość skłaniają w naturalny niemal sposób do wielozmysłowego poznawania i odkrywania najbliższego otoczenia ucznia. Stymulowania jego kreatywności i twórczego potencjału.

Nikitorowicz (2009) twierdzi, iż umiejętne powiązanie treści edukacji regionalnej z edukacją międzykulturową i wielokulturową stanowi dzisiaj w edukacji nową jakość. Zaś wychowanie twórczego i pewnie poruszającego się w świecie wartości człowieka o ukształtowanej tożsamości to jedno z ważnych zadań współczesnej szkoły. W aspekcie świata naszych małych ojczyzn, jak i ojczyzny regionalnej edukacja wielokulturowa może przyczynić się do lokalnego pojednania. Jan Paweł II powiedział w roku 1983 na Górze św. Anny: „Ziemia ta wciąż potrzebuje wielorakiego pojednania”.

Wielkim skarbem naszego regionu jest jego zróżnicowanie kulturowe i to zarówno w aspekcie historycznym, jak i obecnie. To bezcenna wartość, która stanowi podłoże edukacji, zwłaszcza edukacji regionalnej na Śląsku. Jakże aktualne są słowa Henryka Mühlpforta, który już przed kilkoma wiekami nazwał Śląsk „szmaragdem Europy”. Szmaragd to szlachetny kamień, który jest bardzo drogocenny, bo składa się z wielkiej liczby scalonych w nierozdzielnią całość elementów. Andreas Gryphius dodawał, że jest to kraina ludzi kochających rozum i myślących sercem, czyli różnych, co jednak stanowi walor, a nie powód do zmartwień. Wybitny śląski kapłan ks. Emil Michał Szramek (Szramek, 1998, s. 45), beatyfikowany w roku 1999 przez papieża Jana Pawła II, głosił, iż Ślązak jest jak grusza na miedzy, która rodzi po dwóch stronach. Oby dzięki pracy współczesnych nauczycieli kolejne pokolenia uczniów śląskich szkół były wychowywane w duchu wielokulturowości. Jest to bardzo potrzebne naszej śląskiej ziemi i jeszcze bardziej naszemu krajowi. To nowy wymiar edukacji regionalnej na Śląsku.

Bibliografia

- Baka, W. 2004. *W tygłu transformacji ustrojowej. Szkice i komentarze*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe. Dz.U. 2001, nr 61, poz. 625.
- Dziewuła, D. 1995. *Polityka oświatowa wspólnoty europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karta Regionalizmu Polskiego, Wrocław 1994r. http://regionalizmpolski.pl/files/karta_regionalizmu.pdf (20.02.2019).
- Książek, W. 2000. O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie. *Biblioteczka Reformy Ministerstwo Edukacji Narodowej*. 24, ss. 4–80.
- Lewowicki, T. 1991. W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. *Edukacja*. 1, ss. 6–16.
- Lewowicki, T. 2002. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., Pilch i T., Tomiuk, S. red. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 15–32.
- Nalaskowski, S. 1993. *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Niestolik, N. 2010. Nauczyciel regionalista na Górnym Śląsku – refleksja historyczna, spojrzenie w przeszłość. *Edukacja regionalna – doświadczenia*.

- W: Juszczyk, S. i Morańska D. red. *Historia, instytucjonalizacja i perspektywy kształcenia nauczycieli na Śląsku: jubileusz 80-lecia*. Katowice: UŚ, ss. 255–160.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Grupa Kapitałowa WSiP.
- Nowak, M. 2008. *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: WAiP.
- Ogrodzka-Mazur, E. 1997. Tożsamość własna a społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu pogranicza. W: Lewowicki, T. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Katowice: UŚ, ss. 31–44.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. 1999, poz.129).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009, poz. 17).
- Staniczek, Ł. 1996. Koncepcja edukacji regionalnej na Śląsku. Szkic niektórych problemów W: *Edukacja regionalna na Śląsku. Od tradycji do nowoczesności*. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, ss. 173–189.
- Szczepański, J. 1989. *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa: WSiP.
- Szramek, E. 1934. Śląsk jako problem socjologiczny. *Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku*. 4, ss. 22–95.

A new dimension of regional education in Upper Silesia

Abstract: The aim of this elaboration is an attempt to illustrate the changes in the field of regional education in the Upper Silesia in the context of multicultural and intercultural education with reference to the aspect of teachers' development in

this regard. The article presents legal determinants of regional education in Poland after political transformation period with particular focus on education law. The main field of discussion becomes regional education and its role in culturally diverse environment. Teachers play the key role in regional education – regionalists. The author pays attention to the need of teachers' development in this respect.

Keywords: regional education, Upper Silesia, multicultural education, intercultural education

Translated by Teresa Szymik

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

Nauczyciel w doświadczeniu *Innego*

Streszczenie: W opracowaniu autorka pragnie zwrócić uwagę na spotkania nauczyciela z *Innym* w przestrzeni edukacyjnej, w odniesieniu do koncepcji edukacji międzykulturowej. *Innym*, czyni dziecko z układu ryzyka, które charakteryzuje się wzrastaniem w trudnych warunkach socjalno-bytowych oraz zmaganiem się z kryzysami rozwojowymi okresu dzieciństwa i dorastania. Uwzględniając klasyfikację typów nauczycieli w ujęciu Zbigniewa Zaborowskiego, autorka interpretuje narrację spotkań *Innych* (dzieci z układu ryzyka) z nauczycielami wyzwajającymi, obojętnymi, konfliktowymi, rzeczowymi, a także z nową kategorią pedagoga utworzoną na podstawie dziecięcych opowieści (typ umęczony).

Słowa kluczowe: nauczyciel, dziecko z układu ryzyka, *Inny*, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

Przestrzeń edukacyjna projektowana w klasie szkolnej jest wspólnym miejscem spotkania z *Innym*, o którym stanowi indywidualne, wyjątkowe i osobiste wyposażenie jednostki, a także immamentne odkrywanie różnic oraz doświadczanie podobieństw „jesteśmy Inni wobec innych – ja wobec nich, oni wobec mnie” (Kapuściński, 2007, s. 43).

Spotkanie z *Innym* jest zaproszeniem do świata jego przeżyć, relacji, systemu wartości, kultury. Doświadczenie relacji w dialogu z *Innym* pozwala na dokonywanie rekonstrukcji własnych wyobrażeń o sobie, wzbogacenie samoświadomości oraz stanowi zachętę do zdobywania wiedzy, działania i życia z drugim człowiekiem (Adamska-Staroń, 2009).

W opracowaniu kategorię *Inności* pojmuję w kontekście odniesienia się do określonego zachowania, predyspozycji biopsychofizycznych jednostki, które częściowo wynikają ze wzrastania w danej kulturze. Postawa wobec *Innego* definiowana jest poprzez sposób spostrzegania, akceptowania różnicy i jest wynikiem edukacji korespondującej z określonym segmentem danej kultury. Przestrzeń edukacyjna „mieszcząca” wiele tożsamości ludzkich jest

środowiskiem wielokulturowym, budowanym przez indywidualną „kulturę” i odmienność każdego ucznia, ponadto nieodłączną cechą klasy szkolnej jest jej międzykulturowość (Grzybowski, 2008). Międzykulturowość i wielokulturowość projektuje możliwość realizowania aktywnego rozwoju nauczyciela i uczniów w konstruowanym przez nich „małym społecznym świecie” oraz pozwala na zaspokajanie potrzeb psychicznych poszczególnych podmiotów.

W artykule pragnę skoncentrować się na doświadczaniu spotkania nauczyciela z *Innym* w środowisku szkolnym. *Innym* czynię dziecko z układu ryzyka, czyli dziecko pochodzące z trudnych, zaniedbanych środowisk wychowawczych, o niskim statusie ekonomicznym, często jednolitych kulturowo, charakteryzujące się ubogim i mało zróżnicowanym repertuarem przeżyć i zinternalizowanym schematem nieadekwatnych wymagań i oczekiwań. Dziecko z układu ryzyka jest również dodatkowo obciążone przez aktualny etap i fazę w cyklu rozwoju, korespondujące ze stałością zmian w obszarze fizycznym i psychicznym (Brzezińska, 2003). Doświadczanie *Innego* przez nauczyciela w opracowaniu zostanie ujęte poprzez perspektywę dziecka z układu ryzyka, mając na względzie koncepcję edukacji jako relacji międzyosobowej (Blake, Smeyers, Smith i Standish, 2003, ss. 38–56).

Nauczyciel w edukacji międzykulturowej

Niewątpliwie współistnienie nauczycieli i uczniów w przestrzeni szkoły implikuje wielość i złożoność nierzadko zdominowanych instytucjonalnie interakcji. Mogą one wzbudzać silne emocje, prowadzić do zaspokajania mniej lub bardziej świadomych potrzeb, czy też ukazywać transparentność realizowanych w dialogu ról. W dyskursie pedagogicznym pojęcie interakcji odnosi się zarówno do dialogu sokratejskiego, mentorskiego, do relacji akcentującej podmiotowość partnerów (Krasuska-Betiuk, 2015, s. 54), jak i doświadczenia *Innego*. Wzajemne spotkanie w bachtinowskim ujęciu *Ja–Inny* pozwala na zaistnienie tożsamości, czyli zbudowanie świadomości i samoświadomości (Ulicka, 2001, s. 35). Interakcje *Ja–Inny* osadzone są w indywidualnych kodach kulturowych, właściwych dla grup społecznych, z których się wywodzą (Hałas, 2006, s. 110), oraz stanowią odbicie relacji budowanych w makroświecie (Szczurek-Boruta, 1996). Doświadczenie, nie tyle istnienia wspólnych obszarów, co uświadomienie odmiennych stanowisk, opinii, wartości może konstruować samowiedzę, a obecność różnic traktuje o fundamencie edukacji międzykulturowej, konstytuującej się wokół przyswajania odmienności, inności i różnorodności kultur funkcjonujących w obrębie bliskiego

sąsiedztw, jak i kultur odległych krajów. Współistnienie z *Innym* stanowi model działalności kulturowej, oświatowej, poznawczej egzemplifikowany poprzez teorię i praktykę edukacji międzykulturowej. Jerzy Nikitorowicz definiuje edukację międzykulturową poprzez „(...) ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2003, s. 9). Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej zawieszona jest pomiędzy utrzymywaniem i akcentowaniem „nieredukowanych różnic” w kontekście odmienności płci, narodowości czy kultur (Lewowicki, 2000, s. 30) a projektowaniem sytuacji umożliwiających jednostce – *Innemu* wyjście poza utrwalone determinanty zachowań, konwencji wraz z aktywnym wprowadzaniem dialogu opartego na wymianie międzykulturowej (Nikitorowicz, 2001, s. 101).

Kreowanie rozwoju ucznia w kontekście wzajemnego spotkania z nauczycielem, akcentując kontekst międzykulturowości, powinien zatem opierać się m.in. na symetryczności interakcji, znajomości indywidualnych potrzeb jednostki, a także na budowaniu atmosfery wzajemnego zrozumienia się i dobrostanu psychicznego (Grzybowski, 2008, ss. 67–68).

Badania własne

W niniejszym artykule koncentruję się nad przedstawieniem wycinka badań jakościowych przeprowadzonych wśród dzieci z układu ryzyka w wieku od 10 do 14 lat w kontekście ich spostrzegania osoby nauczyciela. W trakcie badań interesowało mnie, jaki obraz nauczyciela jest reprezentowany przez dzieci z układu ryzyka w odniesieniu do typologii nauczycieli zaproponowanej przez Zbigniewa Zaborowskiego (Zaborowski, 1972). Grupa badanych została wyodrębniona na podstawie analizy dokumentacji osób (Teczka Rodziny, system POMOST Std¹) korzystających ze wsparcia Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Bytomiu, gdzie głównym kryterium wyboru było występowanie w rodzinie czynnika ryzyka, odpowiadającego przemocy w rodzinie, bezrad-

¹ POMOST Std jest systemem informatycznym wspomagającym zarządzanie działaniami z obszaru pomocy społecznej poprzez gromadzenie i przetwarzanie informacji o osobach będących beneficjentami ośrodków pomocy społecznej.

ności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i w prowadzeniu gospodarstwa domowego, alkoholizmowi oraz narkomanii. Badaniami realizowanymi od października do grudnia 2018 roku, zostało objętych ośmioro dzieci z układu ryzyka, uczęszczających do klas IV–VI na terenie miasta Bytomia, za pomocą wywiadu biograficznego (Szczepański, 1971, s. 8). Przedstawione wyniki badań stanowią rezultat prowadzenia prac badawczych związanych z przygotowaniem rozprawy doktorskiej i ze względu na ograniczenia publikacyjne w opracowaniu jako egzemplifikację wybranego problemu prezentują narrację odnoszącą się do wątku „behradności nauczycielskiej w tyglu przemocy” (na podstawie analizy wywiadów z: Danielem², 10 lat, Markiem, 11 lat, Dawidem, 12 lat, oraz Krzysztofem, 10 lat). Narracje dzieci z układu ryzyka odnosiły się również do: „kryzysu autorytetu moralnego (wychowawczego) nauczyciela” (wywiad z Anną, 10 lat), „oskarżeń wysuwanych w kierunku nauczycieli” (wywiad z Moniką, 10 lat) oraz „kompetencji nauczyciela przedmiotów plastycznych” (wywiady z Gabrielą, 10 lat, Justyną, 10 lat).

Zbigniew Zborowski w odniesieniu do tworzonych pomiędzy nauczycielem a uczniem relacji interpersonalnych uwzględniających aspekt wychowawczy oraz dydaktyczny interakcji i parametry strukturalne oraz konstelacyjne wyróżnił 4 typy postaw (Zaborowski, 1972, s. 34):

- **typ wyzwalający** – nauczyciel akceptuje uczniów, odnosi się do nich z życzliwością oraz zaufaniem i traktuje ich jak swoich współpartnerów. Uczniom, którzy przejawiają trudności w nauce, zaniedbanym wychowawczo, kreuje warunki do zmian postaw i zachowań, redukując ich lęk i podnosząc samoocenę. Nauczyciel o typie wyzwalającym stosuje częściej niż kary wzmocnienia pozytywne, budując bliskie relacje z uczniami, pozbawione jednak zbytnej poufałości;
- **typ rzeczowy** – nauczyciel poprawnie realizuje zadania o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, jest w miarę sprawiedliwy, jednak nie dostrzega indywidualnych potrzeb oraz problemów uczniów ani też nie dąży do nawiązania z nimi relacji;
- **typ obojętny** – pedagog nie interesuje się szczególnie uczniami oraz wynikami ich pracy. Nie dba o samopoczucie dzieci znajdujących się w klasie szkolnej; interweniuje tylko i wyłącznie w momencie wystąpienia poważnych problemów;
- **typ konfliktowy** – nauczyciel prowadzi otwartą walkę z uczniami w mniej lub bardziej widoczny sposób. Narzuca im swoje opinie, decy-

² Imiona dzieci zostały zmienione na potrzeby badań własnych.

zje, poglądy. Może wywoływać u uczniów trudne emocje (lęk, smutek, strach, niepokój) oraz zaburzenia zachowania.

Nauczycielska bezradność w tyglu przemocy

Narracje zawierające wątek przemocy odnoszą się zarówno do przemocy rówieśniczej, jak i przemocy stosowanej ze strony nauczyciela:

(...) pani się za bardzo rządzi i krzyczy. Np. rządzi się jak mówi, że mamy narysować to, a ktoś chce coś innego. Jak rządzi to krzyczy. Jak wchodzimy do klasy, proszę zająć miejsca i oni [uczniowie] zaczynają się rozpakowywać, to ona krzyczy, że wpiersz się przywitamy, i mamy się spakować. No i jak się przywitamy to potem mamy się przygotować. Teraz to już mniejsza ilość się myli, kogo nie było to się myli (Daniel);

(...) jak nie jesteśmy grzeczni to czytamy regulamin na całej lekcji albo stoimy na baczność i jedna osoba czyta regulamin na głos (Krzysztof);

jedna pani M. mnie wkurzała. Ona zawsze nie wiadomo, co zrobi, np. za późno się rozpakuje to się drze (Marek);

(...) wychowawca powiedział, jak będzie jeszcze jedna taka akcja to będą punkty ujemne (...) rozmawiał dzisiaj z Wojtkiem, bo mieliśmy przerwę na wf i powiedział pan Sławek – [zastanowienie się] już nie pamiętam o czym nam mówił i powiedział nam abym ja i Wojtek zostali w sali. Wytłumaczył Wojtkowi, że jak będzie mnie zaczepiał i bił to będzie miał minus piętnaście albo minus pięćdziesiąt (...) niezbyt się tym przejął (Marek).

W rozmowie uczniowie koncentrują się na opisie nauczycieli, którzy nie są w stanie obronić ich przed przemocą spotykaną w szkole ze strony rówieśników czy osób z klas wyższych ze względu na podejmowanie bezskutecznych działań (minusowe punkty, uwaga w dzienniczku), ignorowanie problemu (opór psychologiczny)³: *i to jest najgorsze, że Pani nie daje punktów ujemnych. Tylko za brak mundurka daje – 1. Pani powiedziała, że nie będzie dawać punktów za zachowanie, bo ma dużo na głowie, czy też jego minimalizowanie:*

³ Ignorowanie, jako forma biernego oporu, który jest obronnym mechanizmem psychologicznym polegającym na odchodzeniu z relacji i prezentowaniu zachowań negatywistycznych wobec wysuwanych przez partnera próśb, żądań, wymagań: Strelau, J. red. 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP, ss. 616–617.

