

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2020, nr 1 (12)

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 Sobczyk (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, Adela Kożyczkowska, Josef Malach, Hanna Mamzer, Stefan Mieszalski, Jolanta Miluska, Tadeusz Miluski, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Petro Sauch, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski

Redaktor naukowy tomu: Alina Szczurek-Boruta

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 2020

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. 56 664 22 35; e-mail: marketing@marszalek.com.pl

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

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

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

Spis treści

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

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MAREK REMBIERZ

Między zakorzeniem w dziedzictwie tradycji a otwartością (na) pogranicza. O kształtowaniu „międzykulturowej tożsamości” i tropach pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza	19
---	----

ADELA KOŻYCKOWSKA

Śląskość jako etniczność: refleksja o pograniczu polskości i śląskości	52
---	----

URSZULA KUSIO

Dialog z Innym wywiedziony z filozofii spotkania	72
--	----

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA NA ŚWIECIE

ANNA MAŃKOWSKA

Globalnie czy lokalnie? Kulturowe uwarunkowania edukacji w Chinach	85
---	----

INETTA NOWOSAD, MAJA BŁASZCZYK

Kształtowanie tajwańskiej tożsamości narodowej w polityce edukacyjnej Tajwanu	98
--	----

ALICA PETRASOVÁ

Multidisciplinarity in an inclusive support system 113

JAROSLAV BALVÍN, MONIKA FARKAŠOVÁ

Intercultural education in the Czech Republic in the work of social
educationalists Přemysl Pitter and Miroslav Dědič 123

KOMUNIKATY Z BADAŃ

AGATA CUDOWSKA, MARTA WALEWSKA

Międzykulturowość w szkole w percepcji twórczych nauczycieli 139

IVA STAŃKOVÁ

The value of education as a factor in the modelling of a successful
career of Roma university graduates 155

EWA BANASIEWICZ-OSSOWSKA

Żydzi wrocławscy w świadomości młodych mieszkańców
Wrocławia – wiedza i stereotypy 169

KATARZYNA JAS

Types of identity among people in their late adulthood,
who reside in both Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia 182

FORUM PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH

KRZYSZTOF ŁUSZCZEK

Technology as a platform for intercultural communication
exemplified by the migration from Africa and the Middle East 199

BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO

Współuczestnictwo rodziców i nauczycieli w realizacji założeń
edukacji wielo- i międzykulturowej – (nie)możliwe rozwiązania 211

AGNIESZKA SOBOLEWSKA-POPKO

Twórcze orientacje życiowe w przestrzeni międzykulturowej 226

PRAKTYKA EDUKACYJNA

MIROŚŁAWA PINDÓR

„AVION”. Jeden dom, dwa języki 245

EWA TOMASZEWSKA

Teatr bohatera popularnego Europy Zachodniej a polska szopka
kolędnicza 262

ARTYKUŁY RECENZYJNE

KRZYSZTOF GRAŁA

Anna Odrowąż-Coates, Sribas Goswami eds., *Symbolic violence
in socio-educational contexts. A post-colonial critique* 279

ADELA KOŻYCKOWSKA

Tadeusz Lewowicki, Barbara Grabowska, Urszula Klajmon-Lech,
Aniela Różańska, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży –
studium z pogranicza polsko-czeskiego. Tom 2. Religia i tolerancja
religijna* 282

MAŁGORZATA MIKUT

Jerzy Norbert Grzegorek, *Animatorzy artystycznej kultury
studenckiej w środowisku akademickim. Typologia* 289

TYTUŁY PROFESORSKIE, HABILITACJE I DOKTORATY

Tytuły profesorskie, habilitacje i doktoraty z zakresu edukacji
wielo- i międzykulturowej uzyskane w 2019 roku w dyscyplinie
pedagogika 301

KRONIKA

ARTUR JABŁOŃSKI

Etniczność i narodowość w edukacji międzykulturowej

Wejherowo, 17–18 czerwca 2019 roku 305

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej

wydane w roku 2019 311

Nota o autorach 312

Contents

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

ARTICLES AND TREATISES

MAREK REMBIERZ

Between being rooted in the heritage of tradition and the openness of/to borderlands. On Jerzy Nikitorowicz's shaping of "intercultural identity" and some educational traces in his research	19
---	----

ADELA KOŻYCKOWSKA

Silesianness as ethnicity: a reflection upon the borderland of Polishness and Silesianness	52
--	----

URSZULA KUSIO

Dialogue with the Other derived from philosophy of meeting	72
--	----

INTERCULTURAL EDUCATION WORLDWIDE

ANNA MAŃKOWSKA

Globally or locally? Cultural determinants of education in China	85
--	----

INETTA NOWOSAD, MAJA BŁASZCZYK

Shaping of the Taiwanese national identity in the educational policy of Taiwan	98
--	----

ALICA PETRASOVÁ

Multidisciplinarity in an inclusive support system	113
--	-----

JAROSLAV BALVÍN, MONIKA FARKAŠOVÁ

- Intercultural education in the Czech Republic in the work
of social educationalists Přemysl Pitter and Miroslav Dědič 123

RESEARCH REPORTS

AGATA CUDOWSKA, MARTA WALEWSKA

- Interculturalism at school perceived by creative teachers 139

IVA STAŇKOVÁ

- The value of education as a factor in the modelling of a successful
career of Roma university graduates 155

EWA BANASIEWICZ-OSSOWSKA

- Jews from Wrocław in the consciousness of young inhabitants
of Wrocław – the knowledge and stereotypes 169

KATARZYNA JAS

- Types of identity among people in their late adulthood, who reside
in both Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia 182

FORUM OF INTERCULTURAL EDUCATORS

KRZYSZTOF ŁUSZCZEK

- Technology as a platform for intercultural communication
exemplified by the migration from Africa and the Middle East 199

BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO

- Co-participation of parents and teachers in the implementation
of the assumptions of multi- and intercultural education –
(im)possible solutions 211

AGNIESZKA SOBOLEWSKA-POPKO

- Creative life orientations in the intercultural space 226

EDUCATIONAL PRACTICE

MIROSLAWA PINDÓR

“AVION”. One home, two languages 245

EWA TOMASZEWSKA

The theatre of the popular Western Europe hero and the Polish
nativity play 262

REVIEWING ARTICLES

KRZYSZTOF GRALA

Anna Odrowąż-Coates, Sribas Goswami eds., *Symbolic violence
in socio-educational contexts. A post-colonial critique* 279

ADELA KOŻYCKOWSKA

Tadeusz Lewowicki, Barbara Grabowska, Urszula Klajmon-Lech,
Aniela Różańska, *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży –
studium z pogranicza polsko-czeskiego. Tom 2. Religia i tolerancja
religijna [Spheres of the spiritual life of children and youth –
a study from the Polish-Czech borderland. Vol. 2. Religion and religious
tolerance]* 282

MAŁGORZATA MIKUT

Jerzy Norbert Grzegorek, *Animatorzy artystycznej kultury
studenckiej w środowisku akademickim. Typologia [Animators
of students' artistic culture in the academic environment.
A typology]* 289

PROFESSOR, HABILITATION AND DOCTORAL TITLES

Professor, habilitation and doctoral titles in multi- and intercultural
Education in 2019 in the discipline pedagogy 301

CHRONICLE

ARTUR JABŁOŃSKI

Etniczność i narodowość w edukacji międzykulturowej
*[Ethnicity and nationality in intercultural education]*Wejherowo, 17–18th June, 2019 305**BIBLIOGRAPHY**

Works on multi- and intercultural education published in 2019 311

Biographical notes 312

Wprowadzenie

„Edukacja Międzykulturowa” to czasopismo redagowane od 2012 roku przez Zakłady Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, aktualnie przez pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W niniejszym numerze półrocznika widoczne są silne odwołania do pedagogiki międzykulturowej, pedagogiki porównawczej oraz do pedagogiki kultury jako podłoża aksjologiczno-normatywnego działań edukacyjnych. Mamy tu do czynienia z penetracjami teoretycznymi, teoretyczno-empirycznymi traktowanymi nie tylko interdyscyplinarnie, a bardziej transdyscyplinarnie z równoczesnym akcentowaniem perspektywy pedagogicznej. Głównymi kategoriami analiz oraz badań autorzy – wśród których, obok pedagogów, są antropolodzy, etnolodzy, kulturoznawcy, socjolodzy, medioznawcy – uczynili kulturę, dialog, twórcze orientacje życiowe, szkołę, nauczyciela, współpracę rodziców i nauczycieli, edukację międzykulturową, ale i teatr, czytelnię, szopkę.

Prezentowany numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” 2020, nr 1 (12) otwiera tekst Marka Rembierza, w którym autor koncentruje się na pedagogicznych poszukiwaniach wybitnego twórcy i przedstawiciela edukacji międzykulturowej profesora Jerzego Nikitorowicza i wypracowanej przez niego teoretycznie dojrzałej i praktycznie przydatnej postaci pedagogiki międzykulturowej oraz nieredukcjonistycznej koncepcji „międzykulturowej tożsamości”. Rembierz pisze: „Nikitorowicz afirmuje postawę »człowieka pogranicza«, otwartego na to, co niesie z sobą odmienność kultur, religii i języków, ukazując wzorce tej pożądaney postawy. Tej afirmacji towarzyszy wszakże wyostrożona świadomość, że »człowiek pogranicza« powinien kształtować i rozwijać w sobie umiejętność wnikliwego, krytycznego i roztropnego rozeznawania różnego typu antagonistycznych i konfliktogennych napięć, których trudno uniknąć w złożonej sytuacji (dynamice procesów) pogranicza”¹.

¹ M. Rembierz, *Między zakorzeniem w dziedzictwie tradycji a otwartością (na) pogranicza. O kształtowaniu „międzykulturowej tożsamości” i tropach pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza*. Tekst zamieszczony w tym tomie, s. 20.

W dziale *Artykuły i rozprawy* znalazły się, obok przywołanego już opracowania, dwa teksty autorstwa Adeli Kożyczkowskiej i Urszuli Kusio.

Adela Kożyczkowska podejmuje próbę rozpoznania, jak w obrębie polskiej narracji konstruuje się polskość Śląska i jak sprzyja (lub nie sprzyja) ona emancypacji tożsamości etnicznie śląskiej. W swoich analizach odwołuje się do książki Zofii Kossak „Nieznany kraj” (pierwsze wydanie 1931), korzysta z koncepcji metanarracji Jeana-François Lyotarda. Kontekstem refleksji czyni koncepcje „kultury” jako przestrzeni wytwarzania znaczeń (Clifforda Geertza) i „świata” jako egzystencji człowieka (Václav Havel).

Z kolei Urszula Kusio w artykule pt. *Dialog z Innym wywiedziony z filozofii spotkania* wskazuje na fakt, że powszechne użycie dialogu sprawia, że zatracą on swoją pojęciową ostrość i znaczeniową precyzję. Na gruncie filozofii spotkania ram organizujących strukturę dialogu i warunków (Martin Buber) wykazuje, jak istotna w dialogicznym kontakcie z Innym jest postawa etyczna, rozumiana jako źródłowy fundament porozumienia z drugim człowiekiem. Dialog jest ukazany jako forma trudna i wymagająca, a jednocześnie możliwa i konieczna.

Ważne miejsce w rozważaniach kilku autorów podjętych w dziale *Edukacja międzykulturowa na świecie* zajmuje edukacja, w szczególności transmisja i reprodukcja wartości kulturowych.

Anna Mańkowska w swoim artykule wskazuje na to, iż w czasach globalnych przemian i swobodnego przepływu treści, znaczeń i rozwiązań edukacyjnych chińska edukacja w swoich metodach i sposobach nauczania pozostaje wierna tradycji i wartościom lokalnym, ideałom i założeniom myśli Konfucjusza.

Przyjmując założenia Michela Foucaulta i Timothy Mitchella w analizie polityki edukacyjnej i językowej na Tajwanie, Inetta Nowosad i Maja Błaszczak zauważają zmianę paradygmatu i odejście od sinizacji na rzecz tajwanizacji, co pozwala wydobyć wiele innych procesów z tym powiązanych, jak: przejście od jednolitości do różnorodności, od autorytarnej centralizacji do decentralizacji, deregulacji i pluralizmu.

Z kolei Alica Petrasová, w kontekście wyników realizowanego w Republice Słowacji projektu badawczego, ukazuje edukację włączającą i wsparcie dzieci z defaworyzowanych społecznie i/lub zmarginalizowanych społeczności romskich jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole.

Jaroslav Balvín i Monika Farkašová, na tle wyników badań kształcenia czeskich studentów w dziedzinie edukacji międzykulturowej, wskazują na przydatność i znaczenie wielokulturowego wymiaru filozofii wychowania

i etyki wychowania dwóch czeskich pedagogów społecznych i andragogów Přemyslava Pittera i Miroslava Dědiča w przyszłej pracy zawodowej studentów czeskich uczelni.

Zamieszczone w czasopiśmie kolejne opracowania prezentują relacje i komunikaty z badań różnych grup wiekowych, tj. dzieci, młodzieży, dorosłych, a także seniorów.

Agata Cudowska i Marta Walewska w tekście pt. *Międzykulturowość w szkole w percepcji twórczych nauczycieli* analizują doświadczenia nauczycieli o twórczych orientacjach życiowych w zakresie realizacji edukacji międzykulturowej. Autorki, w kontekście założeń Agaty Cudowskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych oraz holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej, przedstawiają materiał empiryczny z badań terenowych w formie opisu jakościowego oraz matrycy i sieci, zgodnie z Matthew B. Milesa i Michaela Hubermana koncepcją analizy danych. Wyniki badań wskazują na otwartą postawę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec odmienności kulturowej, podejmowanie działań na rzecz integracji i budowania wspólnoty oraz zaangażowanie we wspólne przedsięwzięcia uczniów i rodziców w realizację idei partnerstwa edukacyjnego.

Autorka kolejnego tekstu Iva Staňková podejmuje próbę ustalenia ważnych momentów i specyficznych sytuacji, które przyczyniły się do uzyskania przez Romów z wyższym wykształceniem sukcesów edukacyjnych. Autorka przedstawia fragmentaryczne wyniki badań przeprowadzonych w ramach grantu realizowanego przez Uniwersytet Tomasa Baty w Zlinie (Republika Czeska). Świadczą one o tym, że aspiracje edukacyjne, jasno określone cele, wysoka pozycja edukacji w systemie wartości jednostki oraz własne możliwości i wysiłek są czynnikami determinującymi sukcesy szkolne romskich uczniów. Istotna jest też rola wzorca grupy społecznej, jaką jest inteligencja romska oraz postawa nauczyciela i jego kompetencje.