Krzysztof: *Jak się bijemy to nasza pani przychodzi na zajęcia to się pyta, dlaczego?, Jaki powód?*

Badaczka: *a czy ona daje wam jakieś rozwiązania?*

K: *No mówi, że mamy nie zwracać na nich uwagi, każdy ma pójść w swoją stronę.*

B: *i czy to skutkuje?*

K: *No przecież to na krótki czas, a potem znów ktoś zaczepia.*

Niewątpliwie przemoc występująca wśród uczniów może być sytuacją rodzącą u nauczycieli poczucie bezradności. „Bezradność jest warunkowana cechami relacji społecznych, z ich wielowariantowością, hierarchicznością pozycji. Jednocześnie, jako kategoria interpretacji oddziaływań wychowawczych, bezradność może służyć demaskowaniu pozorów i złudzeń w wychowaniu i wypełniać ważną funkcję kulturową, ukierunkowując poznawcze doświadczenia pedagogów oraz ich działalność praktyczną” (Polak, 2012, s. 38). Wymienione sposoby radzenia sobie nauczycieli z przemocą w szkole nawiązują do reagowania na sytuację bezradności poprzez różne formy ucieczki od problemu – pedagodzy wycofują się z kontaktów lub też starają się wchodzić w mnogość interakcji, szukając sposobu na zminimalizowanie dyskomfortu (Polak, 2012, s. 49) w narracji, nauczyciele wywołujący u dzieci przykre stany emocjonalne charakteryzowani są poprzez następujące czasowniki: *patrzy i pyta, nie pozwala, nie wiadomo, co robi, drze się, rządzi się, mówi i sama udziela odpowiedzi, musimy robić arcydzieła, krzyczy, męczy się i nie wie, co powiedzieć*. Zarysowują one hierarchiczną relację nauczyciel – uczeń, gdzie nauczyciel stanowi nadzór nad dziećmi, opierając się na poczuciu władzy, posłuszeństwa, kontroli, chęci przyłapania dziecka na błędzie oraz nieprzewidywalności, a także obnażają jego nieprzygotowanie pedagogiczne do pełnienia zawodu nauczyciela.

Jedną z klasyfikacji pełnionych funkcji zawodowych przez nauczyciela jest typologia stworzona przez Stefana Wołoszyna i odnosząca się do realizowania oddziaływań o charakterze: opiekuńczym, dydaktycznym, wychowawczym oraz edukacyjno-kulturalnym, związana ze współdziałaniem z środowiskiem pozaszkolnym (Wołoszyn, 1993, s. 444).

W narracjach dzieci z układu ryzyka w odniesieniu do realizowania funkcji wychowawczych pojawia się opis stosowanych metod wychowawczych w kontekście reagowania na zachowania problematyczne. Nauczyciele, chcąc wprowadzić do klasy dyscyplinę umożliwiającą przeprowadzenie zajęć dydaktycznych stosują upominanie, notoryczne zakazy, przeniesienie odpowiedzialności za zachowanie ucznia na klasę szkolną, wydają polecenia w formie

krzyku, wzmacniając tym samym zachowania negatywne u dzieci, które sprawiają trudności wychowawcze. Wzmocnienia negatywne oraz wzmocnienia pozytywne, nawiązujące w wychowaniu i nauczaniu do kar i nagród są nieodzownym elementem treningu uczenia się, także w środowisku szkolnym. W redukowaniu zachowań niepożądanych według teorii behawioralnej najczęściej stosuje się techniki i metody oparte na wygaszaniu i wzmacnianiu. Karanie zalecane jest niezmiernie rzadko i pod spełnieniem kilku warunków, ponieważ wprowadza modyfikację zachowania na krótki okres (jest to zmiana „powierzchnowa”), nie oferując innego repertuaru pozytywnych zachowań (Bąbel, 2011, ss. 27–38).

Uczniowie, opowiadając o nauczycielach, koncentrują się najczęściej na relacjonowaniu nieodpowiednio realizowanych funkcji opiekuńczych i wychowawczych. Korespondują one z identyfikowaniem się respondentów z bezradnością dziecięcą (wielokrotne podkreślanie w rozmowie różnic w wieku chłopców będących sprawcami przemocy czy też opis zabaw: *bawiłem się z kolegą, że się gilgamy tak po brzuchu* [pokazanie czynności – uzupeł. KKP], *a on z całej pety [siły – uzupeł. KKP] mnie walnął po brzuchu*) i potrzebą opieki oraz zapewnienia bezpieczeństwa ze strony dojrzałych opiekunów (nauczycieli).

Dydaktyczny aspekt działalności nauczyciela jest niemalże pomijany: uczniowie w wypowiedziach prawie nie odnoszą się do: celów zajęć, sposobu przygotowania się nauczycieli do prowadzenia lekcji, przygotowywania środków dydaktycznych, indywidualizacji procesu nauczania. Tylko w narracji Daniela pojawiła się informacja dotycząca, w jego opinii, niewłaściwego przeprowadzenia zajęć: (...) *jak przeprowadza lekcję to szybko mówi, szybko pisze (że my jej często nie rozumiemy) i dlatego niektórzy mają braki zadań jak coś zadaje*; niesprawiedliwego oceniania (...) *bo pani za jeden błąd ortograficzny obniża ocenę – to jest najgorsze*).

W nawiązaniu do typologii postaw nauczycieli zaproponowanej przez Zbigniewa Zaborowskiego, dominującymi typami nauczycieli są pedagodzy przejawiający postawy konfliktowe (3 osoby) oraz obojętne (w tym typem obojętnym są 2 nauczyciele-wychowawcy). Pojawia się również obraz nauczyciela „umęczonego”, który w opisie ucznia z układu ryzyka jest scharakteryzowany poprzez przymus wykonywania zawodu, niechęć, nieprzygotowanie do zajęć i obojętność, co określane jest przez badanego w kategorii nienormalnego zachowania: (...) *widać, że się męczy, że nie wie, co ma powiedzieć, (...) na, jakiej stronie mamy otworzyć książkę, i tak ciągle się zamyśla, nie wie co ma powiedzieć przez minuty* (Daniel).

Wobec nauczycieli o typie wyzwających (2 nauczycieli) istotne dla dzieci z układu ryzyka było podkreślenie realizowania przez nich funkcji wychowawczych, korespondujących z możliwością przeprowadzenia z pedagogiem rozmowy, tworzeniem warunków do podejmowania samodzielnych decyzji (*Albo jak się uczymy muzyki [piosenki] to pani mówi, kto chce?, kto jest chętny? a nie wskazuje – Daniel – jak nie wyjdiesz to dostaniesz jedynekę*), wzmacnianiem pozytywnym (*Pani z angielskiego nas chwali, jak się muzyki [piosenki] na przykład nauczymy, to mówi brawo i mówi pięknie się nauczyłeś. Chwali nas po prostu*). Wielokrotnie podkreślany w wywiadach był również aspekt wychowawczy związany z wydzielaniem czasu na lekcji dla kontaktu nauczyciela z dziećmi oraz wzajemnego kontaktu rówieśniczego w klasie szkolnej.

Podsumowanie

Przytoczone fragmenty narracji badanych pozwoliły na ukazanie kategorii *Innego* w relacji wychowawczej, opiekuńczej i dydaktycznej z nauczycielem. Agata Cudowska twierdzi, że „Doświadczenie *Innego* wpisane jest w procesy edukacyjne i kreuje aksjologiczną przestrzeń wychowania, a jego akceptacja otwiera na przeżywanie świata wartości, na urzeczywistnianie wolności, odpowiedzialności, sprawiedliwości i wspólnego dobra. (...) Niezbędne są gotowość wychowawcy do budowania aksjologicznie nasyconej przestrzeni spotkania z *Innym*, a także chęć przewycięzania w wychowanku poczucia lęku, osamotnienia czy wykluczenia” (Cudowska, 2017, s. 32). W odniesieniu do aspektu wychowawczego *Inny* (dziecko z układu ryzyka) w spotkaniu z nauczycielem doznaje głównie nieprzewidywalności, nieufności, wymogu posłuszeństwa i immamentnego podporządkowania się ustalonym regułom i wartościom, egzekwowanym przez system ujemnych punktów. Dziecko z układu ryzyka wobec procesu wychowania konfrontuje się z niezrozumieniem jego potrzeb, realizacją nieadekwatnych oczekiwań oraz z przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie i innych, *Innych* w kontekście rozwiązywania problemów i kreowania postaw życiowych. *Inny* nie otrzymuje również możliwości stworzenia warunków do pełnego ukazania swoich zasobów i potencjałów, przeciwnie – często akcentowane są słabe strony. Pojawiający się w narracjach nauczyciele-wychowawcy, charakteryzujący się obojętną postawą w relacji z dzieckiem, nie mają potrzeby akceptowania jego wartości i doświadczenia rozwoju w kontakcie ze swoistym niepowtarzalnym światem. Nauczyciel spostrzegany przez ucznia w kategorii umęczony nie stanowi dla

dziecka poczucia bezpieczeństwa, nie buduje dialogu akcentującego prawa do odmienności i zrozumienia.

Rozpatrywanie spotkania z *Innym* w obszarze dydaktycznym koresponduje z zaakceptowaniem znaczeń wykreowanych przez ucznia na bazie jego doświadczeń oraz rodzajów pracy charakteryzujących się różnymi obszarami i procesami powstawania wiedzy. Takie rozumienie relacji z Innym polegałoby na wprowadzeniu systemowych zmian zarówno w kwestiach filozoficznych, jak i treściach i metodach kształcenia (Rzeźnicka-Krupa, 2013, s. 43). W narracji dzieci z układu ryzyka realizowanie funkcji dydaktycznej przez nauczyciela stanowi niemalże nieeksplorowany przez nie obszar. Pojawiają się jednak propozycje informujące o potrzebach: wydłużenia czasu pracy nad rozwiązywaniem danego problemu, inicjowania pracy zespołowej, nauki kreatywnego myślenia i wyjścia poza schematyczność postaw nauczyciela. Otrzymany w toku badań materiał potwierdza tezę Milтона Bennetta o uczeniu się wrażliwości międzykulturowej. Opisywane typy postaw nauczycieli są bliskie występowaniu zachowań zaprzeczania, obrony i minimalizacji, które charakteryzują fazę etnocentryczną, koncentrującą się na interpretacji zdarzeń i działań z perspektywy własnej kultury (Bennett, 1987, ss. 179–186). Postawioną hipotezę może potwierdzać również fakt nieuwzględniania w narracjach uczniów funkcji edukacyjno-kulturalnej pedagoga. Podjęta w opracowaniu tematyka ukazuje konieczność uwrażliwienia nauczycieli na istniejący w środowisku szkolnym kontekst międzykulturowości w najbliższej przestrzeni klasy szkolnej.

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. 2009. Edukacja – Inspiracja – Tworzenie. W: Szmidt, K., L. i Ligęza, W. red. *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – badanie – wsparcie*. Kraków: OTE „Kangur”, PSK, ss. 167–193.
- Bąbel, P. 2011. Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania. *Psychologia*. 3 (16), ss. 27–38.
- Blake, N. and Masschelein, J. 2003. Critical theory and critical pedagogy. W: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., D. and Standish, P. red. *The blackwell guide to the philosophy of education*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 38–57.
- Bennett, M. J. 1986. Developmental approach to training intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 2 (10), pp. 179–186.

- Brzezińska, A. 2003. Dzieci z układu ryzyka. W: Brzezińska, A., Jabłoński, J. i Marchow, M. red. *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 11–57.
- Cudowska, A. 2017. Inny w aksjologicznej przestrzeni wychowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI, ss. 25–34.
- Grzybowski, P. P. 2008. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hałas, E. 2006. *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kapuściński, R. 2007. *Ten Inny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kotarbiński, T. 1987. Wypowiedź w dyskusji o etyce zawodowej. W: Smoczyński, P. J. red. *Pisma etyczne*. Wrocław – Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krasuska-Betiuk, M. 2015. Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych. *Studia z Teorii Wychowania*. 3 (12), ss. 49–77.
- Lewowicki, T. 2000. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 21–35.
- Łobocki, M. 1994. Autorytet w wychowaniu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 9, ss. 5–9.
- Nikitorowicz, J. 2003. Wartość etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 35–54.
- Nikitorowicz, J. 2001. Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., Pilch, T. i Tomiuk, S. red. *Kultury tradycyjne a kultura globalna*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 85–104.
- Polak, K. 2012. *Bezradność nauczyciela*. Kraków: UJ.
- Rzeźnicka-Krupa, J. 2013. Inny i pedagogika: doświadczanie Inności i relacja z Innym jako istotne kategorie nauk o wychowaniu. *Studia Edukacyjne*. 23, ss. 31–45.
- Strelau, J. (red. nauk.) 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1. *Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Szczepański, J. 1971. *Odmiany czasu teraźniejszego*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

- Szczurek-Boruta, A. 1996. Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe). W: Dudzikowa, M. red. *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 119–133.
- Ulicka, D. 2001. Niektóre problemy poetyki Bachtina. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacje*. 6, ss. 33–58.
- Wołoszyn, S. 1993. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba zarysowania encyklopedycznego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zaborowski, Z. 1972. *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

A teacher in the experience of *the Other*

Abstract: This article presents the teacher who meets with *the Other* in the school environment, according to the concept of intercultural education. A child from risk settings, denoted as *the Other*, is defined as growing in difficult living and housing conditions and struggling with developmental crises of childhood and adolescence. Taking into account the classification of teacher types in accordance with Zbigniew Zaborowski approach, the author interprets the narration of meetings *the Others* (children from risk setting) with liberating, uninterested, conflictual teachers, as well as with the new category of an educator created on the basis of children's stories.

Keywords: teacher, child from risk setting, *Other*, intercultural education

Translated by Kinga Konieczny-Pizoń

EWELINA KONIECZNA

Filmowe spotkania z Innym jako forma dialogu międzykulturowego

Streszczenie: Przedmiotem rozważań zawartych w artykule są wybrane obszary kultury filmowej skupiające się na problematyce Innego. Refleksja nad rolą filmu w spotkaniu z Innym stanowi próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak i w jakim celu wybrane filmy dokumentalne i fabularne ukazują Innego. Twórcy filmowi coraz częściej poruszają tematykę dotyczącą wielokulturowości, odmienności etnicznych czy kryzysu migracyjnego. W obliczu narastających problemów dotyczących braku tolerancji, szacunku czy wrogości wobec Innego film może być pomocny w kształtowaniu postaw otwartości na inność, opartych na uniwersalnych wartościach, na szacunku do różnorodności kulturowej i etnicznej. Filmy stanowią medium umożliwiające spotkanie z drugą osobą (Innym), pozwalają na prezentację i wymianę rozmaitych wartości i perspektyw. Filmowcy nie proponują systemowych rozwiązań, ale wykorzystują kamerę jako jedno z narzędzi zmiany; przez ilustrację konkretnego problemu starają się budować poczucie sprawiedliwości i odpowiedzialności za Innego.

Słowa kluczowe: film, spotkanie, Inny, migranci, dialog międzykulturowy, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

W obliczu narastających w różnych częściach świata problemów dotyczących braku tolerancji, szacunku czy wrogości wobec Innego kultura i jej teksty (w tym film) stają się pomocne w komunikacji między ludźmi różnych kultur, tworząc możliwość spotkania z drugim człowiekiem. Nie można współcześnie nie dostrzegać roli mediów, zarówno nowych, jak i tradycyjnych, w budowaniu relacji i interakcji międzykulturowych; jednym z nich, które wykorzystuje kategorię spotkania z Innym, jest kino. Refleksja nad figurą Innego skupiona wokół myśli Emmanuela Lévinasa i Józefa Tischnera jest próbą wskazania wybranych obszarów współczesnej kultury filmowej pomocnych w praktyce edukacyjnej.

Kino światowe od dziesięcioleci podejmuje temat inności i Innego, który w zależności od epoki i jej polityczno-społecznych uwarunkowań jest rozmaicie interpretowany. Omówieniem tej problematyki w kinie europejskim zajął się Krzysztof Loska w książce *Postkolonialna Europa. Etnoobrazy współczesnego kina* (Loska, 2011). Twórcą, którego dorobek obfituje w obrazy analizujące kategorię Innego, jest australijski reżyser Peter Weir: „Bohaterem filmów Weira jest zazwyczaj outsider, człowiek z zewnątrz, który próbuje poznać i zrozumieć inną kulturę lub też inną społeczność” (Haltof, 2005, s. 230). Również kino popularne coraz częściej konfrontuje widza z ideą wielokulturowości oraz skłania do namysłu nad wzajemną akceptacją i tolerancją kulturowego zróżnicowania. W najnowszych filmach ukazywanie mniejszości etnicznych i rasowych łączy się z refleksją nad ruchami migracyjnymi oraz problemami wielokulturowych społeczeństw. Niemożliwe jest dokonanie przeglądu dorobku światowego kina podejmującego tematykę Innego w jednym artykule, zatem celem moich rozważań jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak i w jakim celu wybrane filmy dokumentalne i fabularne ukazują Innego, oraz wskazanie filmowych obrazów i działań w obrębie kultury filmowej, które mogą znaleźć zastosowanie w edukacji międzykulturowej.

Spotkanie i odpowiedzialność za Innego

Kategoria spotkania jest przedmiotem filozofii dialogu nazywanej też filozofią spotkania lub filozofią innego, nie są to jednak do końca określenia równoważne. Dialog jest możliwy, gdy następuje spotkanie, a ono jest warunkiem zaistnienia dialogu (Kłoczkowski, 2005, s. 23), który stanowi najbardziej efektywną formę otwartej komunikacji między ludźmi oraz pozwala na prezentację i wymianę rozmaitych perspektyw w spotkaniu z drugą osobą (Innym). Ideę Innego jako bytu jedyne i niepowtarzalne można odnaleźć w pismach filozofów dialogu takich jak Emmanuel Lévinas, Martin Buber, Gabriel Marcel czy Józef Tischner.