Artykuł Ewy Banasiewicz-Ossowskiej pt. *Żydzi wrocławscy w świadomości młodych mieszkańców Wrocławia – wiedza i stereotypy* to raport z badań terenowych przeprowadzonych we Wrocławiu na przełomie czerwca i lipca 2019 roku, dotyczących postrzegania Żydów wrocławskich przez młodych mieszkańców miasta. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że wiedza respondentów na temat wrocławskich Żydów jest zdecydowanie fragmentaryczna, powierzchowna, hasłowa, oparta na domysłach, stereotypach i wyobrażeniach. Bliskość przestrzenna (fakt zamieszkiwania w pobliżu gminy żydowskiej) lub pracy w miejscach związanych z kulturą żydowską nie jest gwarantem posiadania głębszej wiedzy na temat wrocławskich Żydów

i żydowskich miejsc, a także uczestniczenia w różnych wydarzeniach. Jest to w przekonaniu autorki efekt braku odpowiedniej edukacji międzykulturowej i regionalnej, ale w dużym stopniu także skutek powojennej wymiany ludności, która doprowadziła do zerwania ciągłości kulturowej.

Opracowanie Katarzyny Jas to komunikat z badań przeprowadzonych wśród osób w wieku późnej dorosłości (seniorów), zamieszkujących polską i czeską część Śląska Cieszyńskiego. Wykorzystując Tadeusza Lewowickiego Teorię Zachowań Tożsamościowych oraz Jerzego Nikitorowicza koncepcję edukacji międzykulturowej, autorka przeprowadziła badania, których wyniki wskazały różne typy tożsamości: jednowymiarową, dwuwymiarową, wielowymiarową (wzbogaconą) badanych osób, co tłumaczyć można efektem pogranicza oraz specyfiką formalnej i nieformalnej edukacji regionalnej i edukacji międzykulturowej realizowanej z powodzeniem na tym terenie.

Forum pedagogów międzykulturowych zawiera trzy teksty. Pierwszy z nich – przygotowany przez Krzysztofa Łuszczka – dotyczy możliwości rozwoju komunikacji międzykulturowej za pomocą współczesnych mediów cyfrowych. Autor, na tle problemu masowej migracji do Europy z Afryki i Bliskiego Wschodu, ukazuje dane dotyczące rozwoju technologii i jej wykorzystania, np. w masowych ruchach społecznych z przełomu pierwszej i drugiej dekady XXI wieku. Wskazuje, że media cyfrowe (ich narzędzia, np. smartfony oraz specyficzne aplikacje) mogą być wykorzystane w międzykulturowym dialogu oraz w pomocy migrantom na różnych etapach ich wędrówki, tj. podejmowania decyzji o migracji do wybranego kraju, adaptacji w kraju docelowym.

W drugim artykule pt. *Współuczestnictwo rodziców i nauczycieli w realizacji założeń edukacji wielo- i międzykulturowej – (nie)możliwe rozwiązania* Barbara Chojnacka-Synaszko podejmuje namysł nad typami zaangażowania się nauczycieli i rodziców we wspólne przedsięwzięcia w ramach edukacji wielo- i międzykulturowej. Rozważania na temat rodzajów partycypacji rodziców i nauczycieli w realizacji edukacji wielo- i międzykulturowej autorka opiera na Volkera Krumma koncepcji rodzajów uczestnictwa rodziców i nauczycieli we wspólnym kształceniu i wychowaniu. Stawia tezę, że ujednoczenie oddziaływań wychowawczych nauczycieli i rodziców sprzyja nie tylko harmonijnemu rozwojowi, osiągnięciu postępów w nauce, ale przyczynia się też do kształtowania i rozwijania u uczniów umiejętności o charakterze społecznym, interpersonalnym, tak ważnych w wielokulturowym świecie.

Agnieszka Sobolewska-Popko przedstawia koncepcję twórczych orientacji życiowych opracowaną przez Agatę Cudowską, skonstruowaną w trzech płaszczyznach: ontologicznej, psychologicznej, pedagogicznej oraz jej zasto-

sowanie w badaniach. Wskazuje, iż koncepcja ta „wpisuje się w przestrzeń otwartości na Innego, budowania dialogu, uczenia się tolerancji, akceptacji dla Inności, podejmowania refleksji, wzbudzania ciekawości światem Innego, znajduje odzwierciedlenie w holistycznie rozumianej „edukacji międzykulturowej opartej na paradygmacie współistnienia, tolerancji i dialogu oraz twórczym kreowaniu własnej tożsamości (Cudowska, 2015, s. 63)”². W artykule przywołuje i opisuje badania Cudowskiej w tym zakresie i ich wyniki, zwraca uwagę na potrzebę rozwijania twórczego stylu życia zwłaszcza w kontekście przemian społeczno-kulturowych.

Dział *Praktyka edukacyjna* otwiera tekst Mirosławy Pindór, w którym autorka opisuje działalność usytuowanej w Czeskim Cieszynie, przy granicznym moście Przyjaźni Czytelni i Kawiarni Avion (Čítárna a kavárna Avion) – oddziału Biblioteki Miejskiej w Czeskim Cieszynie (Městská knihovna Český Těšín) w aspekcie podejmowanych przez tę instytucję czesko-polskich inicjatyw społeczno-kulturalnych. Przywołane w tekście różne formy aktywności sprzyjają ponadlokalnemu dialogowi międzykulturowemu, przyczyniają się do integracji zróżnicowanych narodowościowo społeczeństw.

Ewa Tomaszewska w artykule pt. *Teatr bohatera popularnego Europy Zachodniej a polska szopka kolędnicza* ukazuje korzenie teatralne bohaterów, którzy pojawili się z państw Europy Zachodniej, porównuje funkcje i znaczenie tych zjawisk teatralnych z polską szopką kolędniczą. Wskazuje, iż teatr bohatera ludowego nie powstał w Polsce w czasie powolnej utraty niepodległości na rzecz państw ościennych. Rozwinęła się natomiast forma szopki kolędniczej. Autorka w podjętych rozważaniach zwraca uwagę pedagogów na edukacyjne walory polskiej szopki kolędniczej, formy teatru lalkowego, który jest nie tylko oryginalny, ciekawy, bardzo polski, ale ma też znaczące walory edukacyjne. W podsumowaniu pisze: „Szopka jest niezwykle atrakcyjną spuścizną kultury europejskiej, wydaje się zatem, że należy przyłożyć wszelkich starań o utrzymanie tej tradycji żywą”³.

Przedkładany Czytelnikom tom czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” zawiera także recenzje wybranych publikacji oraz wykaz prac z edukacji wielo- i międzykulturowej wydanych w 2019 roku, jak również kronikę wybranych ważnych wydarzeń. Wzbogacenie prezentowanych materiałów stanowi

² A. Sobolewska-Popko, *Twórcze orientacje życiowe w przestrzeni międzykulturowej*. Tekst zamieszczony w tym tomie, s. 233.

³ E. Tomaszewska, *Teatr bohatera popularnego Europy Zachodniej a polska szopka kolędnicza*. Tekst zamieszczony w tym tomie, s. 275.

wykaz tytułów profesorskich, rozpraw habilitacyjnych i doktorskich z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej obronionych w 2019 roku w dyscyplinie pedagogika.

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

Redaktor naukowy
Alina Szczurek-Boruta

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MAREK REMBIERZ

Między zakorzeniem w dziedzictwie tradycji a otwartością (na) pogranicza. O kształtowaniu „międzykulturowej tożsamości” i tropach pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza

Streszczenie: Wypracowując koncepcję pedagogiki międzykulturowej i koncepcję „międzykulturowej tożsamości”, Jerzy Nikitorowicz rozpatruje doświadczenie zakorzenia w tradycji i postawę „człowieka pogranicza” (otwartego na odmienności kulturowe). Towarzyszy temu świadomość napięć właściwych dynamice pogranicza. W sytuacji pogranicza coś może być „zarazem” tym, czym jest (co ma określony kształt tożsamości) i „zarazem” czymś innym, czymś z pogranicza jednego i drugiego (lub też trzeciego, kolejnego) jestestwa. Obeznanie w złożoności pogranicza w jakiejś mierze przygotowuje na zetknięcie się z zapatrywaniami innymi niż własne, które jawią się jako nieoczywiste (a trzeba z nimi konfrontować własne oczywistości, ryzykując, iż to one staną się problematyczne). Pogranicza nie są „gdzieś daleko”, „na kresach”, ale ich obecność i ich cechy, m.in. dynamiczne układy wartości, wpisują się w różne obszary człowieczej egzystencji, kształtując rozumienie podstawowych „spraw ludzkich”. Zmierzając do dojrzałych teoretycznych ujęć problematyki Innego, pogranicza i relacji międzykulturowych, Nikitorowicz postuluje rewitalizację heterologii (nauki i wiedzy o Innym).

Słowa kluczowe: zakorzenie, dziedzictwo tradycji, otwartość, pogranicza, pedagogika międzykulturowa, „międzykulturowa tożsamość”

*Człowiekowi trudno żyć w izolacji i naturalną jego potrzebą
jest konieczność zakorzenia się, zadowolenia,
zagospodarowania i oswojenia przestrzeni życia.*
Jerzy Nikitorowicz (2000, s. 14)

*[...] edukacja międzykulturowa w perspektywie antropologicznej –
tak jak jest rozwijana przez Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza –
to teoria i praktyka edukacji, obejmująca refleksję naukową i [...] [działania]
umożliwiające przygotowanie ludzi [...] różnych kultur do współistnienia.*
Alina Szczurek-Boruta (2011, s. 144)

[Jerzy Nikitorowicz] systematycznie rozwija w swojej białostockiej szkole naukowej studia i badania międzykulturowe. Poczynania badawcze [...] [Nikitorowicza] ukierunkowane są [także] [...] oryginalną własną propozycją teoretyczną [...]. Teoria wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości (TWiWT) jest ważną pedagogiczną perspektywą w [...] [badaniach] kształtowania się poczucia tożsamości w warunkach wielokulturowości oraz [...] środowisk zróżnicowanych kulturowo.
Ewa Ogrodzka-Mazur (2017, s. IV)

Koncepcja wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości J. Nikitorowicza zakłada nieustanny proces kształtowania i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”. [...] [J. Nikitorowicz] wskazuje na potrzebę kształtowania tożsamości międzykulturowej.
Alina Szczurek-Boruta (2017, s. 196)

Zasadniczym punktem wyjścia i stałym punktem odniesienia dla pedagogicznych poszukiwań Jerzego Nikitorowicza jest doświadczenie zakorzenienia/zakorzenia się w dziedzictwie własnej tradycji, będące zarazem – co w tym przypadku szczególnie istotne – doświadczeniem „człowieka pogranicza”. Dążąc do wypracowania teoretycznie dojrzałej i praktycznie przydatnej postaci pedagogiki międzykulturowej oraz nieredukcjonistycznej koncepcji „międzykulturowej tożsamości”, Nikitorowicz afirmuje postawę „człowieka pogranicza”, otwartego na to, co niesie z sobą odmienność kultur, religii i języków, ukazując wzorce tej pożądaney postawy. Tej afirmacji towarzyszy wszakże wyostrzona świadomość, że „człowiek pogranicza” powinien kształtować i rozwijać w sobie umiejętność wnikliwego, krytycznego i roztropnego rozeznawania różnego typu antagonistycznych i konfliktogennych napięć, których trudno uniknąć w złożonej sytuacji (dynamice procesów) pogranicza¹.

¹ „Konflikt kulturowy może istnieć w świadomości jednostki w całym procesie życiowym, jednak nie musi wytworzyć antagonistycznej ideologii i wrogich nastawień” (Nikitorowicz, 2015b, s. 39). „[...] w edukacji międzykulturowej akcentowane są z jednej strony dążenie do sytuacji *spotkania* [...] [i] *dialogu*, z drugiej – wymóg respektowania zasady *nieredukowalnej różnicy*, szukania sposobów konstruktywnego wychodzenia z konfliktów” (Olbrycht, 2019, s. 243). O rozumieniu roli konfliktów zob. (Szczurek-Boruta, 2009, ss. 125–138); (Jasiński, 2009, ss. 139–151); (Szczepański, Śliż, 2012, ss. 11–27); (Mucha, 1992, ss. 65–78).

Doświadczenie „człowieka pogranicza”, zmierzającego do rozwinięcia i refleksyjnego uwyrażnienia swej – niejako w zarodku posiadanej – „międzykulturowej tożsamości”, sytuuje się w napięciu między zakorzeniem/zakorzeniami się w tradycji a otwartością (na) pogranicza. O silnie aksjologicznie nasyconym dziedzictwie tradycji powinno się myśleć nie tylko retrospektywnie (o spetryfikowanych reliktach z przeszłości), ale recentywiście² i prospektywnie: jako o dokonującej się *teraz* transmisji różnego rodzaju i różnej mocy wartości, które obecnie wymagają aktualizacji i ich urzeczywistniania; jako o przekazie wartości, który wytwarza zobowiązania do zreflektowanego przyjęcia, kultywowania i odczytywania na nowo dziedziczonego świata wartości (niezredukowanego do biernej reprodukcji minionej postaci świata), przekazie *teraz* współokreślającym wewnętrznie zróżnicowaną tożsamość jednostki i zbiorowości. Przekaz i przyswajanie dziedziczonych wartości, wymagające postawy aktywnej i wręcz ustawicznego aktualizowania w zmieniającej się rzeczywistości, pozostają w twórczym napięciu z – dynamizującym dziedzictwo wartości – otwarciem się na zróżnicowanie kulturowe pogranicza; a bywa, że jest to otwarcie radykalne, nawet w pewnym sensie kosmopolityczne. Dzięki temu twórczemu napięciu – napięciu między zakorzeniem w świecie dziedziczonych wartości a otwartością na inność i jej wartości – pobudzone są procesy i akty „ustawicznego kształtowania wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości”³, postrzeganej jako pożądana postać „międzykulturowej tożsamości”⁴. Mierzący się z palącymi – w tym aksjologicznymi i edukacyjnymi – wyzwaniem złożonej, zmiennej i niepoddającej się prostym klasyfikacjom rzeczywistości, „człowiek pogranicza” balansuje, aby utrzymać się w stanie chybotliwej równowagi.