Spotkanie z Innym w rozumieniu Lévinasa (1998) jest wydarzeniem ocalającym oraz wywyższającym człowieka, które wymaga nie tylko stawania z nim twarzą w twarz, ale i wzięcia za niego odpowiedzialności. „Twarz, którą inny człowiek zwraca w moją stronę, nie rozpuszcza się w przedstawieniu twarzy. Słyszeć nędzę, która woła o sprawiedliwość, nie znaczy przedstawiać sobie jakiś obraz, lecz stawać się odpowiedzialnym, być jednocześnie czymś więcej i czymś mniej niż byt uobecniający się w twarzy” (Lévinas, 1998, ss. 255–256). Pojęcie odpowiedzialności stanowi ważny wątek rozwa-

zań filozoficznych Lévinasa (2000), które filozof ujmuje w perspektywie dobra rozumianego jako istota istnienia. Odpowiedzialność jest nierozzerwalnie związana z podmiotem, odpowiedzialność podmiotu traktowana jest jako odpowiedź Innemu: „Odpowiedzialność za drugiego człowieka – nieograniczona odpowiedzialność, która nie mieści się w rachunku tego, co wolne i niewolne – wymaga podmiotowości jako niezastępowalnego zakładnika; podmiotowości, która zostaje wydobyta spod ja w bierności prześladowania, która jest zepchnięta i wygnana poza istotę ku Sobie. Sobość poza istotą – śmiertelna bierność” (Lévinas, 2000, s. 211).

Dla Józefa Tischnera spotkanie jest zawsze wydarzeniem: „Doświadczamy innego spotykając go. Spotkać to coś więcej niż mieć świadomość, że inny jest obecny obok mnie lub przy mnie. (...) Spotkanie jest wydarzeniem. Spotkanie pociąga za sobą istotną zmianę w przestrzeni obcowania” (Tischner 1999, s. 27). O spotkaniu z drugim człowiekiem Tischner pisze: „Spotykając drugiego (innego), spotykam go w horyzoncie, który w ogóle umożliwia spotkanie i zarazem jest jego dziełem. Spotkany inny i ja wraz z nim znajdujemy się w przestrzeni, w której coś jest lepsze, a coś gorsze, dobre lub złe” (Tischner, 1999, s. 63).

Od zarania spotkanie z innym człowiekiem było powszechnym i podstawowym doświadczeniem międzyludzkim. Jak zauważa Ryszard Kapuściński (2004): „trzy możliwości stały zawsze przed człowiekiem, ilekroć spotkał się z Innym; mógł wybrać wojnę, mógł odgrodzić się murem, mógł nawiązać dialog. Na przestrzeni historii człowiek cały czas waha się pomiędzy tymi opcjami, w zależności od czasu i kultury wybiera to jedną, to drugą” (Kapuściński, 2004, s. 10). Podczas wykładu wygłoszonego z okazji przyznania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2004 roku Kapuściński (2004) przekonywał, że spotkanie z Innym stanowi wyzwanie XXI wieku.

Festiwale filmowe jako przestrzeń spotkania z Innym

Film, tak fabularny, jak i dokumentalny, jako powszechny i łatwo dostępny tekst kultury, może być społecznie użyteczny. Dzisiaj głównym forum dyskusji społecznej i politycznej prowadzonej za pośrednictwem filmowego medium są festiwale. Na festiwalach rzadko pokazywane są filmowe przeboje, zamiast nich widzowie mają okazję oglądać filmy trudne, pobudzające do dyskusji, często ukazujące miejsca, w których powstały, z ich problemami i konfliktami społeczno-politycznymi. Festiwale konstruują swoisty dyna-

miczny system, gdzie kino jako istotna sfera kultury nieustannie dąży do redefiniowania swojego znaczenia i miejsca w najbliższym, lokalnym środowisku, w przestrzeni audiowizualnej oraz w kontekście socjoekonomicznym i politycznym (Wong, 2011, ss. 1–2). Na festiwalach można zobaczyć filmy, które nie zawsze trafiają do powszechnej dystrybucji, rozpowszechniane są zwykle w sieci kin studyjnych lub w formule objazdowej.

Przedsięwzięciem wpisującym się w dialog międzykulturowy oraz w ideę spotkania z Innym jest Międzynarodowy Festiwal Filmowy WATCH DOCS. Prawa Człowieka w Filmie. Na festiwalu odbywającym się cyklicznie od 2001 roku pokazywanych jest corocznie kilkadziesiąt filmów. Projekcje odbywają się w Warszawie oraz w ramach festiwalu objazdowego w czterdziestu innych polskich miastach; festiwal ma także wersję on-line, co poszerza jego grono widzów do ponad stu tysięcy rocznie. Podczas każdej edycji organizatorzy przygotowują kilkadziesiąt premierowych pokazów filmowych, wiele spotkań ze światowej sławy dokumentalistami, spotkania i dyskusje panelowe z udziałem ekspertów, obrońców praw człowieka, publicystów i polityków. Festiwal stanowi wspólne przedsięwzięcie Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski w Warszawie i Społecznego Instytutu Filmowego, które wspierane jest przez najważniejszych polskich i europejskich mecenasów sztuki filmowej i kultury praw człowieka (m.in. Instytut Społeczeństwa Otwartego (Open Society Institute, New York), Komisję Europejską, Polski Instytut Sztuki Filmowej, Fundusz Inicjatyw Obywatelskich, Mechanizm Finansowy EOG i Norweski Mechanizm Finansowy, Advocate Europe, Nordic Council of Ministers, Biuro Kultury m.st. Warszawy, Instytut Francuski, British Council¹).

O kilka lat młodszy Millennium Docs Against Gravity Film Festival odbywa się równolegle w pięciu polskich miastach: Warszawie, Gdyni, Wrocławiu, Bydgoszczy i Lublinie. Festiwal Filmowy Millennium Docs Against Gravity jest współzałożycielem i członkiem Doc Alliance, zrzeszającym siedem kluczowych europejskich festiwali filmów dokumentalnych: CPH:DOX Kopenhaga, DOK Lipsk, MFFD Jihlava, FID Marseille, Visions du Réel, Nyon, Doclisboa i Festiwal Filmowy Millennium Docs Against Gravity². Jego program oparto na pełnometrażowych filmach dokumentalnych prezentowanych i nagradzanych na wielu innych światowych festiwalach filmowych, m.in. Sundance Film Festival w Park City w USA (istniejący od 1978 roku) gdzie

¹ https://watchdocs.pl/2018/a/pl/artykul/7/o_nas (21.01.2019).

² <https://mdag.pl/16/pl/warszawa/page/o-festiwalu> (12.02. 2019).

pokazywane są głównie filmy niezależne, podejmujące refleksję nad współczesnym światem i jego problemami.

Kilka ważnych społecznie filmów ostatnich lat miało swą premierę właśnie na festiwalu w Sundance, jak np. *Ostatni w Aleppo* (*Last men in Aleppo*, reż. Firas Fayyad, 2017), syryjsko-duński film, laureat tego festiwalu z 2017 roku. Poruszający obraz tragedii Syryjczyków, którego głównym bohaterem jest Khaled ratownik – ochotnik Białych Hełmów, organizacji zrzeszającej cywilów, ratujących ofiary bombardowań spod gruzów w Aleppo. Film jest relacją z wojennego koszmaru, pokazującą niezawinioną śmierć syryjskich cywili i dzieci oraz poświęcenie w ratowaniu tych, którzy nie mogą albo nie chcą opuścić swego kraju. Jest wołaniem o pomoc oraz argumentem za jej bezwarunkową koniecznością w dyskusji na temat przyjmowania uchodźców przez państwa europejskie. Jako dramatyczne spotkanie z Innym przypomina o odpowiedzialności za losy ludzi uciekających przed wojną.

Również *Słodki koniec dnia* (*Dolce fine giornata*, 2019) fabularny film Jacka Borcucha, który miał swą premierę na Sundance Film Festival, można rozpatrywać w perspektywie odpowiedzialności za Innego. Akcja filmu opowiadającego o hipokryzji Europejczyków umiejscowiona została w etruskiej Volterze w Toskanii. Jego bohaterka, polska poetka, noblistka, podczas publicznego wystąpienia zabiera głos w sprawie uchodźców i kryzysu migracyjnego. Jej bezkompromisowa postawa spotyka się z ostrą krytyką i nieprzyjemnymi konsekwencjami ze strony środowiska. W filmie poruszona została tematyka uchodźców oraz wrogości wobec nich i niechęci Europejczyków do dialogu i zaangażowania się w działania zgodnie z etyką solidarności (Tischner, 2018), opierającej się na odpowiedzialności za drugiego człowieka (Lévinas, 2000) oraz szczególnej formie więzi międzyludzkiej wymagającej udzielenia pomocy i opieki tym, którzy jej potrzebują.

Jury jednego z najstarszych festiwali filmowych w Cannes coraz częściej wyróżnia filmy nacechowane dużym ładunkiem społecznej wrażliwości i ukierunkowane na budowanie poczucia odpowiedzialności za Innego. Uhonorowany Nagrodą Jury film Nadine Labaki *Kafarnaum* (*Capharnaüm*, 2018) w poruszający sposób opowiada o dwunastoletnim uchodźcy z Syrii; ukazuje współczesny Liban z jego palącymi problemami, czyli nędzę, konsekwencje wojennej przemocy, pedofilię, handel dziećmi, przedmiotowe traktowanie kobiet, emigrację zarobkową. Reżyserka jest przekonana, że kino ma wpływ na ludzi i ich stosunek do świata, może prowokować do działań skupiających się na pomocy konkretnym jednostkom. Jako przykład podaje losy chłopca odtwarzającego główną rolę w *Kafarnaum*. Zain Al Rafeea – nastoletni

uchodźca z Syrii otrzymał wraz z rodziną azyl polityczny w Norwegii, przed udziałem w filmie nie potrafił czytać i pisać, teraz robi to w dwóch językach. Labaki deklaruje, że za pośrednictwem narzędzi, jakimi dysponuje, będzie dokładała starań, aby jej filmy nie tylko budziły empatię, poruszały, ale przede wszystkim przekładały się na konkretne zachowania i działania (Labaki, 2019). Emmanuel Lévinas (1998) w rozważaniach na temat twarzy człowieka, szczególne znaczenie przypisuje spotkaniom twarzą w twarz. Takim właśnie spotkaniem jest ostatnie ujęcie w filmie *Kafarnaum*, kiedy cały ekran wypełnia zbliżenie twarzy dziecka, które wzywa i zobowiązuje do odpowiedzialności za drugiego człowieka.

Inny film dostępny w festiwalowym obiegu pt. *Muzyka obcych* (*The Music of Strangers*, reż. Morgan Neville, 2015) jest zapisem projektu o nazwie Silk Road Ensemble. Projekt zgromadził muzyków mieszkających w krajach dawnego Szlaku Jedwabnego, łączącego Państwo Środka z Europą. W skład zespołu weszli artyści z hiszpańskiej Galicji, Syrii, Iranu, Chin oraz amerykański wiolonczelista pochodzenia chińskiego Yo-Yo Ma. Muzyczna podróż przez kolejne kraje i spotkania z ich mieszkańcami ukazuje troskę o dziedzictwo kulturowe i potrzebę wspólnego dążenia do zachowania i kultywowania tradycji. *Muzyka obcych* jest obrazem wpisującym się w międzykulturowy dialog, ilustruje spotkanie z Innym, będące źródłem wiedzy o wartościach i normach akceptowanych przez przedstawicieli innych kultur, ale także wiedzy o własnej tradycji kulturowej. Zarówno film, jak i muzyka, jako ważne przekazy kulturowe, mogą pełnić rolę „interlokutora” w sytuacji spotkania i dialogu oraz uświadomienia przyczyn różnorodności czy rozbieżności kulturowych. Umiejętność dostrzegania różnic w połączeniu z akceptacją odmienności może przysłużyć się do wytworzenia bardziej refleksyjnego stosunku nie tylko do innej, ale i własnej kultury, ale przede wszystkim do wzajemnego uznania i szacunku.

Narracje Migrantów

Mimo że filmy bezpośrednio nie przyczyniają się do zmian społecznych, to mają potencjał ich inicjowania przez moc kształtowania ludzkiej wrażliwości, opinii, poglądów czy postaw. Stanowią okazję do spotkania z drugim człowiekiem, jego doświadczeniami, problemami, pragnieniami, oczekiwaniami. Zwłaszcza filmy dokumentalne, których oddziaływanie na widzów, ze względu na oczekiwania odbiorcze i przekonanie o autentyczności zarejestrowanych obrazów, jest silniejsze niż filmów fabularnych. Bohaterowie tych

filmów budzą empatię, a ich losy poruszają. Film dokumentalny jest rodzajem filmowym najczęściej definiowanym przez teoretyków i dokumentalistów. Mirosław Przyłipiak, autor rozprawy na temat poetyki kina dokumentalnego, przyczyn tego stanu rzeczy szuka w niejasnym statusie dokumentu filmowego, jego wyznaczników i kryteriów, które często formułowane są intuicyjnie. Odbiorcy raczej nie mają problemu z odróżnieniem filmów dokumentalnych od fabularnych, jednakże trudność sprawia im opisanie ich specyfiki. Przyłipiak (2004) po dokonaniu przeglądu istniejących definicji, jego zdaniem mało satysfakcjonujących, zaproponował ich uzupełnienie o tezę mówiącą, że struktura filmu dokumentalnego powinna naśladować właściwe dla człowieka sposoby porządkowania rzeczywistości.

Z inicjatywy Fundacji na rzecz Różnorodności w latach 2010–2014 powstała seria filmowa *Narracje Migrantów*, która składa się z dziewięciu krótkich, kilkuminutowych filmów dokumentalnych udostępnianych na płytach DVD oraz kanale YouTube (filmy dostępne są w kilku wersjach językowych). Narratorkami i narratorami są osoby, które z różnych powodów opuściły swój kraj i zamieszkały w Polsce. Słowo „migrant” w tytule, jak piszą autorzy projektu, „nie odnosi się jednak do statusu prawnego, a raczej do sposobu bycia, mentalności, doświadczenia życiowego bohaterów i bohaterek filmów. Część z nich jest w Polsce tylko przejazdem, inni decydują się na dłuższy pobyt albo chcą się tutaj osiedlić, niektórzy się tu urodzili. Ważne jest to, że mają coś szczególnego do powiedzenia o tym, jak czują się w Polsce i w jaki sposób ją postrzegają³.

Bohaterki i bohaterowie filmów pochodzą między innymi z Czeczenii (*Fatima*, 2012, *Aslan i jego uczniowie*, 2010; *Moje miasto Łomża*, 2012, reż. Rafał Skalski); Wietnamu (*Po polsku mam na imię Hania*, 2014, reż. R. Skalski), Egiptu (*To co najlepsze z dwóch światów. Syn Mohameda*, 2010, reż. Maciej Jaszczak), Nigerii (*Dlaczego jestem czekoladowy?*, 2010, reż. R. Skalski), Ukrainy (*Wymiana*, 2010, reż. M. Jaszczak). Z perspektywy własnych doświadczeń opowiadają nie tylko o sobie, ale i o Polsce i Polakach. Dzielią się refleksjami dotyczącymi trudności z asymilacją, problemów z tożsamością kulturową i etniczną, mówią o trudnych relacjach ze społecznością lokalną. Te krótkie filmy dają możliwość spotkania z Innym, zwracają uwagę na problem migracji oraz różnorodności społecznej w Polsce, są punktem wyjścia do dyskusji na temat problemu tolerancji, dyskryminacji, uchodźstwa, polityki integracyjnej wobec migrantów i uchodźców. Poruszają też tematykę równo-

³ <http://frs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/> (13.05.2019).

go dostępu do edukacji dzieci z doświadczeniem migracyjnym oraz dotykają problemu komunikacji międzykulturowej.

Fundacja udostępnia filmy w celach edukacyjnych, można je wykorzystać jako narzędzia w edukacji międzykulturowej do zajęć z dziećmi i młodzieżą oraz osobami dorosłymi. Na portalu internetowym fundacji są dostępne przykłady zastosowania filmów w praktyce edukacyjnej, ponadto istnieje możliwość zaproszenia do współpracy „edukatorów i edukatorek FRS, którzy i które, mogą poprowadzić warsztat, szkolenie lub dyskusję w oparciu o film”⁴.

Spotkania, które zmieniają

Filmowe spotkania z innymi ludźmi, kulturami, religiami, ideami mogą być wydarzeniami w rozumieniu Tischnera (1999), mimo że pozbawione są bezpośredniości. Szczególnie dla osób, które takich bezpośrednich spotkań nie mają okazji lub możliwości doświadczać. Film jako powszechnie dostępne medium nadaje się do aranżowania spotkań mających moc znaczącego, choć pośredniego, wydarzenia.

Wrocławskie Stowarzyszenie Nowe Horyzonty od kilkunastu lat zajmujące się edukacją filmową (Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej), w roku szkolnym 2018/2019 w ramach jednego z kilku cykli edukacyjno-filmowych zaproponowało temat *Między kulturami*. Cykl filmów wraz z prelekcjami skierowany został do uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej i wygaszanych gimnazjów. Autorzy tej inicjatywy tak o niej piszą: „Cykl *Między kulturami* to podróż przez świat różnorodnych kultur, religii, systemów politycznych. Pozwala on na zgłębianie wiedzy o bliskich dzięki globalizacji, lecz odległych kulturowo zakątkach świata. Nowa wiedza przeplata się z uniwersalnymi wartościami, co pozwala uczniom na sprawne odnalezienie się w nowych krajobrazach przy jednoczesnym odczuwaniu różnicy. Dzięki temu proponowane filmy stają się także doskonałymi kontekstami dla lektur czytanych w szkole. Pozwalają na dostrzeżenie wspomnianych podobieństw i różnic oraz uwspółcześnieniu omawianych zagadnień. Poza wiedzą dotyczącą asymilacji, izolacji, tożsamości etnicznej czy narodowej w widzach kształtowana będzie postawa tolerancji i empatii”⁵.

Program cyklu obejmuje wybrane filmy kinematografii światowej ilustrujące konkretne problemy, z którymi borykają się młodzi bohaterowie. Wśród

⁴ <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/> (13.05. 2019).

⁵ <https://nhef.pl/program/cykle/miedzy-kulturami> (21.03. 2019).

proponowanych do zainicjowania dyskusji na tematy związane z wielokulturowością czy odmiennością etniczną są obrazy zrealizowane głównie w ostatniej dekadzie w Europie, Australii, Azji i na Bliskim Wschodzie, często przez filmowców posiadających imigracyjne doświadczenie.

Jeden z filmów cyklu *Goodbye Berlin* (Tschick, 2016) w reżyserii Fatiha Atkina (potomka tureckich emigrantów urodzonego w Hamburgu) opowiada o przyjaźni dwóch nastolatków, zaniedbanego emocjonalnie przez rodziców Niemca Maika i Tschicka, rosyjskiego imigranta o azjatyckiej urodzie. Film jest adaptacją popularnej powieści dla młodzieży pt. *Tschick* autorstwa Wolfganga Herrndorfa. Tschick różni się od innych bohaterów filmów Fatiha Atkina tym, że nie czuje się w żaden sposób wykorzeniony i nie ma jakichkolwiek kompleksów związanych z przynależnością etniczną i religijną (żartuje, że jest cygańskim Żydem albo żydowskim Cyganem). W tym awanturycznym duecie podróżującym starą ładą na Wołoszczyznę to on jest pełnym energii i radości życia liderem. Reżyser zwraca uwagę, że młode pokolenie buduje własną tożsamość już nie w oparciu o przynależność etniczną i doświadczenia z przeszłości rodziców czy dziadków, ale z wykorzystaniem uniwersalnego bagażu kulturowego czerpanego z mediów, filmów, seriali oraz gier komputerowych.

Pozostałe filmy wybrane przez autorów projektu: *Fighter – kochaj i walcz* (reż. N. Arthy, Dania 2008). *Dziewczynka w Trampkach* (*Wadjada*), reż. H. Al-Mansour, 2012, Holandia, Niemcy USA, Jordania, Zjednoczone Emiraty Arabskie, Arabia Saudyjska), *Bez granic* (*Bedone marz*, reż. A. Asgari, Iran, 2014) *Cygan* (*Cigan*, reż. Martin Šulík, Czechy, Słowacja, 2011) *Rakieta* (*The Rocket*), reż. K. Mordaunt, Australia, Tajlandia, Laos, 2013; *Slumdog – milioner z ulicy* (*Slumdog. Millionaire*, reż. D. Boyle, Wielka Brytania, 2011) obracają się w kręgu tematów dotyczących problemów z tożsamością kulturową oraz buntu młodych bohaterów wobec stereotypów i uprzedzeń, jakie rodzi przynależność etniczna, religijna i kulturowa.

Celem programu edukacyjno-filmowego *Między kulturami* jest zwrócenie uwagi na różne tożsamości społeczno-kulturowe (regionalną, narodową, etniczną, państwową, obywatelską, europejską), z których zbudowane są wizerunki filmowych bohaterów. Ponadto prezentowane w cyklu obrazy mogą służyć wychowaniu przeciw ksenofobii, rasizmowi, szowinizmowi i antysemityzmowi oraz uczyć przeciwstawiania się takim zjawiskom⁶.

W roku szkolnym 2019/2020 uczniowie szkół ponadpodstawowych wraz z nauczycielami będą natomiast mogli wziąć udział w cyklu *Wielokulturowość*

⁶ <https://nhef.pl/program/cykle/miedzy-kulturami> (21.03. 2019).

w filmie, którego program będzie zawierał filmy (między innymi omawiany wcześniej *Kafarnaum*) skłaniające do dyskusji „o swojskości i obcości w kulturze, o budowaniu wspólnoty i akceptowaniu odmienności etnicznej czy kulturowej, o asymilacji i poszanowaniu prawa do poszukiwania miejsca do godnego życia”⁷.

Spotkania z Innym za pośrednictwem filmu konstruują horyzont poznawczy, etyczny i estetyczny uczniów. Kino pokazuje życie i związane z nim problemy w innych kulturach, jednocześnie skupiając się na tym, co wspólne, na pokoleniowym doświadczeniu i humanistycznych wartościach wyznawanych niezależnie od przynależności narodowej i kulturowej; skłania do refleksji i pomaga kształtować opinie na temat wielokulturowego, pluralistycznego, otwartego na odmienności świata. Zainicjowane za sprawą filmów spotkanie z Innym może prowadzić do wyzbycia się bierności, ukształtowania postawy otwartości i wzięcia odpowiedzialności za Innego oraz do refleksji nad rolą człowieka we współczesnym świecie.

Zakończenie

W artykule zwrócono uwagę na wybrane obszary kultury filmowej (festiwale, projekty, programy i filmy), skupiające się na problematyce Innego. Rozważania w oparciu o refleksję wykorzystującą myśli Emmanuela Lévinasa i Józefa Tischnera stanowią próbę wskazania filmów fabularnych i dokumentalnych oraz inicjatyw i projektów filmowych, które mogą zostać wykorzystane w edukacji międzykulturowej. Celem namysłu nad wybranymi filmami była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak i w jakim celu wybrane filmy dokumentalne i fabularne ukazują Innego. W omawianych filmach twórcy wykorzystują kamerę jako jedno z narzędzi zmiany i próbują upominać się o najsłabszych. Filmowe obrazy, traktowane jako przestrzeń spotkania z Innym, nie mają mocy zmieniania świata, nie wskazują gotowych rozwiązań, ale przez umiejętną ilustrację konkretnego problemu poruszają, wywołują empatię, przeciwdziałają obojętności oraz spełniają istotną rolę w edukacji międzykulturowej, bo jak zauważa Katarzyna Olbrycht (2007), dialogu z innymi kulturami trzeba się nauczyć, między innymi przez wychowanie do szacunku do kultur, własnej oraz innej. Takie wychowanie rozpatrywane z perspektywy aksjologicznej „obejmuje działania zmierzające do poszukiwania i odkrywania w każdej kulturze tych prób, wysiłków, dokonań, które świadczą o dążeniu do

⁷ <https://nhef.pl/program/cykle/wielokulturowosc-w-filmie> (13.05.2019).

podnoszenia człowieczeństwa, nadawaniu głębszego sensu życiu ludzkiemu (...), poznanie, zrozumienie i przyjmowanie szacunku wobec najistotniejszych w danej kulturze wartości ludzkich” (Olbrycht, 2007, s. 31).

Kino poruszające aktualne i ważne społecznie tematy ma szansę odegrać ważną rolę w spotkaniu z Innym, w dialogu pomiędzy kulturami, jak również w edukacji międzykulturowej. Przez prezentację problemu odmienności etnicznych i kulturowych czy kryzysu migracyjnego wspiera kształtowanie postaw otwartości na świat oraz szacunku do innych kultur, jak również wzywa do wzięcia odpowiedzialności za Innego. Filmy mogą pełnić rolę „interlokutora” w sytuacji dialogu, uświadamiać przyczyny różnorodności czy rozbieżności kulturowych, wspomagać budowanie otwartego i zróżnicowanego społeczeństwa.

Bibliografia

- Haltof, M. 2005. *Kino australijskie*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Kapuściński, R. 2004. *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*. Kraków: Universitas.
- Kłoczowski, J.A. 2005. *Filozofia dialogu*. Poznań: W drodze.
- Labaki, N. 2019. Minimum szczęścia. *Zwierciadło*. 3 (2069), ss. 38–42.
- Lévinas, E. 1998. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas, E. 2000. *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Loska, K. 2011. *Postkolonialna Europa. Etnoobrazy współczesnego kina*. Kraków: Universitas.
- Między kulturami*. <https://nhef.pl/program/cykle/miedzy-kulturami> (21.03.2019).
- Międzynarodowy Festiwal Filmowy WATCH DOCS. Prawa Człowieka w Filmie. https://watchdocs.pl/2018/a/pl/artykul/7/o_nas (21.01.2019).
- Millennium Docs Against Gravity Film Festival. <https://mdag.pl/16/pl/warszawa/page/o-festiwalu> (12.02.2019).
- Narracje Migrantów*. <http://ffrs.org.pl/aktualne-dzialania/nm/> (13.05.2019).
- Olbrycht, K. 2007. Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej. W: Olbrycht, K., Konieczna, E. i Skutnik, J. red. *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 27–37.

- Przylipiak, M. 2004. *Poetyka kina dokumentalnego*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Tischner, J. 1999. *Filozofia dramatu*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. 2018. *Etyka solidarności i Homo Sovieticus*. Kraków: Znak.
- Wielokulturowość w filmie*. <https://nhf.pl/program/cykle/wielokulturowosc-w-filmie> (13.05.2019).
- Wong, C.H. 2011. *Film festivals: culture, people and power on the global screen*. Piscataway: Rutgers University Press.

Film encounters with the Other as a form of intercultural dialogue

Abstract: The subject of the discussion contained in the article are selected spaces of film culture focusing on the issues of the Other. This objective of this article is also to present the role of the film in encounter with the Other and an attempt to find an answer to the question of how and for what purpose selected documentary and feature films speaking about the Other? Filmmakers are more and more concerned with the subject of multiculturalism, ethnic differences or the migratory crisis. In the face of growing problems concerning intolerance, respect or hostility towards Another, the film may be helpful in shaping attitudes of openness to otherness, based on universal values and on respect for cultural and ethnic diversity. The cinema allows encounter with the Other. Films present different values and perspectives and allow for their exchange. Filmmakers do not propose system solutions, but they use the movie camera as one of the tools of change. They are illustrating a specific problem and try to build a sense of justice and responsibility for the Other.

Keywords: film, encounter, Other, migrants

Translated by Ewelina Konieczna

ARTYKUŁY RECENZYJNE

Hana Červinková (red.): *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław 2019, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 407

Rok 2019 w Polsce to czas wprowadzania w życie następnej reformy kształcenia nauczycieli w ramach studiów wyższych. Wiąże się ona z kolejnym już Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, w trzech zakresach: 1) nauczyciela przedmiotu, nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych, nauczyciela prowadzącego zajęcia i nauczyciela psychologa; 2) nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej); 3) nauczyciela szkoły specjalnej i oddziału specjalnego oraz nauczyciela prowadzącego zajęcia z dziećmi i z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Nie jest moim celem zajmowanie się w tym miejscu analizą tego dokumentu, zwracam jednak uwagę na jego zapisy w kontekście postulatu Hany Červinkovéj, aby włączyć w znacznym wymiarze – wzorem Stanów Zjednoczonych Ameryki i wielu państw Unii Europejskiej – zajęcia z zakresu antropologii kulturowej do kształcenia nauczycieli. Już na wstępie zatem stwierdzam, że w projektowanej aktualnie reformie i wspomnianych wyżej standardach edukacji nauczycielskiej w Polsce treści z tego zakresu albo w ogóle nie przewidziano, albo przewidziano w minimalnym stopniu. Chodzi tu praktycznie wyłącznie o standardy kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, w ramach których pojawiają się odniesienia do kultury, antropologicznych aspektów edukacji, społeczeństw wielokulturowych czy edukacji międzykulturowej. Wypada wobec tego żywić nadzieję, że zajęcia z szeroko rozumianej antropologii kultury i edukacji zostaną wprowadzone w ramach programów studiów wyższych na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich jako rezultat odpowiedzialnych decyzji senatów poszczególnych szkół wyższych, o ile podzielać będą one argumenty Hany Červinkovéj przedstawione w rozdziale wprowadzającym do antologii przekładów zatytułowanej *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*, wydanej na początku 2019 roku przez Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej pod redakcją naukową tej wybitnej uczonej o międzynarodowej renomie.

Dr hab. Hana Červinková, prof. DSW we Wrocławiu, jest antropologką kultury, pedagożką, zaangażowaną badaczką kulturowych uwarunkowań procesów edukacyjnych, specjalistką w zakresie uczestniczących badań w działaniu, założycielką i dyrektorką Międzynarodowego Instytutu Studiów nad Kulturą i Edukacją w DSW oraz liderką projektu dydaktycznego European Doctorate in Teacher Education realizowanego w ramach programu UE Horyzont 2020. Pochodzi z Republiki Czeskiej, a do Polski przyjechała z Ameryki. Od wielu lat prowadzi rozbudowaną międzynarodową współpracę naukową w środowiskach antropologów kultury i edukacji oraz pedagogów i badaczy edukacji z różnych krajów. Zajmuje się też kształceniem nauczycieli. Recenzowany tom wpisuje się w wiedzę z zakresu antropologii kulturowej dla nauczycieli właśnie, bo jest bezpośrednią pochodną bogatych doświadczeń jęgo redaktorki w stosowaniu przez nią tekstów antropologicznych i badań etnograficznych w edukacji nauczycielskiej z bezpośrednim nawiązaniem do tradycji amerykańskiej. Teksty zamieszczone w tomie, w wersjach oryginalnych lub tłumaczonych na język polski, służyły bowiem efektywnie w kształtowaniu antropologicznych, kulturowych, metodologicznych, interpretacyjnych, międzykulturowych, emancypacyjnych itd. kompetencji studentów i studentek studiów nauczycielskich w ramach zajęć przez nią prowadzonych. Antologia ta jest zatem pomyślana przede wszystkim jako pomoc dydaktyczna w realizacji analogicznego kształcenia, jednak jej wartość naukowa, poznawcza, metodyczna i edukacyjna jest znacznie większa.

W tomie znalazło się łącznie 13 rozdziałów, których autorami są przede wszystkim – jak podkreśla redaktorka – przedstawiciele środowiska amerykańskiej antropologii edukacji skupionego wokół Council on Anthropology and Education działającej przy American Anthropological Association (m.in. George Spindler, Louise Spindler, Ray P. McDermott, Shirley Brice Heath, Bradley A. Levinson, Frederick Erickson, Thea Renda Abu El-Haj, Beth C. Rubin, Brian F. Hades, Pauline Lipman, Katherine Schultz, Kathryn Luet). Teksty te pierwotnie opublikowane zostały w różnych kontekstach czasowych (najwcześniej w 1974 roku, ale w większości po roku 2000), w renomowanych czasopismach albo uznanych monografiach naukowych w Stanach Zjednoczonych Ameryki i po raz pierwszy ukazują się w języku polskim. Dodać w tym miejscu należy, że w 2010 roku również w Wydawnictwie Naukowym DSW w ramach tej samej serii Biblioteki Współczesnej Myśli Społecznej ukazała się analogiczna antologia przekładów klasycznych tekstów antropologiczno-pedagogicznych zatytułowana *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, pod redakcją naukową Hany

Červinkovéj i Bogusławy Doroty Gołębniak. Tom ten odegrał istotną rolę w rozwoju tej tradycji badawczej w naukach społecznych w naszym kraju. Nie mam wątpliwości, że recenzowany tu zbiór również przyniesie analogiczne impulsy prorozwojowe w metodologii i praktyce etnograficznych badań edukacyjnych w Polsce oraz wykorzystaniu klasycznej i współczesnej wiedzy antropologicznej w edukacji nauczycieli. Poszczególne rozdziały dotyczą bowiem między innymi następujących tematów, zagadnień, kwestii: metodyki nauczania i uczenia się antropologii – rozumianej jako transkulturowe badania nad człowieczeństwem – w edukacji nauczycielskiej; transmisji kulturowej na podstawie studiów porównawczych ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji kulturowej kompresji, ciągłości i nieciągłości; porównawczej antro-poetnografii dwóch szkół w różnych kontekstach przestrzennych i temporalnych, z wyeksponowaniem kategorii terapii kulturowej; osiągania szkolnych niepowodzeń przez grupy pariaskie, czyli odrzucane przez populację dominującą, w aspekcie analfabetyzmu i stratyfikacji społecznej, w połączeniu z biobehawioralną etnografią trudności w czytaniu czy ekologią gier grup rówieśniczych; nauczycielek wczesnej edukacji jako badaczek etnograficznych uczenia się mowy przez małe dzieci; konstruowania tożsamości osoby wyedukowanej na przykładzie idiomów kultury meksykańskiej szkoły średniej; koncepcji kultury i stosowania analizy kulturowej w badaniach edukacyjnych; partycypacyjnej etnografii w działaniu realizowanej w ramach badań edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem „badań ręką w rękę”; wykorzystania zasobów wiedzy domostw latynoskich w edukacji szkolnej na podstawie badań etnograficznych prowadzonych przez nauczycieli; kształcenia do demokratycznego obywatelstwa w warunkach transnarodowych migracji i globalnych konfliktów społecznych na przykładzie młodych Palestyńczyków; edukacyjnego potencjału i metodologicznej złożoności obywatelskich badań w działaniu z młodzieżą z odniesieniem do problemu narkotyków w szkołach; konsekwencji polityki neoliberalnej władz metropolitalnych wobec edukacji publicznej, na przykładzie reformy szkolnictwa w Chicago; budowania i niszczenia zaufania relacyjnego w toku wdrażania reform oświatowych w USA z perspektywy ich skutków dla społeczności lokalnej.

Zbiór tekstów *Antropologia i edukacja* stanowi znakomite źródło inspiracji dla rozwoju pedagogiki polskiej w kilku kluczowych zakresach, a mianowicie: epistemologicznym, metodologicznym, dydaktycznym i krytyczno-emancypacyjnym.

W zakresie epistemologicznym recenzowana antologia tekstów to *de facto* monografia wieloautorska skomponowana intencjonalnie przez jej redak-

torkę naukową, a wskazująca na – rzadko u nas uprawiany – typ studiów i badań interdyscyplinarnych lokujący się na styku antropologii kulturowej i pedagogiki (czy – jak by to określił Elliot W. Eisner – edukologii). W takim podejściu traktuje się szkołę jako instytucję kulturową, analizuje się kulturowe uwarunkowania procesów edukacyjnych, interpretuje się idiomy kultur etnicznych z perspektywy pedagogicznej, wielokulturowość traktuje się jako źródło inspiracji wychowawczych, a międzykulturowość – jako wyzwanie humanistyczne dla edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, nauczycieli postrzega się jako animatorów zmiany prospołecznej, zjawiska i procesy wychowawcze rozumie się i wyjaśnia zawsze w relacji do kultury, poszukuje się obszarów marginalizacji i wykluczenia społecznego z przyczyn kulturowych oraz adekwatnych rozwiązań edukacyjnych w duchu zaangażowanej transformacji emancypacyjnej. Tak konstruowana wiedza antropologiczno-pedagogiczna wzbogaca wydatnie świadomość teoretyczną i praktyczną zarówno badaczy kultury, jak i edukacji, dostarczając opisów kultur edukacji w perspektywie porównawczej.