² Od łacińskiego słowa *recens* (*niedawny, świeży*) wskazującego na terażniejszość (*teraz*); *recentiore* – *najnowszy*. Można przywołać heurystycznie płodne idee *recentywizmu*, akcentujące *teraz* (doniosłość tego, co wydarza się w *teraźniejszości*), które rozwijał Józef Bańka (1934–2019). „W wyniku dokonujących się zmian jesteśmy skazani na ciągle określanie siebie w terażniejszości na bazie przekazu wartości z przeszłości, z jednoczesnym wskazaniem perspektyw przyszłości, aby nie nastąpił zanik pamięci i transmisji tradycji” (Nikitorowicz, 2017a, s. 351). Problematykę czasu i kategorii interkulturowych rozpatruje Marek Szulakiewicz (Szulakiewicz, 2011).

³ Rozbudowany wykład koncepcji „ustawicznego kształtowania wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości” przedstawia (Nikitorowicz, 2017a, ss. 327–364). Zob. (Nikitorowicz, Żyłkiewicz-Płońska, 2017, ss. 9–20).

⁴ O różnych międzykulturowych typach tożsamości zob. (Paleczny, 2019, ss. 11–33).

Balansuje między odmiennymi i opozycyjnymi opcjami tożsamościowymi (opcjami etnicznymi, religijnymi, ideowymi, gospodarczo-ekonomicznymi), które – zamykając się w sobie i definiując w ostatecznej postaci „prawdziwą tożsamość” – mogą przyjąć postać wykluczających się i zwalczających opcji. „Człowiek pogranicza” cały czas rozwija zdolność balansowania w sytuacjach napięć, obarczonych ryzykiem tożsamościowej autodestrukcji i nawet samozatraty, jeśli naruszy się – „podcinając korzenie” – konstytutywne elementy autoidentyfikacji, pozbawiając ją relacji z tym, co ją podtrzymuje i wzmacnia.

Ta sytuacja „między”, właściwa doświadczaniu wartości przez „człowieka pogranicza” i kształtowaniu „międzykulturowej tożsamości”, wymaga m.in. „pochwały niekonsekwencji”⁵. Wymaga jej wówczas, gdy postępowanie wedle zasad „żelaznej konsekwencji” (zespólonej z dążeniem do „pełnej przejrzystości” reguł postępowania) skutkować może destrukcyjnym zaślepieniem na osobliwości, walory i subtelności doświadczeń „człowieka pogranicza”, otwartego na cechujące się dynamiką i napięciami zróżnicowanie kultur, religii i języków. W wielowymiarowej i wielowarstwowej sytuacji pogranicza coś może bowiem być „zarazem”, „jednocześnie” i „równocześnie”: zarazem

⁵ Nawiązuję tu do tytułu i też z tekstu (z 1958 roku) „Pochwała niekonsekwencji”, w którym Leszek Kołakowski (1927–2009) przez niekonsekwencję, będącą „utajoną świadomością sprzeczności świata”, rozumie „odmowę raz na zawsze przesądzającego wyboru między jakimikolwiek wartościami alternatywnie się wykluczającymi”, bowiem „przeciwieństwa te są immanentne światu wartości i nie mogą zostać pogodzone w żadnej syntezie harmonizującej” (Kołakowski, 1989, ss. 156–157); przy czym dodaje: „Bądźmy tedy niekonsekwentni również w samej niekonsekwencji [...], stosujmy zasadę niekonsekwencji do niej samej” (s. 160). Walory niekonsekwencji Kołakowski rozważa też w wywiadzie z 2004 roku: „Jeśli ktoś [...] marzy o doskonałości, [...] poucza, [...], daje lekcje innym [...], [jest] nieustannym poprawiaczem i nauczycielem. To [...] zły sposób na życie. Trzeba więc chyba iść na kompromisy ze sobą i światem. [...] dobra ważne w życiu często się kłócą ze sobą. [...] nie ma żadnej niezawodnej hierarchii wartości. Gdybym wierzył, że jest taka hierarchia, to dążyłbym do uznania jakiejś wartości za absolut i unieszczęśliwiłbym innych [...] i siebie [...]”. I dalej: „Przyjaźń, która jest dobrem, i nepotyzm, który jest złem, dzieli granica miary. Ale to też nie jest żadna ostra granica. [...] Nie ma ostrych granic. W żadnej najsłuszniejszej sprawie nie warto popadać w fundamentalizm [...]. [Zasady] niepodlegające korekcie, niedające się zmiękczyć – to przeważnie nie są zasady zbyt mądre. Mądre zasady nigdy nie są absolutne. Bo w życiu prawie nigdy nie zdarzają się sytuacje, w których nic się nie liczy oprócz jednej rzeczy. [...] Nie ma jednoznaczności w świecie”. W wywód jest wtrącona uwaga: „(bo w życiu wszystko ma drugą stronę)” (Kołakowski, 2004). Zarazem Kołakowski nie głosi relatywizmu odrzucającego prawdę, stwierdza: „[...] gdy nie ma czegoś takiego jak prawda, nie ma również miejsca na wątpliwość” (Kołakowski, 1990, s. 37).

tym, czym jest (co ma swe granice, ma określony kształt tożsamości) i zarazem w jakiejś mierze czymś innym, czymś z pogranicza jednego i drugiego (lub też trzeciego, kolejnego) jestestwa. Coś się ukazuje z jednej, ale zarazem i z drugiej strony, odsłaniając inne oblicza. Rwie się oczekiwana ciągłość narracji i pewność co do jednoznaczności jej przekazu, nie jest ona „po prostu” konsekwentna, wchodzą niespodziewane wątki i punkty odniesienia, które wprowadzają nowe konteksty interpretacyjne. Choć zdaje się, że mimo wielorakich nieciągłości tej narracji ma ona w sobie ukrytą spójność, jest zanurzona w ogarniającej ją – choć nieprzenikliwej – metanarracji, która pozwala domniemywać, iż są – jako spoiwo – niewidoczne i niedopowiedziane przejścia między tymi niby rwącymi się i wolno snującymi wątkami. W doświadczeniu pogranicza zdają się zawarte – konstytutywne – momenty trudne do jednoznacznego wyartykułowania, zwłaszcza w języku ukształtowanym poza pograniczem (ujednoznaczniomym w kulturowo jednorodnym środowisku ze zuniformizowanym obrazem świata i zunifikowanym układem wartości), a nawet przejawiają się momenty apofatyczne, gdy znaczące zamilknięcie bywa pożądaną postawą. Mając obeznanie w polifoniczności warunków pogranicza, jest się w jakiejś mierze duchowo i intelektualnie przygotowanym na (pobudzające do refleksji) zetknięcie się ze zróżnicowaniem i pluralizmem zapatrywań innych niż własne⁶. Te inne zapatrywania, wyrażające różne treści, zwłaszcza dotyczące wartości, jawią się w dużej mierze jako nieoczywiste, jako reprezentujące odmienny – co więcej: trudny do zrozumienia i akceptacji – punkt widzenia, dlatego z tym, co jawi się jako nieoczywiste, trzeba rzetelnie skonfrontować własne oczywistości, ryzykując, iż to one staną się mocno problematyczne i stracą przypisywane im znamię oczywistości.

W dyskursie charakterystycznym dla refleksji pedagogicznej Nikitorowicza, zwłaszcza w dociekaniach dotyczących szeroko zakreślonego spektrum różnych aspektów problematyki tożsamości, zakorzenienia, pogranicza i edukacji międzykulturowej, częstokroć występuje „zarazem”, „jednocześnie” i „równocześnie”, a w narracji dokonują się zaskakujące „zwroty akcji” w inną stronę. Dociekania dynamicznie oscylują między rysującymi się możliwo-

⁶ „Pluralizacja systemów wartości, postaw [...] prowadzi do zwiększenia zakresu akceptowanej ich różnorodności, jednocześnie rodząc napięcia egzystencjalne wzbudzone koniecznością dokonywania wyborów, świadomością nieoczywistości, [...] dekompozycji istniejących form życia społecznego. Wielość konwencji i nieokreśloność kodów komunikacyjnych wymaga [...] [nowych] kompetencji komunikacyjnych” (Nikitorowicz, 2005, s. 15).

ściami odmiennych podejść i między różnymi aspektami – wręcz różnymi obliczami – danego stanu rzeczy. Trzeba więc wytrwale prowadzić zmagania intelektualne z niedostatkami wyrobienia władz poznawczych, aby nie ulec dezorientacji poznawczej, aby nie nabyć wyuczonej bezradności i nie poddać się jej w sytuacji niepewności, aby nie skapitulować poznawczo przed wielowymiarowością rzeczywistości pogranicza i nie próbować sprowadzać jej redukcjonistycznymi zabiegami do „swojsko brzmiących” i łatwych w użyciu formułek, które (jak magiczne zaklęcia) mają dawać poczucie poznawczego i praktycznego panowania nad nią.

Edukacja międzykulturowa⁷ przedstawiana jest przez Nikitorowicza jako interesująca poznawczo i doniosła praktycznie sytuacja problemowa, która stawia kolejne, piętujące się wyzwania badawcze i uczy badacza pokory w intelektualnych zmaganiach: „Na konferencjach [...] Zespołów Badań Pogranicza pojawiały się nowe problemy, nabieraliśmy [...] pokory do trudnych [...] zagadnień, zauważaliśmy jak niewiele ciągle potrafimy [...]. To niedookreślenie wielu spraw mobilizowało do [...] poczynań badawczych, kształtowało kontakty z innymi ośrodkami [...] [i] wzajemne wzbogacanie. Ostatnie lata [...] uświadomiły nam trudności [...] odpowiedzi na [...] pytania o aksjologie współczesności” (Nikitorowicz, 2000a, s. 46).

Argumentując, że wielokulturowość w różnych postaciach stanowi wielowymiarowy i narastający proces społeczny, budzący też pytania aksjologiczne, który należy uwzględniać w edukacji, Nikitorowicz promuje pogląd o powinności wypracowania strategii umożliwiających „kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro (z jednej strony [...] kształtowanie poczucia podmiotowości, [...] sprawstwa, wolności i odpowiedzialności, z drugiej – solidarności i demokratyzacji życia społecznego oraz integracji wobec ogólnoludzkich i ponadczasowych war-

⁷ „[...] edukacja międzykulturowa powoli zyskuje coraz większe zrozumienie. Przechodzi ona od [...] wielości do interakcji kultur. Jej celem nie jest budowanie zunifikowanej kultury globalnej, lecz poszerzenie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu” (Szczyrek-Boruta, 2011, s. 142). „[...] w edukacji międzykulturowej różnicę i inność [...] traktujemy jako kapitał kulturowy, kapitał, którym człowiek dysponuje, z którego może wybierać” (Nikitorowicz, 2015b, ss. 26–27). O rozwoju edukacji międzykulturowej zob. m.in. (Lewowicki, 2000, ss. 21–35); (Lewowicki, 2017, ss. 19–36); (Nikitorowicz, 2011b, ss. 7–18); (Nikitorowicz, 2015b, ss. 25–40); (Śliwowski, 1998, ss. 289–290); (Grzybowski, 2007); (Ogrodzka-Mazur, 2018, ss. 65–82); (Rusek, 2019, ss. 23–39); (Rembierz, 2019, ss. 40–56).

tości)” (Nikitorowicz, 2000b, s. 37). Jest to holistyczne ujęcie dążeń pedagogiki międzykulturowej do rozwijania pożądanych przymiotów uczestników działań edukacyjnych, którzy są (będą) uczestnikami relacji międzykulturowych⁸. Wśród tych przymiotów eksponuje się walory podmiotowego sprawstwa i ich pozytywne moralnie własności (m.in. wolność i odpowiedzialność). Zostały także uwzględnione społeczne uwarunkowania (m.in. solidarności, demokratyzacji) i mocne aksjologiczne odniesienia, przekraczające lokalną grę interesów i uzyskanie doraźnych korzyści⁹: sprawa respektowania przez uczestników relacji międzykulturowych wartości, które z istotnych powodów – przekraczania doraźnych, utylitarnych ograniczeń i ukazywania doniosłego egzystencjalnie znaczenia transcendentnych horyzontów – określa się jako „ogólnoludzkie i ponadczasowe”¹⁰.

Podejmując – obecnie na wiele sposobów formułowane – pytanie: „Czy współczesna wielokulturowość tworzy przestrzeń, w której różne wspólnoty i kultury wchodzi wzajemnie w interakcje, poznają się [...], [tworzą społeczeństwo, ze] wspólnymi wartościami i szacunkiem do jednoczącego dane społeczeństwo prawa?”, Nikitorowicz udziela krytycznej i sceptycznej odpowiedzi: „idee wielokulturowości przeżywają kryzys [...] [w kontekście] zasad liberalizmu, relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej, które [...] prowadzą do wykluczania tożsamościowego i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli kraju ich przyjmującego” (Nikitorowicz, 2014a, s. 173–174)¹¹. Bardzo krytycznej ocenie poddane są przekonania ide-

⁸ O rozumieniu wielokulturowości i relacji międzykulturowych zob. (Korporowicz, 1997, ss. 64–72); (Śliz, Szczepański, 2015, ss. 13–27); (Śliz, 2017).

⁹ Nikitorowicz ostrzega przed groźbą instrumentalizacji różnic kulturowych, wykorzystanych „[...] jako środek mobilizacji i [...] realizacji partykularnych interesów” (Nikitorowicz, 2003, s. 53).

¹⁰ Co do wartości ogólnoludzkich czy ponadkulturowych zob. (Stróżewski, 2013, ss. 361–388); (Lewowicki, 2013, ss. 25–26); (Olbrycht, 2000); (Ogrodzka-Mazur, 2007); (Wiśniewski, 2016, ss. 597–612); (Kostkiewicz, 2017, ss. 31–44); (Rembierz, 2018, ss. 90–130); (Marianański 2019, ss. 203–312).

¹¹ „Bezrefleksyjne posługiwanie się kanonem relatywizmu i politycznej poprawności, uznanie wszystkich kultur za równe [...] było reakcją na negatywne zjawiska hegemonii, kolonializmu [...]” (Nikitorowicz, 2014a, s. 174); „polityka wielokulturowości [...] [była] źle prowadzona. Domagano się [...] przywilejów dla pewnych grup etnicznych [...]. Stąd gettoizacja w imię kultywowania kultury [...], negowanie potrzeby nauczania języka kraju, w którym żyją imigranci [...], uznając, że byłby to rasizm, obraza ich godności [...]” (Nikitorowicz, 2014b, s. 13). Nikitorowicz postuluje roztropną stanowczość: „Jestem przekonany o potrzebie [...] konsekwencji, [...] ustalenia zasad

owe i zinstytucjonalizowane (w systemie oświaty) sposoby działania, które skutkują kulturowym wykorzenianiem i zanikiem tożsamościowotwórczej refleksyjności.

Etnocentryzm świata zakorzenienia a kształtowanie „międzykulturowej tożsamości”

W teorii wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości za niejako naturalny stan rzeczy w procesach kulturotwórczych i punkt odniesienia dla kształtowania „międzykulturowej tożsamości” przyjmuje się „etnocentryzm świata zakorzenienia”, określane jako „etnocentryzm świata oswojonego” (Nikitorowicz, 2011b, s. 9)¹², na plan pierwszy wysuwający „zakorzenienie w świecie oswojonym, afirmację kultury rodzimej” (Nikitorowicz, 2003, s. 59). Jest to „etnocentryzm naturalny, wynikający z osadzenia kulturowego, z przejmowanego dziedzictwa, z pierwszej socjalizacji, naturalny proces nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury nieświadomie poprzez »zanurzenie« w niej i »nasiąkanie« jej wartościami” (Nikitorowicz, 2011b, ss. 9–10)¹³. Jeśli w refleksji pedagogicznej uwzględnia się wątpliwości podnoszone w nurtach ideowych bliskich kosmopolityzmu, to warto też zastanowić się: „Czy etnocentryzm [...] łączyć [tylko] z [...] uprzedzeniami,

i realizowania ich przez obie strony [...]. Taka stanowczość [...] [dotyczyła] zakazu noszenia chust islamskich we francuskich szkołach publicznych [...] i protesty środowisk islamskich wygasły. [...]. Od kilku lat w berlińskiej szkole średniej Herberta Hoovera o dużej liczbie imigrantów, głównie Turków, należy mówić wyłącznie po niemiecku” (Nikitorowicz, 2015a, s. 153). Zob. (Dancák, 2016, ss. 33–46).

¹² Nikitorowicz przyjmuje, „że droga do aktywnego uczestnictwa w kulturze europejskiej i planetarnej prowadzi poprzez przeżycie i zrozumienie własnej tożsamości, uświadomienie zasiedzenia lub osadzenia terytorialnego i komunikację z innymi kulturami” (Nikitorowicz, 2011b, s. 7). „Problem komunikacji międzykulturowej nabiera obecnie szczególnego znaczenia [...]. Komunikacja międzykulturowa [...] jest odzwierciedleniem procesów zachodzących w życiu rodziny, szkoły, określonej grupy etnicznej, społeczności lokalnej. W obliczu kryzysu wielokulturowości kształtowanie aktywnych, pozytywnych postaw wobec odmienności jest istotnym zadaniem edukacji” (Szczyrek-Boruta, 2013b, s. 156). O komunikacji międzykulturowej zob. (Korporowicz, 2015, ss. 18–35); (Sobecki, 2016); (Jaskuła, Korporowicz, 2013, ss. 121–138).

¹³ „Negatywne konotacje etnocentryzmu nie powinny przesłaniać istotnej roli w procesie wykształcenia poczucia własnej tożsamości, odniesień do innych grup. To, czy będzie to odniesienie negatywne czy pozytywne, zależy od stopnia wykształcenia poszczególnych czynników tożsamości etnicznej” (Nikitorowicz, 1995, s. 87).

nietolerancją [...] i dyskryminacją?” (Nikitorowicz, 2003, s. 59). Aby uniknąć negatywnych konsekwencji etnocentryzmu świata zakorzenienia, trzeba uznać, że wpisane w indywidualną i społeczną biografię doświadczenie „uczenia się kultury przez »nasiąkanie« nią, bez jej oceny i wartościowania” (Nikitorowicz, 2003, ss. 59–60) wymaga pedagogicznego – rozważnego i powściągliwego – zaangażowania. Wymagane jest bowiem wsparcie w kształtowaniu umiejętności refleksyjnego dystansowania się do własnego etnocentryzmu świata zakorzenienia, zdolności krytycznego formułowania oceny tego, czym się „nasiąkło”, co się oswoiło i przez co zostało się oswojonym, co jawi się jako aż nadto swojska oczywistość, którą bezdyskusyjnie wszyscy inni powinni podzielać. Na potrzebę rzetelnego uwzględniania złożoności zjawiska zakorzenienia wskazuje Nikitorowicz: „[...] promowanie własnej kultury przez jej wyodrębnienie [...], określenie jej walorów z jednej strony może rodzić niebezpieczeństwo kulturowego zamknięcia się w „skansenie kulturowym” [...], z drugiej zaś jest nieuniknionym i podstawowym krokiem w procesie stawania się tożsamościowego” (Nikitorowicz, 2003, s. 60)¹⁴. Pedagogicznie i refleksyjnie pogłębiona afirmacja wartości etnocentryzmu świata zakorzenienia wymaga zastrzeżeń, iż wychodząc od przyjętego jako dziedzictwo „etnocentryzmu naturalnego” dąży się – również dzięki teoretycznie dopracowanej edukacji międzykulturowej – do ukształtowania „nowego etnocentryzmu”¹⁵. Należy się uczyć niezbędnej w relacjach międzykulturowych

¹⁴ Na potrzebę rozeznania i uwzględniania w edukacji dwoistości sytuacji tożsamościowotwórczej Nikitorowicz wielokrotnie zwraca uwagę: „Osadzenie terytorialne z jednej strony może powodować kształtowanie tożsamości zamkniętej – skansenowej, z drugiej zaś sprzyjać kreowaniu tożsamości rozproszonej, wielokulturowej” (Nikitorowicz, 2005, s. 25). Zob. (Szulich-Kałuża, 2016, ss. 25–41).

¹⁵ Na przenikające się procesy zaniku i odrodzenia tożsamościowego, przechodzenie od rozkładu do rewitalizacji podmiotowości w dziedziczeniu świata zakorzenienia, wskazuje Nikitorowicz syntetyzując wyniki badań: „W efekcie wieloletnich badań terenowych w regionie północno-wschodniej Polski stwierdziłem z jednej strony postępujący rozkład zasobów kulturowych jednostek i grup mniejszościowych, wydziedziczenie z kultury przodków [...], z drugiej zaś [...] wskaźniki odradzania podmiotowości regionalnej, wyznaniowej, etnicznej, uświadamiania specyfiki odrębności i korzeni kulturowych. [...] [...] rodzima kultura staje się źródłem siły i poczucia dumy [...]” (Nikitorowicz, 1997, s. 168). O tożsamości regionalnej zob. (Świątkiewicz, 2001, s. 81–89); (Grabowska, 2015, ss. 31–42); (Gumuła, 2016, ss. 27–37). „Tożsamość kulturową można [...] ujmować jako zachowanie ciągłości wartości podstawowych, ich hierarchii, a także podstawowych źródeł i treści systemów legitymizujących całokształt oczywistości społecznego świata” (Świątkiewicz, 1991, s. 14).

umiejętności unikania „deprecjonowania kultur innych” (Nikitorowicz, 2003, s. 59)¹⁶, dlatego konieczne jest (m.in. dzięki diagnozie i prewencji pedagogicznej) „przeciwstawianie się agresywnemu etnocentryzmowi, hegemonii własnych wartości, ksenofobii, megalomanii, nacjonalizmowi, dyskryminacji [...]” (Nikitorowicz, 2011b, ss. 9–10). Ale te dążenia muszą mieć drugie oblicze: w nieantagonistycznych relacjach międzykulturowych niezbędna jest „prezentacja i obrona własnego świata zakorzenienia” (Nikitorowicz, 2003, s. 59). Bez tych odniesień do „świata zakorzenienia” – tak spontanicznych, jak i zreflektowanych – wzmagają się patologie destrukcji tożsamościowej¹⁷, co uniemożliwia kształtowanie relacji międzykulturowych i wykształcanie „międzykulturowej tożsamości”. Podobnie sprawę aksjologicznej i edukacyjnej doniosłości zakorzeniania ujmuje Alina Szczurek-Boruta w badaniach pogranicza: „[...] kształtowanie tożsamości wielowymiarowej wymaga [...] kulturowego zakorzenienia – internalizacji wartości, przekonań [...] [i wzorów] uczestniczenia we wspólnocie (wspólnotach); działań edukacyjnych oraz wsparcia polityki oświatowej” (Szczurek-Boruta, 2017, s. 197).

Jeśli na – uzyskane w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku – wyniki badań nad przebiegiem nauczania szkolnego na pograniczu północno-wschodnim Polski, a zwłaszcza wyniki badań nad przekonaniem i działaniami nauczycieli, spojrzeć w perspektywie wartości etnocentryzmu świata zakorzenienia, to prowadzą one – tak jak ujmuje to Nikitorowicz – do budzących niepokój konstatacji: „[...] nauczyciel nie posiada programu pracy w społecznościach zróżnicowanych kulturowo. Wartości edukacyjne regionu nie są uwzględniane [...]; nie przygotowuje do rozumienia „inności”, [...] traktując odmienności kulturowe jako przeżytek i wsteczność, [...] doprowadzając

¹⁶ Uczenie się międzykulturowe – jako zmierzanie ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej – zakłada „[...] nieustanne uczenie się w kontaktach międzyludzkich, uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością, [a są] to istotne warunki nie tylko do kształtowania się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i warunki integracji społecznej [...] do uczenia się międzykulturowego dochodzi podczas bezpośrednich kontaktów z reprezentantami innych, odrębnych kultur, wyznań; także w relacjach z osobami niepełnosprawnymi, osobami żyjącymi na marginesie społecznym czy dotkniętymi biedą. W przeciwieństwie do tradycyjnego uczenia »z zewnątrz«, czy też »z góry«, uczenie międzykulturowe pozwala uczyć »do środka«, czyli od innych i z innymi” (Szczurek-Boruta, 2012, s. 28).

¹⁷ Destrukcyjne skutki dezintegracji tożsamościowej (korelacje między różnorodnością kulturową i rozpadem tożsamości) analizuje Krzysztof Wielecki (Wielecki, 2014, ss. 41–52).

ucznia do kompleksów i wstydu za [...] zachowania kulturowe wyniesione z rodziny pochodzenia” (Nikitorowicz, 1997, s. 172)¹⁸.

Nie uznając wartości świata zakorzenienia jako zobowiązania do określonych działań pedagogicznych, które mają respektować te wartości, nie dostrzega się też – jak w przypadku badanych nauczycieli – spustoszenia w wymiarze osobowym (duchowym, intelektualnym, autoidentyfikacyjnym). To wyjałowienie dotyka wychowanków poddanych sile przymusu szkolnego, sile działań oświatowych, niezreflektowanych co do zasad edukacji aksjologicznej, regionalnej i międzykulturowej¹⁹. Perspektywa etnocentryzmu daje natomiast możliwość rozpoznawania wartości związanych z tożsamościowo-twórczym procesem zakorzeniania się w tradycji, którego potencie – również dzięki właściwie prowadzonej edukacji – urzeczywistnia się i aktualizuje uwzględniając terażniejsze wyzwania i perspektywne wizje²⁰.

Jeśli w nastawieniu właściwym dla etnocentryzmu świata zakorzenienia dokonuje się rozeznania współczesnej kultury, to pod krytykę podpadają te jej formy, które przemieniają wielowymiarową egzystencję człowieka (dążącego do samostanowienia) w determinowany siłami społecznymi i koniecznościami cywilizacyjnymi los istoty wykorzenionej i zdezorientowanej aksjologicznie. Idąc tym tropem, Nikitorowicz artykułuje krytyczne uwagi: „[W] świecie kultury masowej [...] gubimy to, co najbardziej ludzkie. W przeroście wartości materialno-pragmatycznych nad uniwersalistycznymi, transcen-

¹⁸ O kształtowaniu pedagogicznego myślenia i wyobraźni zob. (Śliwerski, 2010). Badania kultury pedagogicznej nauczyciela i jego przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości przedstawia w swych studiach Alina Szczurek-Boruta: (Szczurek-Boruta, 2013a); (Szczurek-Boruta, 2014); (Szczurek-Boruta, 2013b, ss.155–169).

¹⁹ „[...] oddziaływania szkoły [...] miały na celu eliminację tożsamości rodzinnej, [...] odmienności regionalnej, językowej czy etnicznej, co przejawiało się w podważaniu tej tożsamości, języka i wyznania przodków, wyszydzaniu [...] zachowań, [...] karaniu za przejawy inności” (Nikitorowicz, 1995, s. 124). O roli nauczyciela i szkoły w relacjach międzykulturowych zob. m.in. (Kojs, 1995, ss. 93–104); (Szczurek-Boruta, 2007a); (Suchodolska, 2010, ss. 167–181); (Ogrodzka-Mazur, 2017b, ss. 61–79); (Rembierz, 2017d, ss. 15–53).