W zakresie metodologicznym książka ta promuje i wzbogaca metodologię etnograficznych badań edukacyjnych rozumianych jako jakościowe badania terenowe nad wychowaniem/edukacją, ze szczególnym uwzględnieniem paradygmatu partycypacyjnego i perspektywy krytyczno-emancypacyjnej nauk humanistyczno-społecznych. Etnografia należy do najstarszych, zaawansowanych tradycji badawczych w naukach humanistyczno-społecznych i wywodzi się z antropologii kulturowej zainteresowanej przede wszystkim kulturami etnicznymi świata. Jednak już dawno została poddana uniwersalizacji metodologicznej i z powodzeniem stosowana jest na całym świecie w badaniach pedagogicznych, najczęściej jako etnografia szkoły czy edukacji. Recenzowany tom dostarcza zarówno opisów konkretnych projektów badawczych zrealizowanych z zastosowaniem elementów etnografii, jak i przywołuje charakterystyczne podejścia, metody, techniki badań etnograficznych wykorzystane na gruncie amerykańskiej antropologii edukacji, często w triangulacyjnym powiązaniu z pokrewnymi sposobami realizacji badań jakościowych. Osoby poszukujące rozwiązań dylematów związanych z projektowaniem własnych badań, zainteresowane edukacją i przekonane do orientacji jakościowych, znajdą wśród tych tekstów wiele cennych inspiracji metodologicznych.

W zakresie dydaktycznym antologię *Antropologia i edukacja* można traktować jako podręcznik do realizacji zajęć uniwersyteckich ze studentami kierunków nauczycielskich, w szczególności w zakresie antropologicznych podstaw edukacji oraz metodologii badań pedagogicznych. Taka zresztą

była intencja redaktorki tomu, gdy podejmowała starania o jej przygotowanie i opublikowanie. Poszczególne teksty mogą być z powodzeniem traktowane jako lektury do krytycznego omawiania podczas konwersatoriów w celu poszerzania i pogłębiania świadomości oraz wrażliwości wielokulturowej i międzykulturowej przyszłych nauczycieli. W warunkach polskich, kiedy mamy do czynienia aktualnie z intensyfikacją procesów migracyjnych z Polski i do Polski, kompetencje takie są wręcz niezbędne w szkołach we wszystkich środowiskach, nie tylko na terenach pogranicza wieloetnicznego czy w miejscowościach zamieszkiwanych przez przedstawicieli mniejszości narodowych. Uczulanie na różnorodność kulturową, wpajanie postaw empatycznych wobec Inności, uczenie tolerancji i szacunku w odniesieniu do odmienności kulturowej, organizowanie bezpośredniego doświadczania wielokulturowości i jej edukacyjnego oddziaływania, odkrywanie na nowo własnej tożsamości kulturowej jako konstruktywnego efektu spotkania z dotychczasową Obcością to szczególnie aktualne wyzwania wszelkich procesów edukacyjnych, choć tylko w minimalnym zakresie uwzględniane jako cele kształcenia nauczycieli w naszym kraju. Recenzowana antologia ma szansę przełamania tego niekorzystnego i niezrozumiałego nastawienia zarówno projektodawców standardów edukacji nauczycielskiej, jak i jej realizatorów w konkretnych szkołach wyższych.

W zakresie krytyczno-emancypacyjnym tom ten konsekwentnie potwierdza program naukowy, jaki od lat realizuje w naszym kraju Hana Červinková, wykorzystując swoje amerykańskie doświadczenia. Stała się bowiem jedną z czołowych reprezentantek zaangażowanej antropologii i pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej, co odzwierciedlają jej prace badawcze i publikacje naukowe. Tym razem po raz kolejny postarała się, aby dobór tekstów amerykańskich uczonych zajmujących się antropologią edukacji był wyraźnie nastawiony na promowanie pedagogii krytycznej, zaangażowanych badań uczestniczących, pedagogiki emancypacyjnej, projektowania transformującego. W szczególności bowiem uwagę czytelników postanowiła zwrócić w stronę grup marginalizowanych, mniejszościowych, defaworyzowanych, wykluczanych, opresjonowanych w różnych kontekstach kulturowo-edukacyjnych oraz na szanse i możliwości, bariery i pułapki, konkretne rozwiązania i ich rezultaty procesów dydaktycznych, wychowawczych, socjalizacyjnych z myślą o kreowaniu lepszego świata dla wszystkich ludzi niezależnie od różnic etnicznych, rasowych, klasowych czy innych. Tak pojmowane nastawienie w kształceniu nauczycieli wzmacnia dobitnie ich kompetencje krytyczne, zachęca do zaangażowania w zmiany prospołeczne i prohumanistyczne przez

edukację oraz buduje ich tożsamość zawodową jako transformatywnych intelektualistów i aktywnych uczestników promowania idei demokratycznego obywatelstwa.

Zapewne każdy z czytelników odnajdzie w tej publikacji znacznie więcej walorów poznawczych i kształcących treści w odniesieniu do zagadnień szczegółowych dotyczących konkretnych problemów pedagogicznych, zjawisk edukacyjnych czy sytuacji wychowawczych, a także metodologicznych rozwiązań specyficznych elementów projektów badawczych wykorzystujących podejścia etnograficzne i szerzej jakościowe. Z pełnym przekonaniem rekomenduję ten tom jako cenny i odkrywczy zbiór opracowań mogący wielorako inspirować zaangażowanych badaczy edukacji oraz przyszłych i obecnych nauczycieli o inklinacjach antropologiczno-pedagogicznych.

Dariusz Kubinowski

Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Aleksandra Minczanowska i Gabriela Piechaczek-Ogierman: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Tom 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń 2016, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 273

„Przemiany wartości i aspiracji życiowych” to studium panelowe, którego przedmiotem zainteresowania są wartości i aspiracje. Autorzy, czyli Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Gabriela Piechaczek-Ogierman i Aleksandra Minczanowska, bezpośrednim przedmiotem swych badawczych eksploracji uczynili wartości i aspiracje deklarowane przez dzieci i młodzież. Miejscem badań jest pogranicze polsko-czeskie.

Muszę jednocześnie dopowiedzieć, że owo pogranicze nie stanowi wyłącznie egzemplifikacji empirycznej, chociaż tak można je spostrzegać – przykładowo – z perspektywy teorii wychowania. Pogranicze jest w tej książce wartością samą w sobie, co lokuje badania w przestrzeni namysłu pedagogiki międzykulturowej. Druga ważna kwestia: Autorzy przedmiotem swej refleksji uczynili wyniki badań z lat 1990–1991 i 2014–2015. Nie są to jednak badania podłużne, ale obejmują one dwie populacje dzieci i młodzieży, które łączy fakt, że zamieszkują to samo pogranicze polsko-czeskie, a więc ten sam obszar geograficzny, historyczny, społeczny i polityczny. Pierwsza grupa badanych (z lat 1990–1991) to pokolenie, którego osobowość i tożsamość zostały ukształtowane w rzeczywistości socjalistycznej, czyli przedtransformacyjnej, chociaż badania zrealizowano po 1989 roku. Druga (z lat 2014–2015) to pokolenie potransformacyjne, które przyszło na świat i było/ jest kształtowane w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej i gospodarczej. Wykorzystanie wyników badań dwóch sondaży pomogło Autorom uchwycić charakter i dynamikę zmian w obszarze deklarowanych przez młodych wartości, aspiracji, planów życiowych, samooceny, wzorów osobowości i cech cenionych u innych ludzi. Na ważność związków pomiędzy wymienionymi obszarami wskazuje już we „Wstępie” Tadeusz Lewowicki (Lewowicki, 2016a, s. 10), a wykorzystana przez wszystkich Autorów strategia porównań pozwoliła rozpoznać pewne prawidłowości dynamiki zmian (Ogrodzka-

-Mazur, 2016b, s. 45 i nn.), które trzeba uznać za znaczące tak dla edukacji, jak i pedagogiki, ale także dla wszystkich nauk społecznych.

Takie podejście metodologiczne otworzyło przed Badaczami możliwość zrekonstruowania obrazu kondycji człowieka pogranicza. Było to możliwe za sprawą przyjęcia wizji człowieka jako tego, który nieustannie musi układać się z otaczającym światem. To układanie (się) ze światem można badać nie tylko przez badanie zachowań tożsamościowych, jak to proponuje Tadeusz Lewowicki w swej Teorii Zachowań Tożsamościowych, ale także przez badanie sfery wartości, co proponuje Ewa Ogrodzka-Mazur (2016b, s. 95). Układanie się ze światem pociąga za sobą konieczność (de)konstrukcji sfery psychologicznej, kulturowej i duchowej człowieka (Ogrodzka-Mazur, 2016b, ss. 95–96). Tak więc autorzy książki dzięki badaniom i ich krytycznemu opracowaniu przekonują czytelnika, że transformacja ustrojowa, a także wymuszana przez nią transformacja wartości pociągają za sobą również dekonstrukcję sfery psychologiczno-duchowej człowieka (por. Ogrodzka-Mazur, 2016b, ss. 95–96). Jednakże ani transformacja wartości, ani dekonstrukcja sfery psychologiczno-duchowej nie usuwają podmiotu, lecz organizują go na nowo i otwierają przed nim nowe możliwości bycia w świecie.

Badania z lat 1990–1991 i 2014–2015 to dwie diagnozy społeczne. Druga objęła swoim zasięgiem deklaracje dzieci i młodzieży, które – jak pisałam – urodziły się, i których osobowość oraz tożsamość były/są kształtowane w okresie potransformacyjnym. Jednakże skutki transformacji społeczno-politycznej i ekonomicznej odcisnęły/odciskają swoje piętno na tym, jakie wartości i aspiracje są dla młodych (przynajmniej deklaratywnie) ważne. Można zatem przyjąć, że będą one determinować biografie edukacyjne i zawodowe pokoleń potransformacyjnych, niezależne od tego, czy wychowują się one na pograniczu polsko-czeskim, czy wychowują się w Polsce, czy też w Republice Czeskiej. Wspólne bowiem obywatelom czeskim i obywatelom polskim jest doświadczenie pokojowej zmiany ustroju. Podjęte przez Autorów w tym obszarze studia dowodzą, że badania pedagogiczne i edukacyjne uwzględniać powinny fakt transformacji ustrojowej, zwłaszcza jeśli dotyczą one wartości i aspiracji (nawet jeśli są to wartości i aspiracje deklarowane przez najmłodsze pokolenie). Przyjęte stanowisko metodologiczne jest w książce grunto-
wane tezami m.in. Ewy Ogrodzkiej-Mazur i Gabrieli Piechaczek-Ogierman.

Tezę Ewy Ogrodzka-Mazur, że każda transformacja ustrojowa swoiście wymusza transformację aksjologiczną (Ogrodzka-Mazur, 2016b, s. 35 i nn.), rozwija Gabriela Piechaczek-Ogierman, pisząc, że każda taka transformacja wpływa na kształt aspiracji i planów życiowym dzieci i młodzieży, a także

na ich wybory edukacyjne. W przypadku badanej populacji (w latach 2014–2015) ma to związek również z deklarowaną chęcią zdobycia wyższego wykształcenia (Piechaczek-Ogierman, 2016, s. 170). Innymi słowy, transformacja ustrojowa jest nie tylko punktem zwrotnym życia wspólnotowego, ale zmienia trajektorię każdej człowieczej biografii (Piechaczek-Ogierman, 2016, s. 171).

Na uwagę zasługuje wypracowana przez Autorów struktura książki, która wynika z pogrupowania treści według – jak się wydaje – poznawczych i naukowych preferencji Autorów. Ewa Ogrodzka-Mazur w rozdziale „Dzieci i młodzież z Pogranicza – uczniowie ze szkół podstawowych i gimnazjalnych w roku 2015 – charakterystyka środowiska i badanych grup” (2016a) opis badanych grup osadza we właściwych im kontekstach demograficznym, prawnym, społecznym i politycznym. Dla całości pracy ważna jest uwaga o zaniku na pograniczu jednoznacznej identyfikacji polskiej i ujawnianiu się samoidentyfikacji śląskiej bądź morawskiej, co Badaczka wiąże z procesem asymilacji (Ogrodzka-Mazur, 2016a, s. 22, por. także Ogrodzka-Mazur, 2016b, s. 50). Drugi z kolei rozdział, także autorstwa Ewy Ogrodzkiej-Mazur, pt. „Wartości cenione przez uczniów z pogranicza polsko-czeskiego” (2016b), budowany jest na twierdzeniu, że „nie można zrozumieć człowieka” bez rozpoznania jego systemu wartości, bowiem te decydują o egzystencji człowieka. Teza ujawnia antropologiczno-pedagogiczny sens badań nad wartościami. Ich rozpoznanie i zrozumienie pozwala – jak już wspomniałam wcześniej – rozpoznać i zrozumieć kondycję człowieka, która zawsze jest kondycją człowieka określonego czasu i miejsca (Ogrodzka-Mazur, 2016b, s. 27).

Wątek wartości jest rozwijany w dwóch kierunkach. Pierwszy – podjęty przez Gabrielę Piechaczek-Ogierman (2016) – związany jest z ekonomizacją życia i przesunięciem aktywności człowieka w kierunku działalności silnie determinowanej przez rynek pracy. Drugi – podjęty przez Aleksandrę Minczanowską (2016) – osadzony jest w optyce kultury popularnej, właściwie w jej skrajnej postaci, czyli w konsumpcjonizmie. W takim ujęciu człowiek rozumiany jest jako konsument i ta dystynkcja profiluje jego system wartości i aspiracji.

W rozdziale „Aspiracje i plany życiowe dzieci i młodzieży” (2016) Gabriela Piechaczek-Ogierman osadza wyniki badań w optyce m.in. gospodarki kapitałowej i – wspomnianym już – rynku pracy. Badaczka w analizowanym materiale empirycznym uchwyciła dwie prawidłowości: pierwsza odnosi się do faktu, że młodzież świadomość trudności, jakie może napotkać człowiek na rynku pracy; druga to uświadomiona przez młodzież potrzeba(?) / ko-

nieczność(?) posiadania satysfakcjonującego życia. Obie te kwestie mogą w takim samym stopniu mobilizować, jak i zniechęcać młodych do „osiągania celów życiowych” (Piechaczek-Ogierman, 2016, s. 100 i nn.). Edukacyjnie i pedagogicznie ważny jest rozpoznawany i opisany przez Badaczkę związek między transformacją społeczno-polityczną i ekonomiczną a deklarowanymi aspiracjami i planami życiowymi, a także deklarowaną potrzebą posiadania wyższego wykształcenia (Piechaczek-Ogierman, 2016, ss. 170–171). Autorka obserwuje wzrost aspiracji edukacyjnych w deklaracjach pozyskanych w badaniach z lat 2014–2015 (Piechaczek-Ogierman, 2016, ss. 172–173).

Aleksandra Minczanowska w rozdziale „Samoocena, wzory osobowe i cennione przez uczniów z Pogranicza cechy u innych ludzi” (2016) – jak napisałam – szkicuje obraz społeczeństwa konsumpcyjnego. Niebezpieczeństwo konsumpcjonizmu wynika z faktu, że jest on skupiony na „tu i teraz” człowieka, przez co odrywa go od historyczności jego wspólnoty. Tym samym konstruuje terażniejszość, której kultura ma być rozrywkowa, indywidualna, subiektywna i zliberalizowana, przy równoczesnym ograniczeniu wpływów przeszłości (Minczanowska, 2016, s. 175). Antropologia konsumpcjonizmu skupia się na wizji człowieka życzliwego, uśmiechniętego i wesołego (Minczanowska, 2016, s. 214), naznaczonego natychmiastowością (Minczanowska, 2016, s. 176), chcącego „wyzwolić się” z przeszłości, tj. z dziedzictwa kulturowego wspólnoty. Kryje się w tym jednak pułapka, gdyż wyzwolenie z kultury wspólnoty powoduje, że człowiek wpada w pułapkę kultury popularnej (Minczanowska, 2016, s. 214). To swoiste uwikłanie człowieka w konsumpcjonizm wytwarza nowy typ więzi, które Badaczka rozpoznaje jako powiązania wsparte na kalkulacji i wyrachowaniu (Minczanowska, 2016, s. 175). Jest tu jednak pewien „edukacyjny optymizm”, wzrastają bowiem oczekiwania wobec nauczycieli, którzy powinni pomóc młodym (z)rozumieć otaczający ich świat (Minczanowska, 2016, s. 220).

Ostatni rozdział do właściwie dyskusja wokół autorskich interpretacji przeanalizowanych wyników badań. Tadeusz Lewowicki w części „Stalość i zmienność wartości i aspiracji – trzeci szkic do charakterystyki uczniów z pogranicza polsko-czeskiego” (2016b) wysuwa pedagogicznie znaczącą konkluzję, że badania nad przekonaniem młodych ludzi na sprawy wartości, aspiracji, planów itp. są ważne dla namysłu nad kondycją człowieka i jego wspólnoty (Lewowicki, 2016b, s. 230). Pedagogiczna wiedza o tym, co wartościowe dla młodych, pozwala planować i realizować procesy edukacyjne im dedykowane. Jest to także impuls dla krytycznego i pedagogicznego namysłu nad kondycją młodych we współczesnym świecie. Najważniejszym chyba

wnioskiem jest ten, który pokazuje, że młodzież dziś (tj. w latach 2014–2015) bardziej ceni wartości, które dotyczą życia jednostkowego niż wspólnotowego (Lewowicki, 2016b, s. 231, a także: Ogrodzka-Mazur, 2016b, s. 96, s. 97; Piechaczek-Ogierman, 2016, s. 171; Minczanowska, 2016, s. 214). To – jakby naturalnie – powoduje, że młodzi mniej cenią społeczne i wspólnotowe życie i mniej chętnie się w nie angażują, a także mniej chętnie biorą odpowiedzialność za innych (Lewowicki, 2016b, s. 231).