²⁰ „[W] edukacji winno być [...] miejsce na kultywowanie dziedzictwa kulturowego, jako niezbędnego elementu uświadomienia i nabywania tożsamości [...] i kształtowania systemu wartości. Podejmując równoległe działania [...] międzykulturowe stworzymy możliwość budowania na tożsamości zakorzenionej z ojczyzną prywatną i [...] na tej bazie kształtowania tożsamości wielokulturowej, rozproszonej na inne kultury” (Nikitorowicz, 1995, s. 54). O zakorzenieniu i ojczyźnie prywatnej zob. (J. Szczepański, 2003); (M.S. Szczepański, 1996, ss. 167–175).

dentnymi coraz mniej miejsca pozostaje na odnajdywanie siebie, rozumienie siebie i innych” (Nikitorowicz, 1997, s. 168)²¹. Spostrzeżenia o zagubieniu tego, „co najbardziej ludzkie”, są zbieżne z tymi, które czyni Margaret S. Archer: „[...] model *homo oeconomicus*’a nie uwzględniał naszej normatywności i emocjonalności, które mają charakter intencjonalny i dotyczą naszej relacji z otoczeniem – naturalnym, praktycznym, społecznym. Nie można było pozwolić by relacje te [...] określały to, kim jesteśmy. [...] zubożonym modelem »człowieka« stał się samotny, wyizolowany i oportunistyczny łowca okazji” (Archer, 2013, s. 8). Wyzbycie człowieka z właściwości, które dają zakorzenienie, prowadzi do redukcji i destrukcji antropologicznej (tożsamościowej), która uniemożliwia kształtowanie relacji międzykulturowych i wykształcanie „międzykulturowej tożsamości”. W świecie społecznym dominuje „model człowieka”, o którym powiada się, że „zna cenę wszystkiego, lecz nie zna wartości niczego” (Archer, 2013, s. 8). Ten uproszczony w zakresie aksjologii „model człowieka” niesie poważne niedostatki w zakresie ludzkich trosk i relacji. Tak pojętemu człowiekowi nowoczesności „brakowało środków, by osiągnąć odrębną tożsamość osobistą, która jest efektem określenia naszych trosk ostatecznych i pogodzenia ich z pozostałymi troskami” (Archer, 2013, s. 8)²². Ludzie bez odrębnej tożsamości osobistej nie są zdolni do współkształtowania relacji międzykulturowych i „międzykulturowej tożsamości”, natomiast pojawiają się „tożsamościowe atrapy”, pozbawione zakorzenienia i puste, podatne na przyswajanie patologicznych treści.

Gdy rozpatruje się kwestie ludzkiej potrzeby zakorzenienia, to częstokroć w literaturze przedmiotu, także w dociekaniach Nikitorowicza, przytacza się – traktowany jak manifest w sprawie zakorzenienia – rzecz można paradygmatyczny wywód Simone Weil (1909–1943) z jej ostatniego (pisanego na emigracji w czasie II wojny światowej) tekstu *L’Enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l’être humain*:

Zakorzenienie jest być może najważniejszą i równocześnie najbardziej zapożyczoną potrzebą duszy ludzkiej, a przy tym jedną z najtrudniejszych do zdefiniowania. Istota ludzka zakorzenia się poprzez rzeczywisty,

²¹ „[...] istotą edukacji jest uświadomienie wartości i zasad życia społecznego niezwiązanych bezpośrednio z walką o byt, o przetrwanie, a odnoszących się do etyczno-moralnej sfery uczuć. [...] wyzwaniem to może podjąć edukacja w rozumieniu starożytnej Grecji, edukacja przygotowująca do bycia dobrymi obywatelami polis, [...] edukacja kreująca nowe przestrzenie rozwoju w dialogu z innymi” (Nikitorowicz, 2014b, s. 19).

²² Archer wykazuje, że „specyficzny sposób porządkowania trosk nadaje ludziom ich unikatową tożsamość osobistą” (Archer, 2013, s. 13).

czynny i naturalny udział w istnieniu jakiejś wspólnoty, która zachowuje żywe skarby przeszłości i wybiega swymi przecuciami w przyszłość. Udział naturalny warunkują same przez się miejsce zamieszkania, urodzenie, zawód, otoczenie. Każda istota ludzka potrzebuje licznych korzeni. Całość niemal swego życia moralnego, intelektualnego, duchowego powinna ona otrzymać za pośrednictwem środowisk, do których z natury przynależy.

Przede wszystkim dusza ludzka musi być zakorzeniona w wielu środowiskach naturalnych i dzięki nim musi nawiązywać łączność z wszechświatem.

Przykładem takich naturalnych środowisk może być ojczyzna, albo środowiska wyznaczone wspólnym językiem, kulturą, wspólną przeszłością historyczną czy zawodem lub miejscem zamieszkania.

Zbrodnicze jest to wszystko, czego skutkiem może być oderwanie istoty ludzkiej od jej korzeni lub to, co stanowi przeszkodę w jej zakorzenieniu (Weil, 1961, s. 194).

W tym skondensowanym wywodzie, afirmującym zakorzenienie, wyróżnia się kilka tez: (1) zakorzenienie stanowi akt wartościotwórczy, niezbędny dla ludzkiego rozwoju, a w nowoczesności bywa ono niedoceniane, gdyż w imię konstruktywizmu społecznego (inżynierii społecznej) nie uznaje się tego, co zdaje się czymś naturalnym; (2) sprawia ono szczególne kłopoty przy próbach w pełni adekwatnego opisu; (3) jeśli ma być urzeczywistniane, a nie tylko werbalnie deklarowane lub pozorowane, to wymaga realnego uczestnictwa w relacjach międzyludzkich określających przebieg i kształt życia konkretnej społeczności, która funkcjonuje też jako wspólnota pokoleń przekazujących i podejmujących dziedzictwo tradycji; (4) nie jest tylko retrospektywne, ale w głównej mierze jest zorientowane prospektywnie; (5) ma w sobie coś zdecydowanie naturalnego, coś samorzutnego, bierze się jakby z porządku natury (na co naprowadza sens zaczerpniętej z przyrody organicznej metafory zakorzenienia), a nie jest efektem zaprojektowania przez kogoś – w imię dążeń perfekcjonistycznych – doskonalszej konstrukcji społecznej i doskonalszych działań społecznych; (6) wskazuje na niezbędną wielość i na niejako idące z natury zróżnicowanie: „istota ludzka potrzebuje licznych korzeni” i „dusza ludzka musi być zakorzeniona w wielu środowiskach naturalnych”; (7) trzeba odróżniać akt zakorzenienia od „uwiązania”, które z pomocą środków duchowego przymusu (dających podobny efekt jak łańcuchy) przypisuje do jednego miejsca; wraz z zakorzenieniem współwystępuje transcendowanie, przekraczanie miejsca zakorzenienia, gdyż zakorzenienie tak kształtuje człowieka,

aby chciał i umiał „nawiązywać łączność z wszechświatem”, aby transcendował przypisanie do lokalnych uwarunkowań; (8) niszczenie zakorzenienia, zasługuje na napiętnowanie jako zbrodnia, a systematyczne (systemowe) niszczenie zakorzenienia – na miano „zbrodni z premedytacją”, gdyż wyniszcza siły duchowe człowieka, niweczy u źródeł człowieczeństwo. Te tropy obecne są też w pedagogicznych poszukiwaniach Nikitorowicza²³.

Wieloaspektowość otwartości (na) pogranicza i ustawiczne uczenie się pluralizmu

Pogranicza nie są „gdzieś daleko”, nie sytuują się tylko na jakichś bardzo odległych i wręcz mitycznych kresach, ale ich mniej lub bardziej wyraźna obecność i ich swoiste cechy, ich swoiste dynamiczne układy wartości, wpisują się w różnorakie obszary człowieczej egzystencji, jako czynnik współkształtujący, współstanowiąc też o tożsamościowotwórczym (samo)rozumieniu w zakresie podstawowych „spraw ludzkich”.

Rozpatrując sprawę otwartości (na) pogranicza, Nikitorowicz podąża m.in. tropem idei uniwersalizmu pogranicza, które – nawiązując do koncepcji Michała Bachtina (1895–1975) – rozwija Lech Witkowski: „Kategoria granicy (i postulat życiodajnego pogranicza) wydaje się być fundamentem dla myślenia o człowieku, [...] o wrastaniu w człowieczeństwo i w kulturę. Rola tej kategorii rośnie w humanistyce tym bardziej, im bardziej w grzyby idą granice sztuczne, narzucane przemocą (państwa, ideologii, religii...)” (Witkowski, 2000, s. 18)²⁴. Pałaca potrzeba kształtowania intelektualnej otwartości (na) pogranicza występuje nie tylko w refleksji i praktyce pedagogicznej dotyczącej relacji międzykulturowych, ale w całości refleksji humanistycznej, która służy ludzkiemu samookreśleniu się i rozpoznawaniu wartości²⁵.

²³ Tym tropem podąża też m.in. Jolanta Muszyńska: „[...] zakorzenienie jednostki w określonym miejscu jest swoistym kapitałem społecznym, dzięki któremu wytworzone więzi [...] społeczne, są zarówno dobrem prywatnym, jak i dobrem publicznym” (Muszyńska, 2014, s. 92). Zob. też: (Misiejuk, 2013).

²⁴ Warto przywołać (opublikowany w „Kwartalniku Pedagogicznym”) tekst Lecha Witkowskiego, którego już tytuł wskazuje na wiodące idee: *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne „Bachtinalia”)*, (Witkowski, 1990, ss. 47–66). Zob. (Witkowski, 1995, ss. 11–23).

²⁵ „[Pogranicze] jako leżący poza centrum obszar zróżnicowań [...], gdzie można porównywać, odkrywać, [...] i prowadzić dialog, staje się naturalnym środowiskiem współczesnego człowieka. Bycie na pograniczach staje się normalnością, umożliwia

W modelowym ujęciu pożądanego typu pogranicza ukazuje się ono jako dynamiczny „proces i efekt tego procesu w komunikacji między ludźmi, w przejściu od monologu do dialogu kultur, od dominacji [...], uprzedzeń do wzajemnego zrozumienia, negocjacji i dbałości o wspólny spadek kultury pogranicza” (Nikitorowicz, 1995, s. 13). Dokonuje się więc niejako samorodna – w zarodku już funkcjonująca – edukacja międzykulturowa: „Ludzie w efekcie codziennych kontaktów nabywają umiejętność bycia i takim, i takim, mimo cech różniących, przypisujących ich do [...] grupy wyznaniowej czy etnicznej” (Nikitorowicz, 1995, s. 13). Jedną z właściwości „człowieka pogranicza”, kształtowaną w relacjach międzykulturowych, jest swoista „umiejętność bycia i takim, i takim”. Unika się dzięki niej destrukcji „rozdwojonej jaźni” i potęgowania sprzeczności (iż „nie wie się, kim się jest” lub koniunkturalnie czy pod przymusem dostosowuje się do dominującej siły). Ta umiejętność pozwala sprawnie poruszać się w występującej w wielu sytuacjach dwoistości i „wieloistości”. Codziennosc różnorodnych relacji międzykulturowych i wymóg kształtowania międzykulturowej tożsamości w dynamice pogranicza pozwalają – bez zagubienia siebie – ukształtować w sobie takie umiejętności, aby być zarazem „i takim, i takim”; dzięki warunkom pogranicza – jako ustawicznemu wyzwaniu – pojawia się szansa, aby ustawicznie wzmacniać własną, tożsamościową odrębność²⁶.

Eksponując tożsamościotwórcze walory pogranicza, uważając, że wytwarzające się tam sytuacje i relacje sprzyjają formowaniu się i wzmacnianiu podmiotowości i sprawczości, Nikitorowicz wyraża też przekonanie, że dzięki warunkom właściwym dla pogranicza tym bardziej możliwe jest „kształtowanie jednostki rozwijającej się i samosterującej w oparciu o tradycje i dziedzictwo kulturowe”, ale zarazem – jako „człowiek pogranicza”, niosący pamięć o historycznej złożoności doświadczeń pogranicza – dodaje trafne spostrzeżenia o dwoistości sytuacji pogranicza, które chronią przed naiwną apoteozą „utopii pogranicza”: „Z jednej strony [pogranicze] wyzwala poczucie tożsamości społecznej i kulturowej (rodzinnej, religijnej, [...], etnicznej), z drugiej zaś powoduje zagrożenie, utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk przed nietolerancją grupy dominującej” (Nikitorowicz, 1995, s. 19). Nie można po-

zrozumienie siebie, własnych i innych poglądów, [...] pozwala uświadomić znaczenie inności w rozwoju [...] siebie. Tylko bycie na pograniczu [...] [uczy] współistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości, [...]” (Nikitorowicz, 2014a, s. 178). Zob. (Ogrodzka-Mazur, 2012, ss. 33–41).

²⁶ „Życie na skrzyżowaniu kultur pozwala wykraczać myślowo poza obszar uwarunkowany osiadłością, gdyż [...] uruchamia skale porównawcze, które działają jako bodźce” (Nikitorowicz, 1995, s. 14).

mijać tej drugiej, trudnej strony sytuacji napięć na pograniczu, kosztów w postaci zagrożeń i lęków, niejako obciążenia pogranicza hipotecznym długiem, będącym kłopotliwą i obciążającą częścią spadku pokoleń, z którego trzeba się wciąż na nowo uwalniać, nie mając jednak pewności, iż w pełni się to powiedzie, bo także w nowej postaci odradzają dawne niepokoje pogranicza.

Sytuacja polifonicznego pogranicza jest sytuacją uczenia się pluralizmu: „Pluralizm musi rozpoznawać w sposób poważny tożsamości i prawa grup i musi reprezentować zbiorową tożsamość. Uwydatniając przynależność do danej grupy jako podstawę uczestnictwa w społeczeństwie, winien zapewniać, że pedagogia, program i metody nauczania, są zgodne z cenionymi różnicami kulturowymi” (Nikitorowicz, 1995, s. 112)²⁷. Uczenie się pluralizmu wymaga przewyższenia dwóch skrajności prowadzących do unicestwiania wartościotwórczych różnic: z jednej strony ujednociającej uniformizacji, a z drugiej strony jedynie deklaratywnego (werbalnego) promowania wszelakich różnic, które w praktyce sprowadza się do nieliczenia się z dziedzicznymi wraz z tradycją „cenionymi różnicami kulturowym”, na których walory konsekwentnie wskazuje Nikitorowicz.

Odczytanie polskich tradycji pogranicza kultur w edukacji międzykulturowej

Z punktu widzenia zasad edukacji międzykulturowej Nikitorowicz wysuwa postulat odczytania polskich tradycji pogranicza w kontekście współczesnych wyzwań kulturowych. Przyjmuje za obowiązującą zasadę: „Każda kultura narodowa winna być otwarta na kontakt z inną kulturą, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnej kultury, [...] umożliwiając tym samym jej rozwój [...]” (Nikitorowicz, 2011a, s. 13).