Podsumowując, trzeba pokreślić dwie kwestie. Po pierwsze, książka uzmysławia, że w pedagogicznych (i społecznych) badaniach takich antropologicznych spraw jak wartości i aspiracje nie można pomijać transformacji ustrojowej i tego, że wywiera ona wpływ nie tylko na doświadczenia pokoleń, które dorastały przed 1989 rokiem, ale decyduje ona też o losach osób, które urodziły się już po 1989 roku (Piechaczek-Ogierman, 2016, s. 171). Należy uznać, że transformacja społeczna, polityczna i ekonomiczna to punkt zwrotny w życiu każdej wspólnoty, że równocześnie przebudowuje ona życia jednostkowe, swoiście otwierając je na inny świat i wymuszając transformację ich systemów wartości, czego dowodzi Ewa Ogrodzka-Mazur (Ogrodzka-Mazur, 2016b, s. 35 i nn.). Najistotniejszą wartością, jaką przyniosła transformacja na pograniczu polsko-czeskim, jest otwarta granica między Republiką Czeską i Polską (Ogrodzka-Mazur, 2016a, s. 14 i nn., Ogrodzka-Mazur, 2016b, s. 24 i nn.).

Po drugie, książka prowokuje, aby czytać ją także poprzez deklarowane przez dzieci i młodzież wartości i aspiracje. Autorzy zostawiają w tekście liczne tropy, którymi czytelnik może podążać. Jednym z nich jest „pogranicze” i analizując wypowiedzi Autorów można w zasadzie przyjąć, że książka jest opowieścią o kondycji człowieka pogranicza (na co już zwracałam uwagę). Innym tropem jest wątek, w którym Ewa Ogrodzka-Mazur pisze o zaniku jednoznacznej identyfikacji polskiej i eksponowaniu samoidentyfikacji z regionem (śląskim lub morawskim). Byłaby to więc opowieść o zmaganiach „etniczności” (śląskości i morawskości) i „narodowości” (polskości i czeskości) z państwowością (i polską, i czeską), w obszarze różnicy kulturowej (Zaolzie). Jeszcze innym tropem jest ten, który niemal wprost wynika z opisów wspólnoty, które Autorzy konstruują w swych rozdziałach i do których odnoszą wyniki badań. Konstruują tym samym kolejno po sobie następujące opisy/szkice: wspólnoty demokracji liberalnej i wytwarzanego przez nią człowieka-obywatela (Ewa Ogrodzka-Mazur), wspólnoty kapitałowej i wytwarzanego przez nią człowieka-producenta (Gabierala Piechaczek-Ogierman) oraz wspólnoty konsumpcyjnej i wytwarzanego przez nią człowieka-konsumenta (Aleksandra Minczanowska). W tej perspektywie byłaby

to więc opowieść o uwikłaniu „etniczności” i „narodowości” nie tylko w trzy różne typy wspólnot, ale nawet próba (czasowego) ustalenia, jak „etniczność” i „narodowość” są możliwe we wspólnotach, które organizują się na fundamentach trzech różnych antropologii i socjologii.

Tak czy inaczej, czytając książkę „Przemiany wartości i aspiracji życiowych”, trzeba pamiętać, że dotyka ona kondycji człowieka konstruowanego nie tylko poprzez pogranicze, które w pewnym uproszczeniu można traktować jak pogranicze wielu (albo dwóch) kultur. Idzie tu także o kondycję człowieka, który konstruowany jest poprzez transformację ustrojową, i o człowieka, który na różne sposoby wikłany jest w różne wizje wspólnoty: i w tę liberalną (kulturę obywatelską), i w tę neoliberalną (kulturę kapitału i kulturę konsumpcjonizmu). Książka „Przemiany wartości...” jest dobrą egzemplifikacją tekstu, który skłania do krytycznego namysłu i dyskusowania z autorskimi interpretacjami wyników badań. To też przykład badań, który dzięki otwierającej formule jest cennym wkładem metodologicznym i teoretycznym w polską i europejską pedagogiką międzykulturową.

Bibliografia

- Lewowicki, T. 2016a. Wstęp. W: Lewowicki, T. Ogrodzka-Mazur, E. Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Tom 1: *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 9–12.
- Lewowicki, T. 2016b. Stałość i zmienność wartości i aspiracji – trzeci szkic do charakterystyki uczniów z pogranicza polsko-czeskiego. W: Lewowicki, T. Ogrodzka-Mazur, E. Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Tom 1: *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 230–237.
- Lewowicki, T. Ogrodzka-Mazur, E. Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Tom 1. *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Minczanowska, A. 2016. Samoocena, wzory osobowe i cenione przez uczniów z Pogranicza cechy u innych ludzi. W: Lewowicki, T. Ogrodzka-Mazur, E. Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*.

- Tom 1: *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 174–229.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2016a. Dzieci i młodzież z Pogranicza – uczniowie ze szkół podstawowych i gimnazjalnych w roku 2015 – charakterystyka środowiska i badanych grup. W: Lewowicki, T. Ogrodzka-Mazur, E. Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Tom 1: *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–22.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2016b. Wartości cenione przez uczniów z pogranicza polsko-czeskiego. W: Lewowicki, T. Ogrodzka-Mazur, E. Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Tom 1: *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 23–98.
- Piechaczek-Ogierman, G. 2016. Aspiracje i plany życiowe dzieci i młodzieży. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman, G. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Tom 1: *Przemiany wartości i aspiracji życiowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 99–173.

Adela Kożyczkowska

KRONIKA

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA, AGNIESZKA SOŁBUT

Człowiek pogranicza – wyzwania humanistycznej edukacji, Białystok, 21–22 maja 2019

Pogranicze jako obszar, dla którego znamieną jest bogata spuścizna kulturowa, dialog międzyludzki i międzykulturowy oraz możliwość ciągłej refleksji na temat własnej tożsamości, jest miejscem z dużym potencjałem zarówno z jednostkowego, jak i grupowego punktu widzenia¹. Człowiek funkcjonujący na pograniczu kulturowym ma możliwość konstruowania swojej tożsamości w oparciu o przynależność do dwóch lub więcej grup narodowych, etnicznych oraz religijnych i wyznaniowych. Człowieka pogranicza cechuje zatem rozproszona tożsamość kulturowa, kształtująca się w toku procesów i zjawisk wzajemnego przenikania się kultur, nakładania się ich oraz zderzenia w różnych formach (Nikitorowicz, 1996, ss. 66; Nikitorowicz, 2018).

Pogranicze jest kategorią niezwykle istotą w toku refleksji naukowo-badawczej na temat tożsamości człowieka, relacji międzygrupowych oraz edukacji w warunkach zróżnicowania kulturowego. Pogranicze w rozumieniu edukacyjnym to ruch na stykach, na krawędziach, na obrzeżach, gdzie obok siebie funkcjonują odrębne tradycje myślowe. W tym przypadku chodzi o motywowanie do wysiłku, zachęcanie do opuszczania centrum i uwalniania się z ograniczeń, z jednopunktowych, dogmatycznych sądów (Nikitorowicz, 1996, ss. 66; Nikitorowicz, 2018). Ważnym celem edukacji na pograniczu jest kształtowanie potrzeby wychodzenia na pogranicza myślowe, wzbudzania potrzeb poznawczych i emocjonalnych, takich jak: zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjacja ((Nikitorowicz, 1996, ss. 66; Nikitorowicz, 2018).

¹ Na płaszczyźnie nauk społecznych pogranicze najczęściej opisywane jest w ujęciu terytorialnym, treściowo-kulturowym, interakcyjnym oraz świadomościowym. Szerzej na ten temat zob. m.in. Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP; Nikitorowicz, J. 2001. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; Sadowski, A. 1996. Od miast przygranicznych do miast pogranicza. *Pogranicze. Studia społeczne*. 5, ss. 5–25.

W dniach 21–22 maja 2019 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku², na terenie północno-wschodniego pogranicza Polski, w miejscu, w którym tożsamość jednostki jest budowana na płaszczyźnie różnorodności kulturowej, odbyła się XIV konferencja naukowa z cyklu Edukacja Międzykulturowa. Spotkanie naukowe zostało zorganizowane pod hasłem „Człowiek pogranicza – wyzwania humanistycznej edukacji” przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku przy współpracy z Zespołem Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy KNP PAN oraz Stowarzyszeniem Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Konferencja została objęta honorowym patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu w Białymstoku prof. dr. hab. Roberta Ciborowskiego.

W skład komitetu naukowego wchodził: prof. dr. hab. Tadeusz Lewowicki, prof. dr. hab. Bogusław Śliwerski, prof. dr. hab. Stefan Kwiatkowski, prof. dr. hab. Zbyszko Melosik, prof. dr. hab. Barbara Kromolicka, prof. dr. hab. Marek Konopczyński, prof. dr. hab. Mirosław Szymański, prof. dr. hab. Zenon Gajdzica. Komitet organizacyjny tworzyli: prof. dr. hab. Mirosław Sobecki, dr. hab. Dorota Misiejuk, prof. UwB, dr. hab. Jolanta Muszyńska, prof. UwB, dr. hab. Tomasz Bajkowski, dr. hab. Tomasz Sosnowski, dr. Joanna Sacharczuk – (sekretarz konferencji), mgr Urszula Namiotko (sekretarz konferencji). W spotkaniu naukowym wzięło udział około 180 osób. Grono uczestników konferencji tworzyli naukowcy (z kilkudziesięciu polskich i zagranicznych ośrodków naukowych), praktycy – przedstawiciele instytucji/organizacji zajmujących się edukacją i wychowaniem oraz podmiotów samorządowych. Referaty, komunikaty oraz postery zaprezentowało łącznie 100 osób.

Konferencja naukowa zorganizowana przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku stanowiła kontynuację cyklu rozpoczętego w połowie lat 90. ubiegłego wieku, konferencją w Ciechanowcu w 1994 roku³. Przez minione 25 lat ośrodek biało-

² Aktualna nazwa Wydziału (od 1 października 2019 roku) to Wydział Nauk o Edukacji. Katedra Edukacji Międzykulturowej (organizator konferencji) obecnie nosi następującą nazwę: Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej.

³ Każda z organizowanych konferencji poświęcona jest innemu zagadnieniu. Należą do nich: *Edukacja międzykulturowa w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (Ciechanowiec 1994); *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej* (Białystok 1996); *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (Supraśl 1998); *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej* (Białystok

stoczek za przyczyną swego lidera Profesora Jerzego Nikitorowicza i zbudowanego przez niego zespołu stał się znaczącym miejscem podejmowania refleksji naukowej, badań oraz działań metodycznych skupionych wokół edukacji międzykulturowej. Niezwykle istotnym elementem pracy zespołu na przestrzeni lat były (i wciąż są) analizy dotyczące tożsamości (jednostkowej i grupowej), relacji międzygrupowych i edukacji w warunkach pogranicza.

Organizację i przebieg Konferencji powiązano z jubileuszem 40-lecia pracy Profesora Jerzego Nikitorowicza na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku oraz z 25-leciem powołania i funkcjonowania Katedry Edukacji Międzykulturowej pod jego kierunkiem. W związku z tym konferencja naukowa miała wyjątkowy, uroczysty charakter. Tytuł konferencji nawiązywał do tożsamości oraz działalności naukowo-badawczej Jubilata – badacza pogranicza – od lat związanego z północno-wschodnim pograniczem.

Dyskusje prowadzone podczas konferencji były skupione wokół następujących obszarów tematycznych:

- twórczość i tożsamość człowieka nauki – humanizm w zdehumanizowanym świecie,
- wielo- i międzykulturowość w refleksji pedagogicznej – wyzwania XXI wieku,
- pogranicze – idea i człowiek w perspektywie pedagogiki i nauk pokrewnych,
- kulturowe uwarunkowania procesu wychowania w sytuacji dynamizmu przemian współczesnego świata.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonano w dniu 21 maja 2019 roku w Auli im. J. Korczaka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Licznie zgromadzonych gości powitał dr hab. prof. UwB

2000); *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego* (Augustów 2002); *Region – Tożsamość – Edukacja* (Augustów 2004); *Kultury narodowe na pograniczach* (Augustów 2005); *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie* (Olecko 2006); *Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej* (Białowieża 2008); *Edukacja międzykulturowa – dokonania i perspektywy* (Olecko 2010); *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych* (Supraśl 2012); *Wielokulturowość – Edukacja – Tożsamość* (Warszawa – Białystok 2012); *Społeczeństwa wielokulturowe – dynamika, zmienności nieprzewidywalność. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej* (Lipowy Most 2014); *Polityka edukacyjna w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych* (Lipowy Most 2016).

Mirosław Sobecki, dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, zwracając uwagę na tematykę konferencji, jubileusz prof. dr. hab. Jerzego Nikitorowicza oraz Katedry. Następnie wystąpił rektor Uniwersytetu w Białymstoku prof. dr. hab. Robert Ciborowski, nadając Jubilatowi tytuł Zasłużonego dla Uniwersytetu w Białymstoku.

Po czym miały miejsce wystąpienia gości usytuowane w kontekście tematyki *Humanistyka i pedagogika wobec wyzwań przyszłości*. Jako pierwszy głos zabrał prof. dr. hab. Tadeusz Lewowicki, Honorowy Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, rozważając, jak współcześnie pojmować edukację humanistyczną. Profesor dr. hab. Bogusław Śliwerski, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wygłosił referat na temat *Pedagogika wobec przyszłości*. Temat *Pedagogia przejścia i pogranicza* podjął prof. dr. hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński (Członek rzeczywisty PAN). O tożsamości naukowca, o władzy i wolności umysłu mówił zaś prof. dr. hab. Zbyszko Melosik (wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN).

Istotnym punktem konferencji było wystąpienie Jubilata prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza, który przybliżył swoje dotychczasowe lata pracy, tematykę podejmowanych badań, dokonania oraz plany na przyszłość. Następnie zespół Katedry Edukacji Międzykulturowej złożył życzenia Panu Profesorowi, dziękując tym samym za wieloletnią współpracę. Po czym została wręczona księga jubileuszowa pt. *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*, redagowana przez Mirosława Sobeckiego, Dorotę Misiejuk, Jolantę Muszyńską oraz Tomasza Bajkowskiego (2019), stanowiąca efekt pracy kilkudziesięciu naukowców z Polski i zagranicy współpracujących z Jubilatem na przestrzeni lat.

Następnie miały miejsce wystąpienia okolicznościowe oraz głosy laudacyjne. Słowa uznania pod adresem Pana Profesora Jerzego Nikitorowicza skierowało kilkadziesiąt osób. Byli to przedstawiciele ośrodków akademickich, instytucji/organizacji zajmujących się edukacją i wychowaniem oraz podmiotów samorządowych. Zwieńczeniem tak uroczystego dnia była uroczysta kolacja, podczas której uczestnicy konferencji kontynuowali m.in. laudacje skierowane do Jubilata.

Kolejny dzień konferencji przebiegał w sześciu równoległe prowadzonych panelach dyskusyjnych. Wystąpienia i głosy w dyskusji poprzedzone były referatami wprowadzającymi. Pierwszy panel dyskusyjny poświęcony był twórczości i tożsamości człowieka nauki. Wystąpienia i dyskusje moderowali prof. dr. hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr. hab. Agata Cudowska, dr. hab. Waldemar Segiet oraz prof. UAM. Referat wprowadzający na temat

społecznych funkcji narracji w książkach i rozprawach profesora Jerzego Nikitorowicza wygłosili prof. dr hab. Andrzej Radziewicz Winnicki i dr hab. Teresa Wilk. Następnie o pedagogicznym wynajdywaniu kultury mówiła dr hab. Hana Červinkova, prof. DSW.

Następnie głos w dyskusji zabrali: prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, dr hab. Anna Szafrąńska, prof. UŚ, wygłaszając referat nt. *Realizacja edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim w kontekście Jerzego Nikitorowicza koncepcji pracy szkoły i nauczyciela w środowisku wielokulturowym*; prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, snując rozważania nad ideą ekumenizmu metodologicznego Jerzego Nikitorowicza, prof. dr hab. Andrei Harbatski, poruszając tematykę idee antropologii pedagogicznej w twórczości Jerzego Nikitorowicza, dr hab. Monika Wróblewska, omawiając przestrzenie twórczych transgresji w edukacji humanistycznej; dr Adela Kożyczkowska, przybliżając dzieciństwo na pograniczu kultur w literackiej kreacji Horsta Bienka; dr hab. Wioleta Danilewicz, prof. UwB, prowadząc słuchaczy od miejsc kreujących tożsamość po zaangażowane kreowanie miejsca; dr Łukasz Kwadrans, analizując tożsamość Romów w kontekście teorii wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości Jerzego Nikitorowicza.

Drugi panel dyskusyjny oscylował wokół tematyki *Wielokulturowość i międzykulturowość w refleksji pedagogicznej*. O sprawny przebieg wystąpień zadbał prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz i dr hab. Ewa Wysocka prof. UŚ. Pierwszy został zaprezentowany referat wprowadzający o regionie i regionalizmie w działalności wybranych polskich organizacji na Zaołziu. Dr hab. Mariusz Korczyński przybliżył postawy wobec „obcych” polskich i ukraińskich studentów w kontekście ich miejsca zamieszkania, a prof. dr hab. Roman Lepert mówił o pograniczu w amerykańskiej historii myśli pedagogicznej.

W toku dyskusji panelowych głos zabrała dr hab. Iwona H. Pugacewicz. Podczas swojego wystąpienia zwróciła uwagę na tożsamość pedagogiczną „biwalencyjnie skażoną”. Autorka mówiła o trudnej akceptacji i pożytkach płynących z dziewiętnastowiecznej dwukulturowości. Po czym dr hab. Beata Orłowska zaprezentowała temat *Ukraińcy w Gorzowie Wielkopolskim – nowy wymiar wielokulturowego obrazu miasta*. Następnie dr Justyna Pilarska podjęła problem *Pogranicze kulturową szansą czy zagrożeniem? Sarajewski casus*. Dr Kamila Gandecka analizowała zagadnienie komunikacji międzykulturowej w postępowaniu uchodźczym z perspektywy polskich doświadczeń. Kolejne wystąpienie prof. dr hab. Elżbiety Czykwin poświęcone było kontrowersjom polsko-norweskim wokół instytucji Barnevernet. Dr hab. Ewa Kantowicz, prof. UWM, analizowała transnacjonalizm jako obszar działań

inkluzyjnych, a dr hab. Aneta Rogalska-Marasińska, prof. UŁ, rozpatrywała międzykulturową transgresję jako szansę na zrównoważone i wielokulturowe społeczeństwo. Na hybrydalną przyszłość edukacji międzykulturowej uwagę zwróciła dr Sylwia Jaskuła-Korporowicz, zaś dr hab. Dorota Misiejuk, prof. UwB, mówiła o edukacji międzykulturowej w warunkach ponowoczesności.