W perspektywie dążeń edukacji międzykulturowej krytycznego rozeznania wymagają te „edukacje narodowe”, które zmierzają do zacieśniania więzi narodowej i są używane „jako instrument władzy politycznej” (Nikitorowicz, 2015a, s. 147). Niepokoją działania edukacyjne i indoktrynacyjne, które afirmując wspólnoty narodowej, „odgraniczają od innych”, aby w ten sposób wzmacniać integrację narodową, i sięgają do „mitotwórczej apologe-

²⁷ O rozumieniu pluralizmu w życiu społecznym i religijnym zob. (Mariański, 1993); (Mariański, 2016, ss. 119–155); (Valčo, 2018, ss. 173–190); (Różańska, 2015); (Rembierz 2017a, ss. 191–237); o rozumieniu pluralizmu w polskiej myśli pedagogicznej zob. (Śliwerski, 2013, ss. 57–84); (Rembierz, 2017b, ss. 105–153).

tyki”, propagują mity „wspólnego pochodzenia” i mity o „przewadze duchowej i [...] etycznej w stosunku do sąsiednich narodów, religii” (Nikitorowicz, 2015a, s. 147)²⁸. W nastawianiu nacjonalistycznym za zasadę tożsamościowotwórczą przyjmuje się bowiem konfrontowanie wyostrowanych różnic narodowych, zamiast sięgać do aksjologicznych (wartościotwórczych) i edukacyjnych walorów pogranicza jako spotkania i wymiany wartości „etnosów”. W narodowo zideologizowanej edukacji apoteozuje się dzielące granice jako „kordony sanitarne”. Społeczności (narodowe, religijne) spoza granic ukazuje się jako nieustannie potencjalnych wrogów, co ma potwierdzać odczytywanie dziejów jako ciągłych konfliktów i w różnej formie (konfrontacji militarnej, gospodarczej) toczących się wyniszczających walk (włącznie z walką o duszę narodu). Z narodowocentrycznego punktu widzenia wobec edukacji międzykulturowej może paść zarzut, że jest ona (podstępna) formą zdrady narodowych interesów. Dlatego w dojrzałej teoretycznej i efektywnej praktycznej edukacji międzykulturowej przedmiotem refleksji pedagogicznej musi być – jako „paląca” i „zapalna” – kwestia aksjologicznie pogłębionego rozumienia spraw (wartości i idei) narodowych²⁹. „Najeżonej” trudnościami interpretacyjnymi i uwikłanej w konteksty walk ideologiczno-politycznych (instrumentalizowanej na użytek walk i rozniecanej przez siły zewnętrzne) problematyki wartości i idei narodowych nie należy marginalizować w edukacji międzykulturowej, nie można usunąć jej poza sferę zainteresowań i propozycji pozytywnych rozstrzygnięć, nie można pozostawić jej wyłącznie we władaniu grup i ideologii (bywa, że skrajnych), które chcą ją zawłaszczyć jako tylko swój temat i swój oręż³⁰.

²⁸ Nikitorowicz dostrzega w wielu krajach oddziaływanie niedopracowanej aksjologicznie „edukacji narodowej”, krytycznie ocenia ich obecność w polskiej szkole: „Nie uczymy empatii i zaufania, budujemy postawy niechętnie wobec innych [...]” (Nikitorowicz, 2015a, ss. 149). Zob. (Przybysz, 2007, ss. 79–98).

²⁹ O patriotyzmie w kontekście edukacji międzykulturowej zob. (Nikitorowicz, 2013b, ss. 29–49); (Gajda, 2013, ss. 50–64); (Ogrodzka-Mazur, 2013, ss. 106–127); (Ostrowska 2019, ss. 33–56); (Kostyło 2019, ss. 57–74).

³⁰ Edukacja międzykulturowa ma ukazywać „historię wielowiekowej tolerancji Rzeczypospolitej wielu narodów. Wielowiekowe funkcjonowanie pogranicza przejściowego, splot wartości kultury Zachodu z dziedzictwem Wschodu był i jest szczególnym bogactwem. Kultura polska wiele zawdzięcza temu [...] pograniczu, gdzie przez wieki czerpano ze spuścizny łacińskiej i bizantyjskiej w otoczeniu i współpracy z żydami oraz muzułmanami, którzy obok budowali swoje świątynie i modlili się w nich. Przez wieki Polacy modlili się po łacinie do ruskiej ikony [...]” (Nikitorowicz, 2016, ss. 60–61). O jagiellońskich inspiracjach dialogu międzykulturowego zob. (Wierzbicki, 2008,

Tożsamość międzykulturowa jako refleksyjna i twórcza aktywność podmiotu

Wychodząc od kulturowego doświadczenia wielokierunkowej dynamiki pogranicza i relacji międzykulturowych, a zarazem afirmując kulturowe doświadczenie zakorzenienia, Nikitorowicz wypracowuje – procesualne i akcentujące podmiotową sprawczość – rozumienie tożsamości, którą stanowi przede wszystkim „twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań” (Nikitorowicz, 2005, s. 20; 2006, s. 311). Taką wizję tożsamości, jako bliską sobie wartość intelektualną, Nikitorowicz promuje w tytułach rozpraw: „Tożsamość jako twórczy wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy” (2006). Jeśli wysiłek jest twórczy, to dąży się do wytworzenia czegoś nowego (nowych stanów rzeczy), czegoś, czego nie było, a tożsamość nie jest zasklepią w sobie, ale staje się otwarta, otwiera się na to, co nowe, otwiera się na dialog będący formą aktywności twórczej i zmierzający w stronę poznania tego, co nieznanne. Nikitorowicz jest przekonany, że wypracowywane „[...] rozumienie tożsamości otwiera na dialog kultur, w którym wzajemne uczestnictwo w procesie otwierania się na siebie i innych jest źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy” (2006, s. 312). Ta propozycja tożsamości nie ogranicza się do prezentacji w debacie akademickiej, ale zakłada się, że powinna sprzyjać pozytywnym – wedle kryteriów wartościowania właściwego pedagogice międzykulturowej – zmianom w sytuacjach pogranicza i intensyfikujących się relacjach międzykulturowych w pluralizującym się świecie, powinna służyć kształtowaniu „międzykulturowej tożsamości”³¹.

ss. 222–230); (Korporowicz, 2016, ss. 23–36); (Rembierz, 2017c, ss. 345–377).

³¹ „Kreowaną zintegrowaną tożsamość można [...] nazwać tożsamością międzykulturową, fenomenem rozwijającym się [...], otwartym [...], wielowymiarowym, łączącym elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której [...] należy, oraz świadomym uczestnictwem w wartościach innych grup, a także wartościach ponadczasowych kultury [...]” (Nikitorowicz, 2003, s. 62). „Uważam, że bez trwałego rdzenia tożsamościowego, jakim jest język domowy, bez

W stosunku do dawnego pogranicza, silniej od innych sfer naznaczonego tradycyjnym zróżnicowaniem kulturowym, współcześnie – zwłaszcza w nowych sytuacjach pogranicza – z impetem dokonują się procesy przyspieszonych przemian i zradykalizowanej pluralizacji, przy czym dotyczą one też tych sfer życia, które dotychczas były względnie stabilne, co sprawia szczególnie dolegliwe kłopoty egzystencjalne i zawirowania aksjologiczne: „Skazani i często zdezorientowani wobec silnej presji kilku równocześnie dokonujących się procesów (m.in. modernizacji, globalizacji, transformacji, integracji), znaleźliśmy się w wirze nieustannych, dynamicznych, nieprzewidywalnych zmian” (Nikitorowicz, 2006, s. 310). W opisanej tak sytuacji, gdy zawodzą tradycyjne wzorce postępowania (które dotychczas przynosiły zazwyczaj pożądany skutek) i nie są stosowne w nowej sytuacji przejęte w spadku (nabyte przez naśladowanie poprzednich pokoleń) odruchy reagowania, tym bardziej trzeba wypracować w sobie umiejętność trafnego rozeznawania wyzwań nowych rodzajów pogranicza i współczesnej pluralizacji, z którymi trzeba się mierzyć.

Sprawa refleksyjności „człowieka pogranicza”, który kształtuje swą „międzykulturową tożsamość”, ukierunkowuje na kwestię „imperatywu refleksyjnego” mającego ze względu na wymogi przemian społecznych obowiązywać współczesnego człowieka. Kwestię tę uznaje za pierwszoplanową Margaret S. Archer w „The Reflexive Imperative in Late Modernity” (Cambridge 2012). Omawiając teoretyczną i praktyczną doniosłość imperatywu refleksyjnego, Krzysztof Wielecki formułuje uwagi istotne dla kształtowania „międzykulturowej tożsamości”:

Żyjemy zatem w czasach „imperatywu refleksyjnego”, wielości nowych, nieznanych wcześniej sytuacji, w których tylko na drodze refleksyjności można pogodzić własne troski z kontekstem społecznym. „Przesocjalizowane” koncepcje człowieka, który miałby być całkowicie uformowany przez socjalizację i charakteryzować się jedynie zdolnościami przystosowawczymi, [...] zupełnie nie odpowiadają rzeczywistości (Wielecki, 2019, s. 36)³².

wyraźnego samookreślenia na tej bazie własnej odrębności, powstają trudności w kreowaniu tożsamości międzykulturowej” (Nikitorowicz, 2012, s.73). Zob. też: (Szczurek-Boruta, 2011, ss. 141–165); (Ogrodzka-Mazur, Klajmon-Lech, Różańska, 2014).

³² O „przesocjalizowanych” koncepcjach człowieka zob. (Rembierz, 2018b, ss. 59–90). Nikitorowicz eksponuje dwoistość działań pedagogicznych, aby nie poprzestać na „przesocjalizowanych” ideach i praktykach: „Należy zauważyć w działaniach edukacyjnych dwie główne funkcje: socjalizacyjną i enkulturacyjną oraz wyzwalającą

Od agnozji do gnozeologii międzykulturowej – o potrzebie (wzajemnego) poznania

Terminem *agnozja* (*nieświadomość, nieznanomość*) określa się zaburzenie zdolności rozpoznania dotychczas znanych elementów otoczenia. Swoista agnozja bywa doświadczana, gdy uprzednio znana i uchodząca za oczywistą postać naszego świata jest ukazywana w dalece odmienny sposób i przeniesiona w inny układ odniesienia, jest opisywana z wykorzystaniem takich kategorii pojęciowych, których sens trudno nam zrozumieć, bo mówi o niej ktoś spoza naszego świata, ktoś inaczej postrzegający, rozumiejący i wartościujący „całość” świata i jego elementy. Jeśli zawiesza się własne (dotychczas nabyte) nastawienie poznawcze i próbuje się „po omacku” podążać za radykalnie innym widzeniem rzeczywistości (wręcz innym sposobem bycia), to niknie to, co było dobrze znane, a z wolna zaczyna się ukazywać coś innego. Od tego doświadczenia agnozji, aby na nim nie poprzestać (np. jako na ekscytującym eksperymencie), trzeba – ze względu na wymogi edukacji międzykulturowej – przejść do wypracowania elementów gnozeologii międzykulturowej, elementów teorii wiedzy (teorii poznania) odpowiednich do tego, co się dokonuje w relacjach międzykulturowych³³.

W punkcie wyjścia kształtowania relacji międzykulturowych sytuuje się – jako czynność i jako wytwór – rzetelne poznanie różnych wymiarów tych relacji i zarazem jest to poznanie właściwe (swoiste) dla tych relacji. Idąc

z socjalizacji i enkulturacji. Jeżeli pierwsza uspołecznia oraz ukulturalnia i czyni [...] członkiem społeczności [...], to druga sprowadza się do wyzwania spod dominacji społecznej i możliwego zawłaszczenia kulturowego, [...] do wyzwania działań twórczych [...], rozwijania własnego sprawstwa, poszukiwania nowych jakości [...], do świadomego funkcjonowania na pograniczach kultur. To powoduje rozszerzanie potencjału [...] możliwości edukacyjnych, kształtuje świadomość potrzeby uwolnienia się od istniejących podziałów, od reagowania [...] lękiem, uprzedzeniem [...]” (Nikitorowicz, 2019, s. 11). „[Jeżeli przyjąć], że człowiek nie ma swoistej natury, a jest wytworem środowiska społecznego [...], to wszystko jest możliwe. »Natura (jednostki) jest wyłącznie bezkształtnym tworzywem, które czynnik społeczny formuje i przekształca« (Durkheim). Edukacja [...] [staje się] instrument[em] władzy politycznej, [...] ma miejsce przemoc symboliczna [...]. [Narzuca się] jednorodną perspektywę myślową [...] grupy dominującej innym grupom” (Nikitorowicz, 2017b, s. 14).

³³ Zob. (Szczurek-Boruta, A. 2007b); (Klajmon-Lech, Lewowicki, Różańska, red. 2016); (Rembierz, 2017e, ss. 37–67).

tropem klasycznej tezy o pierwszeństwie poznania, na którym powinno się „oprzeć” sprawne działania, Nikitorowicz w dociekaniach fundujących pedagogikę międzykulturową wyraża epistemologicznie (gnozeologicznie) ukierunkowane przeświadczenie: „Głównym problemem związanym z wielokulturowością jest wzajemne poznanie się w kontekście postrzegania siebie. [...] winny nas interesować różne skutki [...] wzajemnego postrzegania się” (Nikitorowicz, 2011a, s. 24). Poznania innych w relacjach międzykulturowych nie dokonuje zdystansowany i odseparowany od innych podmiot, ale poznaje uczestnik tych relacji i poznaje wespół z innymi uczestnikami. Poznanie dotyczy też aktów i wytworów wzajemnego poznawania się, pełni więc rolę krytycznego metapoznania.