Wystąpienia i dyskusja w trzecim panelu dyskusyjnym skoncentrowane były wokół tematu *Pogranicze – idea i człowiek w perspektywie pedagogicznej i nauk pokrewnych*. Ten panel prowadził prof. dr hab. Andrzej Sadowski i prof. dr hab. Halina Rusek. Pierwszy referat wprowadzający pt. *Pogranicze polityczne w skali niemożności* wygłosił prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski. Prof. Stanisław Palka mówił o poznawczej i praktycznej użyteczności pograniczy pedagogicznych badań pedagogicznych, a dr hab. Krystyna Bleszyńska, prof. SGGW, analizowała narracje pogranicza jako wyzwanie edukacyjne.

Następnie w toku dyskusji pojawiły się takie tematy, jak: *O powrót do źródeł w wychowaniu – czyli o dematematyizacji, defizykalizacji i innych de-monach* (dr hab. Piotr Petrykowski, prof. UMK); *Pogranicze w oglądzie socjologii pogranicza. Czesko polskie rubieże po transformacji* (prof. dr hab. Halina Rusek); *Ku tożsamości wzbogaconej – zadanie człowieka żyjącego w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo* (dr hab. Barbara Grabowska, prof. UŚ); *Człowiek stary pogranicza w świetle badań naukowych* (dr hab. Małgorzata Halicka, prof. UwB; dr hab. Jerzy Halicki, prof. UwB); *Człowiek pogranicza w kulturze teraźniejszości* (dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar); *Kompetencje społeczne człowieka pogranicza* (dr hab. Agata Popławska); *Edukacja globalna jako strategia budowania kultury pogranicza* (dr Agata Świdzińska); *Tożsamość kulturowa Warmii i Mazur* (dr Cezary Kurkowski); *Imigranci w Polsce jako osoby pogranicza kultur. Wyzwania dla polityki migracyjnej* (mgr Andrzej Tkacz). Wszystkie wystąpienia stwarzały podłoże do żywej dyskusji.

Wystąpieniom i dyskusjom w czwartym panelu dyskusyjnym, zatytułowanym *Tożsamość młodzieży w obliczu przemian współczesnej kultury*, przewodniczyły dr hab. Klaudia Węc, prof. AI, oraz prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, która wygłosiła referat na temat *Wysokie obcasy i problemy emancypacji kobiet*. Następnie dr hab. Jolanta Suchodolska podjęła problematykę dotyczącą studiujących młodych dorosłych w procesie poszukiwania siebie na pograniczu życiowych wyborów. Wśród naukowców występujących w panelu czwartym byli dr hab. Joanna Ostouch-Kamińska, prof. UWM, z tematem *Dwa światy. Kulturowe przestrzenie funkcjonowania kobiet i mężczyzn*; dr hab. Konstanty Karpiński, prof. Grodzieńskiego Uniwersytetu Państwowego im. Yanki Kupały w Grodnie, z głosem nt. *Zadania, związane z sensem*

życia, w podmiotowym rozwoju osobowości. Następnie dr hab. Małgorzata Niesiołbędzka, prof. UwB, analizowała rolę statusu w kulturze konsumpcjonizmu i mediów społecznościowych. Dr Barbara Chojnacka-Synaszko mówiła o pomocy młodzieży w rozeznaniu się w tym, co własne, inne, wspólne, prezentując działania w zakresie edukacji wielokulturowej/międzykulturowej podejmowane w rodzinach i na terenie szkół średnich zlokalizowanych w powiecie cieszyńskim. W dalszej kolejności podjęte zostały następujące tematy *Refleksyjność studentów w sytuacji dynamizmu przemian współczesnego świata* (dr Anna Perkowska-Klejman); *Białoruska tożsamość a kształcenie – na przykładzie systemu szkolnictwa średniego dla mniejszości narodowej białoruskiej w Polsce i systemu szkolnictwa średniego na Białorusi* (dr Alicja Joanna Siegień-Matyjewicz, dr Marek Matyjewicz); *Kulturowe uwarunkowania przemian modelu męskiej roli płciowej. Ocena tradycyjnego i partnerskiego modelu męskości dokonana przez mężczyzn – w perspektywie odzwierciedlonej kobiet oraz innych mężczyzn* (dr Agnieszka Nowakowska-Kaliszuk); *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia w ich ocenie – wyniki badań* (dr hab. Anna Krajewska (UwB, Białystok); *Zasoby osobiste a radzenie sobie w sytuacjach stresujących w grupie młodzieży pogranicza* (dr Karol Konaszewski).

Referaty wprowadzające, wystąpienia w piątym panelu dyskusyjnym skoncentrowane były wokół problematyki społecznej w świetle kulturowych uwarunkowań procesów wychowania. Tę część obrad prowadzili prof. dr hab. Ewa Syrek, prof. dr hab. Tadeusz Pilch, prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta. Prof. dr hab. Danuta Urbaniak-Zajac wygłosiła referat na temat *Pedagogika społeczna wobec praktyki*. Cykl wystąpień do dyskusji rozpoczęła dr hab. Anna Kieszkowska, prof. UJK, prezentując temat *Inny w przestrzeni społecznej – z obserwacji pedagoga*. Następnie prof. dr hab. Małgorzata Orłowska podjęła kwestię wychowania do czasu wolnego jako fundamentalny element partycypacji społecznej. Dr hab. Arkadiusz Urbanek referował na temat systemu penitencjarnego wobec wyzwań wielokulturowości osadzonych. W dalszej kolejności dr Marta Guziuk-Tkacz zwróciła uwagę na problematykę związaną z diagnostyką i terapią pedagogiczną o charakterze transkulturowym będącą odpowiedzią na wyzwania współczesności. Dr Marta Mirosława Perkowska przedstawiła międzykulturową refleksję pedagogiczną dotyczącą transplantacji. Mgr Kinga Konieczny mówiła o mobilnej szkole jako narzędziu wsparcia edukacji nieformalnej. Dr Krzysztof Czykier podjął temat *Babcia i dziadek w narracjach dorosłych wnuków. Kontekst pedagogiczny*. Następnie międzygeneracyjne uwarunkowania kształtowania się ojcowskiej

tożsamości zaprezentował dr hab. Tomasz Sosnowski. Dr hab. Jolanta Muszyńska przybliżyła temat *Wspólnoty lokalno-parafialne – codzienność życia ludzi działających*. Na tożsamość rodzinną jako ważny wymiar wielotożsamości człowieka zwrócił uwagę dr hab. Tomasz Bajkowski.

Szósty panel dyskusyjny dotyczył relacji międzykulturowych w obliczu przemian systemu edukacyjnego. Dyskusje i wystąpienia moderowali prof. Mirosława Nowak-Dziemianowicz oraz dr hab. Janina Uszyńska Jarmoc prof. UwB. Pierwszy referat wprowadzający na temat komunikowania w relacjach międzykulturowych przedstawił dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UJ. W dalszej kolejności zostały wygłoszone następujące tematy: *Niecodzienna codzienność szkół polskich na Łotwie. Przypadek szkoły skazanej na (nie)byt* (dr hab. Marta Maria Urlińska); *Współpraca międzynarodowa nauczycieli: profesjonalne uczenie się i doskonalenie ponad granicami* (dr Marta Kowalczyk-Wałędział); *Segregacja czy integracja – sytuacja uczniów ze słabą znajomością języka polskiego w oddziałach przygotowawczych* (dr Ewa Dąbrowa); *Wielokulturowość w Australijskim systemie edukacyjnym – cele, priorytety i rozwiązania praktyczne* (dr Jarosław Korczak); *Kompetencje międzykulturowe członków rodzin wielokulturowych* (dr Ewa Sowa-Behtane); *Kompetencje międzykulturowe – prezentacja narzędzia oraz wyników badań własnych* (mgr Marta Bem); *Kulturowe determinanty osiągnięć w przestrzeni edukacyjnej i zawodowej* (dr Marcin Kolemba); *Znaczenie warsztatów międzykulturowych w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą z rodzin dysfunkcyjnych* (mgr Agnieszka Sołbut); *Znaczenie organizacji pozarządowych w budowaniu tożsamości mniejszości narodowych pogranicza* (mgr Maciej Żywno); *Edukacja do wartości w zróżnicowaniu kulturowym* (mgr Paweł Garbuzik).

Kolejnym elementem konferencji była sesja posterowa. Na postawie treści posterów przygotowanych przez jej uczestników została podjęta dyskusja wokół następujących tematów: *Moje miejsce? Przestrzeń szkoły w percepcji dzieci z doświadczeniem migracji* (dr Anna Młynarczuk-Sokołowska); *Teatr niezawodowy na pograniczu. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne* (mgr Urszula Namiotko); *Wybrane kierunki rozwoju edukacji regionalnej na pograniczu* (dr Joanna Sacharczuk i Dr Alina Szwarz); *Sztuka pogranicza w miastach globalnych* (mgr Joanna Salska Mcneil); *Seksualność na pograniczu. Potrzeby seksualne młodych dorosłych* (mgr Julia Szabuńko).

Ostatni punkt merytoryczny konferencji stanowiło jej podsumowanie dokonane przez dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku dr. hab. Mirosława Sobeckiego, prof. UwB. Zaprezentowane w trakcie spotkania teoretyczne analizy, wyniki empirycznych dociekań oraz

egzemplifikacje dobrych praktyk edukacyjnych umożliwiły interdyscyplinarną dyskusję wokół wciąż aktualnych problemów oraz nowych wyzwań związanych z edukacją w warunkach wielokulturowości i tym samym konstruowania tożsamości człowieka pogranicza. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, kontekst rozumienia pogranicza aktualnie poszerza się. Pogranicze staje się naturalnym środowiskiem współczesnego człowieka (Nikitorowicz, 2009, s. 125). Tym samym, zarówno naukowcy, jak i praktycy obradujący nad zagadnieniami z zakresu edukacji międzykulturowej, mając świadomość istoty wielu kwestii naukowych, których nie udało się wyczerpać podczas konferencji, wyrazili gotowość do udziału w kolejnych, cyklicznych spotkaniach inicjowanych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Konferencja została uroczystie zakończona przez prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza. Efektem pracy uczestników konferencji jest m.in. monografia naukowa *Przestrzeń międzykulturowa w badaniach i praktyce edukacyjnej*, przygotowana pod redakcją Jerzego Nikitorowicza, Anny Młynarczuk-Sokołowskiej i Urszuli Namiotko, która bez wątpienia wzbogaca dorobek polskiej edukacji międzykulturowej (Nikitorowicz, Młynarczyk-Sokołowska i Namiotko, 2019).

Bibliografia

- Nikitorowicz, J. 1996. Edukacja wobec problemu kształtowania „człowieka pogranicza”. *Test*, 1, ss. 66.
- Nikitorowicz, J. 2001. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP.
- Nikitorowicz, J. 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J., Młynarczyk-Sokołowska, A. i Namiotko U. red. 2019. *Przestrzeń międzykulturowa w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sadowski, A. 1996. Od miast przygranicznych do miast pogranicza. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 5, ss. 5–25.
- Sobecki, M., Misiejuk, D., Muszyńska, J. i Bajkowski T. red. 2019. *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie: 30 lat doświadczeń – problemy – perspektywy, Cieszyn – Ustronń, 4–5 czerwca 2019

W dniach 4–5 czerwca 2019 roku w Cieszynie i Ustroniu odbyła się XXV międzynarodowa konferencja naukowa organizowana przez Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Współorganizatorami wydarzenia były: Katedra Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku, Zakład Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katedra Pedagogiki Społecznej Akademii Ignatianum w Krakowie, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Międzynarodowe wydarzenie naukowe zostało poprzedzone w dniu 3 czerwca 2019 roku promocją cyklu publikacji *Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*. T. 1–5, prowadzoną przez redaktorów: prof. zw. dr. hab. Zenona Jasińskiego i dr. hab. Bogdana Cimałę, prof. UO, w Książnicy Cieszyńskiej, traktującego m.in. o losach Polaków na ziemiach czeskiej oraz słowackiej, organizacjach społecznych, oświatowo-kulturalnych, politycznych, sportowych, gospodarczych.

Tegoroczna konferencja naukowa koncentrowała się wokół aktualnych uwarunkowań pedagogiki i edukacji międzykulturowej, w tym polityki i zmian klimatu społecznego, sytuacji społeczności mniejszościowych – autochtonicznych i napływowych – w różnych krajach. Celem naukowego spotkania było również pochylenie się nad kondycją pedagogiki międzykulturowej, jak i obszaru praktyki społecznej – edukacji międzykulturowej, a także strategią upowszechniania oraz promocji idei i praktyki edukacji międzykulturowej zarówno w Polsce i na świecie, wyraźnie zaakcentowaną przez Jubileusz 30-lecia prac badawczych realizowanych przez Cieszyńską Szkołę Badań Kultury i Oświaty Pogranicza powstałą z inicjatywy prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego. Cieszyński ośrodek rozpoczął swoją działalność w 1989 roku poprzez nawiązanie relacji z polskimi placówkami oświatowymi na Zaolziu

i prowadzenie badań diagnostycznych wśród uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania. Podjęte działania w obszarze edukacji międzykulturowej przyczyniły się m.in. do powstania licznych opracowań, traktujących o wartościach, aspiracjach, planach życiowych dzieci i młodzieży z terenów Zaolzia, problemach edukacji na pograniczu polsko-czechosłowackim i polsko-czeskim, wydawania serii „Edukacji Międzykulturowej” oraz rozwoju warsztatu naukowo-badawczego cieszyńskich nauczycieli akademickich (Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, 2013, ss. 219–232).

Rocznica działalności zespołu cieszyńskich pedagogów została również uwydatniona poprzez uroczystość nadania tytułu doctora honoris causa Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr. hab. Tadeuszowi Lewowickiego, będącego Mistrzem i Twórcą szkoły pedagogiki wielostronnej i pedagogiki międzykulturowej, przewodnikiem naukowym dla „badaczy pogranicza” oraz dostojnym autorytetem w kontekście kreowania świadomości misji w zawodzie nauczyciela.

Przedmiotowy program konferencji obejmował dwa dni oraz trzy sesje naukowe:

- *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie – konteksty zmian społecznych, kulturowych i oświatowych;*
- *Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie)współistnienia – ku zachowaniom tożsamościowym i tolerancyjnym;*
- *Pedagogika i edukacja międzykulturowa – nowe wątki badawcze i perspektywy rozwoju dyscypliny.*

Drugiemu dniu konferencji towarzyszyła również wystawa posterowa – *Z doświadczeń badawczych młodych pedagogów międzykulturowych*, stanowiąca domknięcie postulowanych w trakcie naukowego spotkania wniosków, dyskusji, a także tez i koncepcji badawczych. W konferencji uczestniczyli nie tylko goście z wiodących polskich ośrodków badawczych, zajmujących się pedagogiką międzykulturową oraz wielokulturową, ale także przedstawiciele zagranicznych jednostek naukowych z Niemiec (Freie Universität Berlin), Republiki Czeskiej (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Ostravská univerzita v Ostravě, Česká školní inspekce), Słowacji (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici) oraz Ukrainy (Київський університет імені Бориса Грінченка, Національна академія наук України, Житомирський державний університет імені Івана Франка).

Uroczyste otwarcie konferencji, odbywającej się w Ustroniu, w sali konferencyjnej hotelu „Jaskółka”, nastąpiło przez burmistrza miasta Ustroń Przemysława Korcza, który nawiązał do tradycji naukowych Śląska Cieszyńskiego

i znaczenia prowadzenia działalności badawczej dla podniesienia rangi oraz prestiżu regionu. Następnie swoje uznania dla dostojnego *doctora honoris causa* przekazał Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie prof. zw. dr hab. Zenon Gajdzica, dziękując również obecnemu na uroczystości rektorowi Uniwersytetu Śląskiego prof. dr hab. Andrzejowi Kowalczykowi za przychyłność i współpracę z filią Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Pierwszą sesję naukową (*Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie – konteksty zmian społecznych, kulturowych i oświatowych*), moderowaną przez prof. dr hab. Ewę Ogrodzką-Mazur, rozpoczął Szanowny Jubilat prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki od zaproszenia do refleksyjnego pochylenia się nad dotychczasowymi osiągnięciami, doświadczeniami edukacji międzykulturowej w odniesieniu do kreowania przyszłych zadań, uwzględniających współczesny kryzys wspólnotowości i człowieczeństwa. W kolejnym referacie, prof. dr. Christoph Wulf (Freie Universität Berlin) odniósł się do konieczności projektowania w obecnym świecie globalnej edukacji obywatelskiej, opartej na trzech dziedzinach uczenia się: poznawczych, społeczno-emocjonalnych oraz behawioralnych, wyznaczających określone cele edukacyjne. W dalszej części spotkania głos zabrał prof. dr hab. Петро Ю. Саух (Національна академія наук України), przedstawiając tezę o znaczeniu istnienia różnorodności kultur i religii w świecie w odniesieniu do zachowania jedności i pokoju w dobie globalizacji. Następnie prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), odnosząc się do kontekstu zmian społecznych, kulturowych i oświatowych, scharakteryzował kompetencje międzykulturowe wobec realizowania przedmiotu „Edukacja międzykulturowa”. Wystąpienia stanowiły inspirację do zabrania głosu w dyskusji, wymiany poglądów na temat współczesnej kondycji edukacji międzykulturowej w Polsce i na świecie w odniesieniu do przemian społeczno-politycznych. Pierwszy dzień obrad został uświetniony przez koncert Orkiestry Salonowej z Cieszyna.