Poznanie, dzięki któremu zyskuje się wartościową – ze względów na walory poznawcze – wiedzę o relacjach międzykulturowych i wiedzą przydatną w tych relacjach, to poznanie jest formą zaangażowanego uczestnictwa w nich i wydatnie je współkształtuje. Nie jest poznaniem bezzałożeniowym i nie jest prowadzone z „boskiego punktu widzenia”. Pozostaje ono osadzone (zakorzenione) we własnych kulturowych i aksjologicznych doświadczeniach poznającego podmiotu (poznających podmiotów) i do tych doświadczeń w istotny sposób się odwołuje: „Pierwsze identyfikacje z grupą i jej wartościami stają się punktem odniesienia w wysiłkach poznania i zrozumienia świata i nigdy nie mogą się od tego świata zakorzenienia oderwać” (Nikitorowicz, 2003, ss. 59–60)³⁴. Co więcej, przyjmuje się, że wskazane tu uwarunkowania kulturowe i inicjacje aksjologiczne, które dokonują się w wyróżnionym obszarze „oswojonego świata zakorzenienia”, powinno się w procesie poznania należycie uwzględniać (natomiast poważnym błędem w postępowaniu wiedzotwórczym jest ich pomniejszanie lub pomijanie). Są one bowiem jak najbardziej pożądane w aktywności poznawczej, gdyż za słuszne uchodzi domniemanie, wedle którego „im mniej mamy wiedzy o swojej kulturze, tym niechętniej poznajemy inne kultury i częściej reagujemy na nie lękowo, traktując je jako zagrażające” (Nikitorowicz, 2003, s. 59). Pomnażaniu wartościowego poznania dotyczącego Innych współuczestników relacji międzykulturowych powinno więc towarzyszyć – jako równoległe – pomnażanie wartościowego poznania własnej tradycji kulturowej i jej dziedzictwa. Również

³⁴ „Trzeba cenić i wspierać inicjatywy nadające wartość tożsamości dziedziczonej, jednocześnie wchodząc w interakcje z innymi kulturami, [...] przełamując izolacjonizm i etnocentryzm, co jest pierwszym i koniecznym etapem zrozumienia siebie i swojej kultury” (Nikitorowicz, 2003, s. 53).

w poznaniu dającym wiedzę o relacjach międzykulturowych ma się spełniać zasada właściwa dla sytuacji pogranicza i człowieka pogranicza, wyrażana przez „zarazem”, „równocześnie”, „z różnych stron”. Poznanie w relacjach międzykulturowych nie powinno być tylko jednostronne, odseparowane w imię osiągnięcia prostoty i jednoznaczności od złożoności i wieloznaczności, zredukowane tylko do idealizacyjnych i przejrzystych ujęć, w których pomija się wielość i nieprzenikliwość różnych czynników. To poznanie, jeśli ma być w odniesieniu do relacji międzykulturowych rzetelne, to znaczny też realistyczne, a nie uciekać w projekcję wyobrażeń i konstruktów, nastęrcza szczególnie kłopoty m.in. co do wartościowania jego przebiegu (metod postępowania) i jego wyników. Niepokojąca niepewność i szeptą sceptycyzmu, postawa „niekonsekwencji względem niekonsekwencji”, musi towarzyszyć dążeniom poznawczym, acz bez popadania w paraliżujące lub delegitymizujące te dążenia formy radykalnego sceptycyzmu (nihilizmu) co do możliwości poznawczych i uznania, że tylko eksperymentująca praktyka (mimo jej kosztów i strat) pozwoli zrealizować zamierzone modele i wzorce stanu pożądanego.

W stronę heterologii jako nauki i wiedzy o Innym

Zmierzając do ogólniejszych ujęć teoretycznych problematyki Innego, pogranicza i relacji międzykulturowych, ujęć dopełniających pedagogikę międzykulturową, Nikitorowicz przeprowadza rewitalizację heterologii, wykazując jej potrzebę w sytuacjach zróżnicowania kulturowego. Za zadanie pedagogiki międzykulturowej uznaje wypracowanie heterologii, która „zakłada uczestnictwo w kulturze własnej oraz poznawanie i uczestniczenie w życiu innych kultur, prowadzenie [...] dialogu międzykulturowego” (Nikitorowicz, 2019, s. 11)³⁵.

Heterologia odwołuje się do takiej koncepcji człowieka, która docenia doświadczenie „człowieka pogranicza”, w założeniach rewitalizacji heterologii podkreśla się, iż chodzi o to, aby – w wymiarach teoretycznym i edukacyjnym – „dostrzegać wielość kultur w jednym człowieku i uczyć o niej”, aby odkrywać jego „przynależność do wielu kultur jednocześnie” (Nikitorowicz, 2017a, s. 221) i zmierzać do „dialogowego paradygmatu współlistnienia” (Nikitorowicz,

³⁵ Rozwijanie heterologii Nikitorowicz wiąże m.in. z pytaniami: „[...] jak edukować dzieci, młodzież, dorosłych, aby trwać jako naród i państwo, ze swoistymi wartościami i równocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie dialogu z innymi narodami [...], nie znikając kulturowo w globalnym świecie?” (Nikitorowicz, 2019, s. 11).

2019, s. 9)³⁶. Pedagogika międzykulturowa, rozwijając badania, ma współdziałać z heterologią, powinna „promować heterologię jako ideę, zasadę i postawę, przedstawiając [...] poglądy wielu filozofów i pedagogów dialogu, kształtować postawy i umiejętności prowadzenia dialogu [...]” (Nikitorowicz, 2019, s. 11). Otwarcie pedagogiki międzykulturowej na heterologię wraz z zespolonymi z nią wartościami jest wyrazem przyswojenia dialogiki, której elementy czerpie się z filozofii dialogu i spotkania³⁷. W zamyśle Nikitorowicza ujawnia się projekt skorelowania badań. Pedagogika międzykulturowa – dzięki jej wiedzy o walorach pogranicza i relacji między kulturami – ma uczestniczyć, jako inicjator i siła wiodąca, w kształtowaniu interdyscyplinarności badań. Ma dostarczać argumentów, że należy przekraczać dziedziczone przez dyscypliny ich historyczne granice, dzielące na różne tradycje intelektualne (niby nieprzy-stające do siebie). Pedagogika międzykulturowa ma oddziaływać na arbitralnie rozdzielone, a przecież pokrewne dyscypliny, ukazując ich – łączące je – pogranicza i integrując je wokół wspólnej problematyki. Takie dopełnianie się badań i wyjście na intelektualne pogranicza powinno pomóc w dynamizacji rozwoju pedagogiki międzykulturowej, a także w unikaniu pułapek homogeniczności; umożliwi bowiem spojrzenie z krytycznym dystansem i ze szczyptą sceptycyzmu z perspektywy innych punktów widzenia na własne zapatrywania, które wymagają korygowania³⁸. Dzięki takiemu postępowaniu – zasadnemu metodologicznie i usprawiedliwionemu aksjologicznie – pedagogika międzykulturowa będzie mogła efektywniej sprostać wyzwaniom badawczym, które niesie z sobą złożoność relacji międzykulturowych.

³⁶ Nikitorowicz postuluje rozwój heterologii „w celu uczenia o wielości kultur otaczających człowieka i bogactwa kultur w jednym człowieku, przynależności do wielu kultur jednocześnie” (Nikitorowicz, 2017b, s. 17).

³⁷ „[Idea] dialogu jest zawarta [...] w edukacji, [...] [a] istotę dialogu międzykulturowego stanowi dostrzeganie odmienności i wyłączności człowieka poprzez poznanie jego osoby [...]. Dialog taki opierałby się na ontologii „pomiędzy”, [...] zakładając twórczy wysiłek i umiejętność wyjścia uczestników [...] na pogranicza kulturowe” (Nikitorowicz, 2013a, s.18). O pedagogicznych i międzykulturowych aspektach dialogu (Gara, 2008); (Milerski, 2008, ss. 29–42); (Kabzińska, 2008, ss. 21–41); (Szulakiewicz, 2010, ss. 34–53); (Wieczorek, 2017, ss. 76–103), (Czajka, 2016); (Cudowska, 2011, ss. 69–83); (Dojčár, 2018, ss. 40–49); (Dancák, 2019, ss. 73–83).

³⁸ „Sądzę, że byliśmy pilnymi uczniami, zapraszaliśmy [...] socjologów, psychologów, politologów, historyków, etnologów, filozofów, filologów. [...] staraliśmy się wspólnie i samodzielnie odrabiać lekcje rozumienia siebie i innych w warunkach wielokulturowości [...]” (Nikitorowicz, 2011b, s. 10).

Bibliografia

- Archer, M.S. 2012. *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M.S. 2013. *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Cudowska, A. 2011. Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII, ss. 69–83.
- Czajka, A. 2016. *Międzykulturowość i filozofia*. Warszawa: UKSW.
- Dancák, P. 2016. O symptómoch nábožensky motivovanej xenofóbie v medziach tolerancie a nejasného pluralizmu. W: Dojčár, M. red. *Religiofóbia: realita, prevencia a edukácia*. Trnava: Trnavská univerzita, ss. 33–46.
- Dancák, P. 2019. Dialogue and solidarity as a basis for addressing the current migration crisis. *Acta Missiologica*. 2, ss. 73–83.
- Dojčár, M. 2018. Dialogue as a Form of Proclamation. *Acta Missiologica*. 2, ss. 40–49.
- 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.
- Gara, J. 2008. *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: WAM.
- Grzybowski, P.P. 2007. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grabowska, B. 2015. Rewitalizacja tożsamości regionalnej. *Chowanna*. 44 (1), ss. 31–42.
- Gumuła, W. 2016. Moja Opolszczyzna: o klimacie regionalnym na Śląsku Opolskim. W: Sawicka, V. i Pasierbiński, A. red. *Śląsk jest jakiś inny...* Opole: Instytut Śląski, ss. 27–37.
- Jasiński, Z. 2009. Recz o możliwych polach konfliktów w środowiskach zróżnicowanych etnicznie i zadaniach edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Urban, J. red. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 139–151.
- Jaskóła, S. i Korporowicz, L. 2013. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXI, ss. 121–138.
- Kabzińska, I. 2008. Spotkanie z innym w dialogu międzykulturowym. *Etnografia Polska*. 1–2, (L II), ss. 21–41.
- Klajmon-Lech, U., Lewowicki, T. i Różańska, A. red. 2016. *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kojs, W. 1995. Młodzi nauczyciele Pogranicza – co sobie cenią? Czego oczekują? Do czego dążą? Co chcą zmienić? W: Lewowicki, T. red. *Spółeczności młodzieżowe na pograniczu*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, ss. 93–104.
- Kołodkowski, L. 1989. Pochwała niekonsekwencji. W: Kołodkowski, L. *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*, wybór i oprac. Z. Mentzel. Tom II. Londyn: Puls, ss. 154–160.
- Kołodkowski, L. 1990. *Horror metaphysicus*. Warszawa: Res Publica.
- Kołodkowski, L. 2004. O tym, co jest ważne w życiu. Rozmowa J. Żakowskiego <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/11583,1,profleszek-kolakowski-o-tym-co-jest-wazne-w-zyciu.read> (8 grudnia 2017).
- Korporowicz, L. 1997. Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji. W: Kempny, M., Kapciak, A. i Łodziński, S. red. *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 64–72.
- Korporowicz, L. 2016. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego. W: Korporowicz, L. i Plichta, L. red. *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*. Kraków: Biblioteka Jagiellońska, ss. 23–36.
- Kostkiewicz, J. 2017. Temporalna zmienność życia wartościowego a uniwersalizm wartości w świetle filozofii i pedagogiki realistycznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*. 3, ss. 31–44.
- Kostyło, P. 2019. Edukacja patriotyczna w szkołach publicznych. *Filozofia Edukacji*. 1, ss. 57–74.
- 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. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 19–36.
- Mariański, J. 1993. *Religia i Kościół w społeczeństwie pluralistycznym. Polska lat dziewięćdziesiątych*. Lublin: RW KUL.
- Mariański, J. 2016. *Megatrendy religijne w społeczeństwach ponowoczesnych. Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. 2019. *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Milerski, B. 2008. Pedagogika dialogu: filozoficzne inspiracje i perspektywy. *Paedagogia Christiana*. **21** (1), ss. 29–42.
- Misiejuk, D. 2013. *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji. Studium teoretyczno-empiryczne o procesach dziedziczenia kulturowego na historycznym pograniczu Podlasia*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Mucha, J. 1992. Konflikt, symbioza, izolacja. Stosunki etniczne na polskim Podkarpaciu. *Etnografia Polska*. **XXXVI**, z.1, ss. 65–78.
- Muszyńska, J. 2014. *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*. Warszawa: ŻAK.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 1997. Tożsamość a akomodacja. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*. **1**, ss. 168–175.
- Nikitorowicz, J. 2000a. *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2000b. Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczonej Europy. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: UŚ, ss. 37–53.
- Nikitorowicz, J. 2003. Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. *Chowanna*. **1**, ss. 50–66.
- Nikitorowicz, J. 2005. Kreowanie tożsamości dziecka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. W: Izdebska, J. i Sosnowski, T. red. *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. T. 1. *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 15–26.
- Nikitorowicz, J. 2006. Tożsamość jako twórczy wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy. W: Nikitorowicz, J., Halicki, J. i Muszyńska, J. red. *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 309–319.
- Nikitorowicz, J. 2011a. Edukacja międzykulturowa w kontekście dylematów integracji imigrantów w warunkach wielokulturowości. W: Paszko, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza, ss. 11–29.
- Nikitorowicz, J. 2011b. Od Federacji Zespołów Badań Pogranicza do Sto-

- warzystwa Wspierania Edukacji Międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII, ss. 7–18.
- Nikitorowicz, J. 2012. Język domu rodzinnego jako rdzenna wartość kreująca tożsamość międzykulturową. *Wychowanie w Rodzinie*. 5, ss. 67–82.
- Nikitorowicz, J. 2013a. Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm: Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 14–26.
- Nikitorowicz, J. 2013b. Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm: Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 29–49.
- Nikitorowicz, J. 2014a. Wielokulturowość – Pogranicze – Człowiek pogranicza. Ku paradygmatowi współistnienia, zachowania i kreowania pokoju. *Drohiczyński Przegląd Naukowy. Wielokulturowe Studia Drohiczyńskiego Towarzystwa Naukowego*. 6, ss. 171–189.
- Nikitorowicz, J. 2014b. Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata. *Studia Kulturowo-Edukacyjne*. IX (1), ss. 6–25.
- Nikitorowicz, J. 2015a. Edukacja międzykulturowa wobec mitotwórczej apologetyki w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych. W: Komorowska-Zielony, A. i Szkudlarek, T. red. *Różnica. Edukacja. Inkluzja*. Gdańsk: UG, ss. 147–160.
- Nikitorowicz, J. 2015b. Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 25–40.
- Nikitorowicz, J. 2016. Wartość dialogu międzykulturowego w przezwyciężaniu konfliktów na pograniczach kulturowych. *Multicultural Studies*. T. I, ss. 53–63.
- Nikitorowicz, J. 2017a. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2017b. Polityka edukacyjna w kontekście potrzeby nabywania kompetencji międzykulturowych. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXX, ss. 7–19.
- Nikitorowicz, J. 2019. Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego. *Przegląd Pedagogiczny*. 1, ss. 11–20.
- Nikitorowicz, J. and Żyłkiewicz-Płońska, E. 2017. Identity in Ecological

- Settings. The Theory of Multidimensional Identity. *Kultura i Edukacja*. 4 (118), ss. 9–20.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2012. Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie) współistnienia – ku wykluczaniu kulturowemu. *Ruch Pedagogiczny*. 4, ss. 33–41.
- Ogrodzka-Mazur, 2013. (Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu? W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm: Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss.106–127.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2017a. [recenzja]. W: Nikitorowicz, J. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. IV (okładki).
- Ogrodzka-Mazur, E. 2017b. Między etnicznością a integracją. Strategie kulturalizacyjne przyjmowane przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 36, ss. 61–79.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations. *Kultura i Edukacja*. 2, ss. 65–82.
- 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.
- Olbrycht, K. 2000. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: UŚ.
- Olbrycht, K. 2019. *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: UŚ.
- Ostrowska, U. 2019. Wartości patriotyzmu na tle historycznym. *Filozofia Edukacji*. 1, ss. 33–56.
- Palczyński, T. 2019. Międzykulturowe typy tożsamości – pomiędzy integracją a asymilacją. *Relacje Międzykulturowe*. 1 (5), ss. 11–33.
- Przybysz, P.J. 2007. Stereotyp a tożsamość narodowa. Kilka uwag na marginesie książki H. Sienkiewicza „Ogniem i mieczem”. W: Szwed, R. red. *Dylematy tożsamości zbiorowych. Przyczynek do rozważań nad tożsamością ukraińską, polską i europejską*. Lublin: KUL, ss. 79–98.