Drugą sesję naukową (*Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie) współistnienia – ku zachowaniom tożsamościowym i tolerancyjnym*) otworzyły referaty wprowadzające moderatorów. Jako pierwszy głos zabrał dr hab. Leszek Korporowicz, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), przedstawiając perspektywę *Human Rights Education* w odniesieniu do rozumienia edukacji międzykulturowej poprzez prawa człowieka w europejskiej i światowej tradycji intelektualnych kultur. Następnie prof. dr hab. Людмила Л. Хоружа (Київський університет імені Бориса Грінченка) odniosła się w swoim wystąpieniu do potrzeby wzbudzania w nauczycielu tolerancji w międzykulturowym środowisku edukacyjnym. *Teoretické a pedeutologické východiská*

inklúzie v multikultúrnom svete to tytuł referatu, który został zaproponowany przez prof. PhDr. Bronislavę Kasáčovú, CSc. (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici). Wystąpienie odnosiło się do spostrzegania nauczycieli w roli aktorów edukacji włączającej oraz wymogów zarządzania placówkami edukacyjnymi. W tej części obrad prof. dr hab. Світлана О. Сисоєва (Національна академія наук України) przedstawiła wyniki badań dotyczące międzykulturowej tolerancji współczesnej młodzieży ukraińskiej, uwzględniające kontekst ukraińsko-polski. Wygłoszone przez moderatorów sesji referaty stanowiły inspirację do otwarcia dyskusji w kontekście rozważań nad rozumieniem terminów *akceptacja*, *obojętność* oraz *tolerancja* w obszarze edukacji międzykulturowej. W dyskusji, w której wzięli udział: prof. dr hab. Людмила Л. Хоружа, prof. dr hab. Hristo Kyuchukov (Uniwersytet Śląski), prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku) oraz prof. zw. dr hab. Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku) zwrócono uwagę na konieczność znalezienia pojęcia, które w swoim znaczeniu klasyfikowałoby się pomiędzy *akceptacją* a *tolerancją*. Następnie doc. PhDr. CSc. Jaroslav Balvin (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíné) odniósł się w dyskusji do potrzeby rozwijania metodologii nauczania w wielokulturowym świecie u przyszłych nauczycieli, analizując znaczenie czeskich pedagogów społecznych Přemysla Pittera oraz Miroslava Dédiče dla m.in. postaw studentów pedagogiki społecznej i andragogiki. Kontynuując rozważania skoncentrowane wokół środowiska akademickiego, dr hab. Marta M. Urlińska, prof. nadzw. (Akademia Ignatianum w Krakowie) przedstawiła komunikat z badań w Polsce i na Ukrainie dotyczących studentów wobec wartości i norm ładu społecznego.

Moderowanie trzeciej sesji (*Pedagogika i edukacja międzykulturowa – nowe wątki badawcze i perspektywy rozwoju dyscypliny*) powierzono prof. zw. dr hab. Zenonowi Jasińskiemu (Uniwersytet Opolski, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu), prof. dr hab. Іриніє В. Саух (Житомирський державний університет імені Івана Франка) oraz prof. zw. dr hab. Halinie Rusek (Uniwersytet Śląski). W wystąpieniu wprowadzającym prof. zw. dr hab. Zenon Jasiński odniósł się do realizowanego od ponad trzydziestu lat projektu tworzenia *Leksykonu Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej z perspektywy edukacji międzykulturowej*. W kolejnym referacie prof. dr hab. Ірина В. Саух przedstawiła mechanizmy kształtowania kompetencji zawodowych menadżerów turystyki w kontekście wielokulturowości. Wystąpienia moderatorów sesji zakończyła prof. zw. dr hab. Halina Rusek, która zasygnalizowała nowe wątki i perspektywy badawcze w rozumieniu pogranicza, jako przestrzeni kontaktu międzykulturowego, łącząc

podejścia antropologii pogranicza i edukacji międzykulturowej. Dyskusję rozpoczęła prof. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski), przedstawiając pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego współlistnienia kultur większościowych i mniejszościowych. W dalszej części spotkania głos zabrała dr hab. Janina Urban (Uniwersytet Śląski, Akademia Humanistyczno-Pedagogiczna w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Wodzisławiu Śląskim), zwracając uwagę na istotę samorealizacji i jej umiejscowienie w systemach wartości proponowanych przez szkoły dla mniejszości oraz większości ze środowisk wielokulturowych krajów Polski, Czech, Słowacji, Węgier. Interesujący wątek w dyskursie zaproponowała dr Sylwia Jaskuła (Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży), wskazując na potrzebę zainteresowania się światem wirtualnym w odniesieniu do przededefiniowania zakresu, celów i funkcji edukacji międzykulturowej.

Konferencji towarzyszyła również sesja posterowa nawiązująca do doświadczeń młodych pedagogów w obszarze edukacji międzykulturowej. W trakcie trwania sesji wyniki swoich badań oraz refleksji naukowych prezentowali: mgr Anton Dragomiletskii, mgr Łukasz Matusiak (Uniwersytet Śląski) *Чувство самоидентичности и функционирование в социальной среде студентов из Беларуси, Украины и России, обучающихся в польских вузах*, mgr Karina Gnat (Uniwersytet Śląski) *Upodmiotowienie ucznia w kontekście ewangelickiej edukacji religijnej*, mgr Mariola Holeksa (Uniwersytet Śląski) *Otherness and youth subcultures in the narratives of their representatives*, dr Katarzyna Jas (Uniwersytet Śląski) *Typy tożsamości u osób w wieku później dorosłości zamieszkujących polską i czeską część Śląska Cieszyńskiego*, mgr Joanna Kapias (Uniwersytet Śląski) *Studenci pełnosprawni i z niepełnosprawnością w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Deklarowane postawy i ich percepcja*, mgr Kinga Konieczny (Uniwersytet Śląski) *Dziecko z układu ryzyka jako Inny w środowisku szkolnym*, Mgr. Renáta Matušů (Tomáše Bati ve Zlíně) *Vztah učitele a žáka z odlišného kulturního prostředí: retrospektivy mladých Romů*, mgr Beata Pazdej (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) *Transgresje biograficzne nauczyciela w wielokulturowej przestrzeni szkoły*, mgr Sylwia Ryszawy (Uniwersytet Śląski) *Doświadczenia edukacyjne polskich dzieci rozpoczynających naukę w Austrii*, mgr Dawid Staniek (Uniwersytet Śląski) *Wirtualna tożsamość realnego ucznia*, mgr Teresa Szymik (Uniwersytet Śląski) *Miejsce i rola edukacji regionalnej w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, mgr Dominika Zegzuła (Uniwersytet Śląski) *Kształcenie studentów pedagogiki z zakresu technologii informacyjnych – polsko-czeskie studium porównawcze*.

Podsumowania konferencji dokonała prof. dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur (Uniwersytet Śląski), wskazując na wartość prowadzonych badań w obszarze edukacji międzykulturowej przez wiodące w Polsce i na świecie ośrodki naukowe. Zasygnalizowała również potrzebę wzajemnych inspiracji do podejmowania nowych wątków badawczych oraz kontynuację spotkań naukowych skoncentrowanych wokół wspólnych refleksji.

Bibliografia

Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. 2013. Działalność naukowo-badawcza Zakładu Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w latach 1989–2012. Wokół cieszyńskiej szkoły badań pogranicza. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 219–235.

WYKAZ PUBLIKACJI W SERII
„EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA”

Wykaz publikacji w serii „Edukacja Międzykulturowa”

W serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowywanej przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza i Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie oraz Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ukazały się w latach 1992–2019 następujące publikacje:

1992

1. *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania) [Children from Zaolzie (from the studies on the personality of learners attending primary schools with Polish as the teaching language)].* T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
2. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia [Hierarchy of values and life plans of children from Zaolzie].* T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1994

3. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia [Cultural, social and educational determinants of life paths of the youth from Zaolzie].* T. Lewowicki (ed.). Katowice, Wyd. UŚ.
4. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego [Feeling of national identity of youth – a study from the Polish-Czech borderland].* T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1995

5. *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu [Youth communities in the Borderland].* T. Lewowicki (ed.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

1996

6. *Społeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja [Borderland communities – Multiculturalism – Education]*. T. Lewowicki, B. Grabowska (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

1997

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

1998

8. *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego [Youth and tolerance. A study from the Polish-Czech borderland]*. T. Lewowicki, B. Grabowska (eds.). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
9. *Problemy pogranicza i edukacja [Borderland problems and education]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2000

10. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie [Intercultural education in Poland and worldwide]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Katowice, UŚ.
11. *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość [Family – Education – Multiculturalism]*. T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
12. *Szkoła na pograniczach [School in borderlands]*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (eds). Katowice, UŚ.

2001

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

2002

14. Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu [Educational activity of the Silesian*

- Evangelical Church of Augsburg Denomination*]. Cieszyn, Wydawnictwo Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.
15. *Edukacja wobec ładu globalnego [Education versus the global order]*. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (eds). Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
 16. *Intercultural Education: The Individual in Relation to Others and Other Cultures*. T. Lewowicki, J. Urban (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
 17. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych [Religious issues in multicultural communities]*. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (eds). Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

2003

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

2004

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

2005

20. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa [Social and educational politics versus intercultural education]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
21. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości [Social and civilization transformations versus school education – problems of individual development and identity shaping]*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds). Cieszyn – Warszawa – Kraków, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

2006

22. Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej [The educational reform and the practice of early-school education]*. Katowice, UŚ.
23. *Teorie i modele badań międzykulturowych [Theories and models of intercultural studies]*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
24. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej [From the theory and practice of intercultural education]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

2007

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

2008

30. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego [The teacher's work in the multicultural environment – some studies and experiences from the Polish-Czech borderland]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
31. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim [Socialization and identity shaping – some experiences in the Polish-Czech borderland]*. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
32. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i propozycje rozwiązań [Socialization and identity shaping – problems and suggestions for solutions]*. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
33. *Socjopatologia pogranicza a edukacja [Borderland sociopathology and education]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2009

34. *Piechaczek-Ogierman G.: Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania [Learners' health attitudes and their sociocultural determinants]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
35. *Borderland sociopathology and education*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
36. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego [Feeling of identity and the youth's attitude to selected social issues – a study from the Polish-Czech*

- borderland*]. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
37. *Společné uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 1. Konteksty teoretyczne [Social determinants of intercultural education. Vol. 1. Theoretical Contexts]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
38. *Společné uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 2. Problemy praktyki oświatowej [Social determinants of intercultural education. Vol. 2. Problems of educational practice]*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2010

39. Klajmon U.: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim [Educational activity of the Catholic Church in Cieszyn Silesia]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
40. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne [Intercultural education – theories, views, social experiences]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
41. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy [School education with Polish as the teaching language in European countries – the current state, problems and prospects]*. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (eds). Białystok – Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2011

42. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych [Children in the process of shaping cultural attitudes. A guide to the paths of regional, multi- and intercultural education]*. T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds). Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
43. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy [Intercultural education – accomplishments, problems, prospects]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
44. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego [Intercultural pedagogy in the face of social and educational exclusion]*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2012

45. *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych [Children and youth in the process of shaping cultural attitudes. A guide to the paths of regional, multi – and intercultural education. Materials for lower – and upper-secondary school teachers]*. T. Lewowicki, J. Suchodolska (eds). Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
46. „Edukacja Międzykulturowa” [„Intercultural Education”] 2012, nr 1.
47. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu [Beyond the paradigms. Intercultural pedagogy. Vol. 2. A commemorative book dedicated to Professor Tadeusz Lewowicki]*. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

48. *Religia i edukacja międzykulturowa [Religion and intercultural education]*. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
49. *Wielokulturowość i problemy edukacji [Multiculturalism and educational problems]*. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2013

50. Gajdzica A.: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zmianą a oporem [A group portrait of active teachers. Between change and resistance]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
51. Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze [Feeling of identity of the youth learning in schools with Polish as the teaching language in Belarus, Ukraine and the Czech Republic]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
52. Szczurek-Boruta A.: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości [Social experiences in preparing future teachers for work in the environment of multiculturalism]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
53. „Edukacja Międzykulturowa” [„Intercultural Education”] 2013, No 2.
54. *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne [Culture in intercultural education – theoretical and socio-political contexts]*. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
55. *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne [Culture in intercultural education – some experiences and practical suggestions]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (eds).

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

2014

57. Gajdzica A., Piechaczek-Ogierman G., Hruzd-Matuszczyk A.: *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich /Education viewed from the perspective of learners, parents and teachers from schools with Polish as the teaching language in selected European countries/*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
58. Ogrodzka-Mazur E., Klajmon-Lech U., Różańska A.: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich [Cultural identity, religiousness and religious education viewed from the perspective of the community of schools with Polish as the teaching language in selected European countries]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
59. Szczurek-Boruta A.: *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje [On preparing teachers for work in the multicultural environment – contexts, students' opinions, suggestions]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
60. Urban J.: *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych [National minorities of the Visegrad Group countries in the integration processes of Europe – identity of the indigenous young people]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

61. *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo [Education of children and youth in culturally diversified environments]*. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, G. Piechaczek-Ogierman (eds). Warszawa – Cieszyn – Toruń, WSP ZNP w Warszawie – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
62. „Edukacja Międzykulturowa” [*Intercultural Education*] 2014, No 3.
63. *Wielokulturowość i edukacja [Multiculturalism and education]*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, W. Ogniewjuk, S. Sysojewa (eds). Warszawa – Cieszyn – Kijów, WSP ZNP w Warszawie – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Uniwersytet im. Borysa Grinczenki – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2015

64. Różańska A.: *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze [Religious education of the youth in conditions of religious pluralism in selected Central and Eastern European countries. (The Visegrad Group: Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary). A comparative study]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
65. „Edukacja Międzykulturowa” [*Intercultural Education*] 2015, nr 4.
66. *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej [Axiological contexts of intercultural education]*. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, Ł. Kwadrans (eds). Cieszyn – Warszawa – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
67. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. H. Kyuchukov, T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (eds). Munich, LINCOM Academic Publishers.

2016

68. „Edukacja Międzykulturowa” [*Intercultural Education*] 2016, nr 5.
69. Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Minczanowska A., Piechaczek-Ogierman G.: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza*

- polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych [The spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland. Vol. 1. Transformations of values and life aspirations]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
70. Lewowicki T., Grabowska B., Klajmon-Lech U., Różańska A.: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna [The spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland. Vol. 2. Religion and religious tolerance]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
71. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne [Theory and practice of intercultural research. Methodological dilemmas]*. T. Lewowicki, U. Klajmon-Lech, A. Różańska (eds). Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

2017

72. „Edukacja Międzykulturowa” [*Intercultural Education*] 2017, nr 1 (6).
73. „Edukacja Międzykulturowa” [*Intercultural Education*] 2017, nr 2 (7).
74. Lewowicki T., Chojnacka-Synaszko B., Kwadrans Ł., Suchodolska J.: *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 3. *Spostrzeganie wyznaczników tożsamości i postawy wobec Innych [The spheres of spiritual life of children and youth – a study from the Polish-Czech borderland. Vol. 3. Perception of identity determinants and attitudes towards others]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
75. Lewowicki T., Szafrąńska A., Szczurek-Boruta A.: *Sfery życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4. *O nauczycielach, ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności [The spheres of spiritual life of children, youth and adults – a study from the Polish-Czech borderland. Vol. 4. On teachers, their view on the social world and their activity]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.

2018

76. „Edukacja Międzykulturowa” [*„Intercultural Education”*], 2018, nr 1 (8).
77. „Edukacja Międzykulturowa” [*„Intercultural Education”*], 2018, nr 2 (9).
78. Klajmon-Lech U.: *Trajektoria życia rodziców dzieci z rzadkimi chorobami genetycznymi. Formy społecznego wsparcia [The life trajectory of parents of children with rare genetic diseases. Some forms of social support]*. Cieszyn – Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
79. *Spheres of spiritual life – a study on permanence and changeability of identity behaviours in borderland communities*. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, B. Chojnacka-Synaszko, U. Klajmon-Lech (eds). Munich, LINCOM Academic Publishers.

2019

80. „Edukacja Międzykulturowa” [*„Intercultural Education”*] 2019, nr 1 (10).

Nota o autorach

Bajkowski Tomasz, prof. UwB dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji

Cabanová Mariana, Mgr., Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education, Slovakia

Doušková Alena, Prof. Paedr., Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education, Slovakia

Dziadek Martyna, mgr, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny

Gajda Janusz, prof. zw. dr hab., emerytowany pracownik Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydziału Pedagogiki i Psychologii

Gancarz Aleksandra, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Grzybowski Przemysław Paweł, prof. UKW dr hab., Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki

Hruzd-Matuszczyk Alicja, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Jas Katarzyna, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Kariková Soňa, Prof. PhDr., CSc., Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education, Slovakia

Kasáčová Bronislava, Prof. PhDr., PhD, Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education, Slovakia

Khoruzha Ludmyla, prof. dr hab., Borys Grinchenko Kyiv University, Faculty of Education, Ukraine

Konieczna Ewelina, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Konieczny-Pizoń Kinga, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Koźyczkowska Adela, dr hab., Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych

Kubinowski Dariusz, prof. dr hab., Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych

Młynarczuk-Sokołowska Anna, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji

Ogrodzka-Mazur Ewa, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Rembierz Marek, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Rusek Halina, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych

Ryszawy Sylwia, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji

Smally Dagmar, Mgr., Matej Bel University in Banská Bystrica, Faculty of Education, Slovakia

Sołbut Agnieszka, mgr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji

Sowa-Behtane Ewa, dr, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny

Szymik Teresa, mgr, doktorantka Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Urban Janina, prof. AHE dr hab., Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Filia w Wodzisławiu Śląskim

Venterová Lenka, PhD, Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, Czech Republic

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 zróżnicowania 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

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