- Rembierz, M. 2017a. Uczenie się pluralizmu i kształtowanie tożsamości religijnej w kontekście kulturowych i światopoglądowych odmienności – między tradycyjnym zróżnicowaniem a współczesnym pluralizmem. *Politeja. Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego*. **46**, ss. 191–237.
- Rembierz, M. 2017b. O uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice. Pluralistyczne perspektywy pedagogiki i różnorodne oblicza pluralizmów w krytycznym rozpoznaniu refleksji metapedagogicznej. *Studia Pedagogiczne*. **LXX**, ss. 105–153.
- Rembierz, M. 2017c. Jagiellonian Ideas in Shaping Cultural Identity, Social Pluralism and Intercultural Relations – Historical Reconnaissance, Ideological Bonds and Educational Postulates of Stefan Swieżawski. In: Korporowicz, L., Jaskuła, S., Stefanovič, M. and Plichta, P. eds. *Jagiellonian Ideas Towards Challenges of Modern Times*. Kraków: Jagiellonian Library, pp. 345–377.
- Rembierz, M. 2017d. Mała szkoła jako wielka sprawa – i szansa – edukacji. *Czasopismo Pedagogiczne*. **2** (5), ss. 15–53.
- Rembierz, M. 2017e. Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (7), ss. 37–67.
- Rembierz, M. 2018a. Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego. *Edukacja Międzykulturowa*. **2**, ss. 90–130.
- Rembierz, M. 2018b. Spór o koncepcję społeczeństwa i wartość jednostki jako kontekst i wyzwanie dla polskiej myśli pedagogicznej. *Polska Myśl Pedagogiczna*. **2**, ss. 59–90.
- Rembierz, M. 2019. Między wielokulturowością „wieży Babel” a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (11), ss. 40–56.
- Różańska, A. 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry* – studium porównawcze. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rusek, H. 2019. Edukacja międzykulturowa i antropologia pogranicza: wspólnota źródeł i dróg rozwoju. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (11), ss. 23–39.

- Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: ŻAK.
- Stróżewski, W. 2013. Ponadkulturowe wymiary dobra, prawdy i piękna. W: Stróżewski, W. *Logos, wartość, miłość*. Kraków: Znak, ss. 361–388.
- Suchodolska, J. 2010. Percepcja ucznia – jako innego – przez nauczycieli. Osobiste i społeczne tło rozwoju kompetencji komunikacyjnych nauczyciela. W: Jasiński, Z. red. *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: INP UO, ss. 167–181.
- Szczepański, J. 2003. *Korzeniami wrosłem w ziemię*. Ustroń: Galeria „Na Gajach”.
- Szczepański, M.S. 1996. Ludzie bez ojczyzny prywatnej i edukacja regionalna. W: Lewowicki, T. i Grabowska, B. red. *Spółeczności Pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 157–175.
- Szczepański, M.S. i Śliz, A. 2012. Społeczne przestrzenie konfliktów etnicznych. *Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa*. 3, ss. 11–27.
- Szczurek-Boruta, A. 2007a. *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo*. Katowice: UŚ.
- Szczurek-Boruta, A. 2007b. *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczurek-Boruta, A. 2009. Konflikt – bariera czy szansa w kształtowaniu pozytywnych relacji międzykulturowych. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Urban, J. red. *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 125–138.
- Szczurek-Boruta, A. 2011. Edukacyjne konteksty kształtowania poczucia tożsamości kulturowej młodzieży – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII, ss. 141–165.
- Szczurek-Boruta, A. 2012. Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej. *Ruch Pedagogiczny*. 4, ss. 25–31.
- Szczurek-Boruta, A. 2013a. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. 2013b. Nauczyciele i kształtowanie kompetencji mię-

- dzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXX, ss. 155–169.
- Szczurek-Boruta, A. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. 2017. Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXI, ss. 195–209.
- Szulakiewicz, M. 2010. Kategoria dialogu w refleksji filozoficznej. *Paedagogia Christiana*. 1 (25), ss. 34–53.
- Szulakiewicz, M. 2011. *Czas i to, co ludzkie. Szkice z chronozofii i kultury*. Toruń: UMK.
- Szulich-Kałuża, J. 2016. Kultury narodowe w kontekście europejskości i wielokulturowości w refleksji Leona Dyczewskiego. *Roczniki Kulturoznawcze*. VII (4), ss. 25–41.
- Śliz, A. i Szczepański, M.S. 2015. Wielokulturowość współczesna: terminy, idee, teorie i aktorzy. *Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa*. 6, ss. 13–27.
- Śliz, A. 2017. *Wielokulturowość: stygmat współczesnego świata? Próba analizy socjologicznej*. Opole: UO.
- Śliwerski, B. 1998. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. 2010. *Mysleć jako pedagog*. Sopot: GWP.
- Śliwerski, 2013. Pedagogika jako (nie-)gorsza INNA nauka. *Studia Edukacyjne*. 28, ss. 57–84.
- Świątkiewicz, W. 1991. Tożsamość kulturowa – ujęcie socjologiczne. W: Świątkiewicz, W. i Wódz, K. red. *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic miast Górnego Śląska*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ss. 9–17.
- Świątkiewicz, W. 2001. Tożsamość kulturowa regionu jako wartość społeczna. W: Barański, M. red. *Zagłębie Dąbrowskie w poszukiwaniu tożsamości regionalnej*. Katowice: UŚ, ss. 81–89.
- Weil, S. 1961. Zakorzenie i inne fragmenty. Wybór pism. Tłum. Konarska-Łosiowa, K., Wielowieyski, A., Witkowska, M. Wybór i przedmowa Wielowieyski A., Kraków: Znak (Biblioteka „Więzi”).
- Wieczorek, K. 2017. Opuścić bezpieczne schronienie. Problem obcości w świetle filozofii dialogu. *Ethos*. 117, ss. 76–103.
- Wielecki, K. 2014. Między różnorodnością kulturową i rozpadem tożsamości. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*. 9, ss. 41–52.

- Wielecki, K. 2019. Wstęp do wydania polskiego. Dobra socjologia w trudnym świecie. Znaczenie teorii Margaret S. Archer w czasach kryzysu cywilizacji i socjologii. W: Archer, M.S. *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*. Warszawa: NCK, ss. 13–65.
- Wierzbicki, A.M. 2008. Polskość – ale jaka? W: Wierzbicki, A.M. »...na ziemi w lublinie...« *Felietony społeczno-kulturalne*. Lublin: Norbertinum, ss. 222–230.
- Wiśniewski, R. 2016. Wartość absolutna a problemy moralnej praxis. W: Janeczka, S. i Starościc, S. red. *Etyka. Część II*. Lublin: KUL, ss. 597–612.
- Witkowski, L. 1990. W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne „Bachtinalia”). *Kwartalnik Pedagogiczny*. 4, ss. 47–66
- 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.
- Valčo, M. 2018. Sekularizácia ako výzva pre tradičné náboženstvá Európy podľa Charlesa Taylora. *Historia Ecclesiastica*. 9 (1), ss. 173–190.

Between being rooted in the heritage of tradition and the openness of/to borderlands. On Jerzy Nikitorowicz’s shaping of “intercultural identity” and some educational traces in his research

Abstract: What has been explored and emphasized in the pedagogical research of Jerzy Nikitorowicz is the experience of being rooted in the heritage of tradition and the experience of the “borderland man”. Having elaborated theoretically mature and practically useful intercultural pedagogy as well as the concept of “intercultural identity”, Nikitorowicz affirms the attitude of the “borderland man”, who is open to the diversity of cultures, religions and languages. This takes place along with the awareness of conflict raising tensions, which cannot be avoided in the borderland dynamics. Moreover, the “between” situation, typical of the experiencing of values by the borderland man and of shaping “intercultural identity” requires specific “praise of inconsistency”. In the borderland situation, something can be “at the same time”, “simultaneously” and “in parallel”: at the same time what it is (which has a particular shape of identity) and something else – something on the borderline of the one and the other (or the third and still the next) selfhood. Being familiarized with the complexity of borderlands, to a certain extent, one is

prepared to face the views that are different than one's own. Those different views, especially the ones concerning values, appear as not obvious and expressing a different (hard to understand and accept) standpoint. Therefore, what appears as not obvious should be reliably confronted with one's own obviousness, undertaking the risk that it will become questionable and will lose the features of obviousness. One ought to conduct intellectual struggle against the insufficiency of cognitive abilities not to be affected by cognitive disorientation, not to acquire learned helplessness and not to yield to uncertainty. Borderlands are not "far away" in distant land ends – their presence and features, e.g. dynamic systems of values, comply with various spheres of human existence, as a factor that helps to understand the fundamental "human matters." According to Nikitorowicz, the identity creating values of the borderland enhance the forming of subjectivity and self-effectiveness of "an individual who develops and self-manages on the basis of traditions and cultural heritage". At the same time, carrying the memory of the complexity of borderland experiences, Nikitorowicz as a "borderland man" indicates such duality: "On the one hand, [the borderland] brings about the feeling of social and cultural (family, religious, [...], ethnic) identity, but on the other hand it causes threat, loss of the feeling of safety, the fear of the intolerance of the dominating group" (Nikitorowicz, 1995, p. 19). From the standpoint of intercultural education, Nikitorowicz puts forward a postulate of reading anew the Polish traditions of cultural borderlands in the context of the current cultural and social challenges. Aiming at the elaboration of some more general theoretical approaches to the Other, borderlands and intercultural relations – such approaches that will complement intercultural pedagogy – Nikitorowicz suggests the revitalization of heterology, as a science and knowledge concerning the Other, and points to its necessity in the complex nature of cultural diversification.

Keywords: rooting, heritage of tradition, openness, borderlands, intercultural education, "intercultural identity"

Translated by Agata Cieniałą

ADELA KOŻYCKOWSKA

Śląskość jako etniczność: refleksja o pograniczu polskości i śląskości¹

Streszczenie: Śląsk to przestrzeń, w której spletały się dzieje Polski, Niemiec, Czechosłowacji i Czech. Tu także swe piętno odcisnęły takie wielkie ideologie jak komunizm i socjalizm. O Śląsku decyduje również polityka ekonomiczna. Śląskość to zatem przykład kultury, która kształtowała się w skomplikowanych warunkach społecznych i politycznych, decydujących o świadomości kulturowej samych Ślązaków, a także o ich tożsamości. Celem artykułu jest próba rozpoznania, jak w obrębie polskiej narracji konstruuje się polskość Śląska i jak sprzyja (lub nie sprzyja) ona emancypacji tożsamości etnicznie śląskiej. Na potrzeby tego zadania autorka dokonała analizy książki Zofii Kossak „Nieznany kraj” (pierwsze wydanie 1931), korzystając z koncepcji metanarracji Jeana-François’a Lyotarda. Drugim zadaniem artykułu jest refleksja wokół jednej z konsekwencji uwikłania śląskości w polskość i niemieckość, co powoduje, że Ślązacy są dla Polaków nie dość polscy i jednocześnie dla Niemców są nie dość niemieccy? Kontekstem tej refleksji są koncepcje: „kultury” jako przestrzeni wytwarzania znaczeń (Clifforda Geertza) i „świata” jako egzystencji człowieka (Václava Havla).

Słowa kluczowe: tożsamość, etniczność, tożsamość etniczna, pogranicze, śląskość, polskość

Śląsk to przestrzeń, w której spletały się dzieje Polski, Niemiec, Czechosłowacji i Czech. Takie uwikłanie w różnorodność narodowo-państwowych narracji decyduje o wyjątkowości Ślązaków jako wspólnoty, która musiała nauczyć się trwać na przekór polityce granic i w dynamice polityki granic. Przy każdej bowiem zmianie granic Ślązacy ponosili konsekwencje wynikające z faktu ich upolitycznienia w grze o władzę nad ziemią i ludźmi. Jest to szczególnie dotkliwe wówczas, gdy wspólnota etniczna zasiedla ziemię, która jednocześnie jest ziemią graniczną każdego z następujących po sobie porządków politycznych.

¹ Artykuł jest efektem pobytu dydaktycznego w Katedrze Sławistyki w Uniwersytecie Ostrawskim w Republice Czeskiej. Wyjazd został zrealizowany w ramach projektu Erasmus+ Staff Mobility for Teaching 2019/2020, w dniach 11–15 listopada 2019 r.

Od dawna nurtuje mnie śląskość jako kulturowy fenomen; w tym artykule podejmuję zaledwie próbę (z)rozumienia śląskości/etniczności jako tego, co konstruowane jest w żywole narracji narodowych o innych rdzeniach etnicznych. Najbardziej jednak zastanawia mnie: Czym jest powodowane to, że Ślązacy – podobnie jak Kaszubi – dla Polaków są nie dość polscy i jednocześnie dla Niemców są nie dość niemieccy, i jakie są tego konsekwencje dla śląskości? Refleksja nad etnicznością wstępnie jednak wymaga rozważenia dwóch pojęć, a mianowicie „kultury” jako przestrzeni wytwarzania znaczeń i „świata” jako egzystencji człowieka.

„Kultura” jako przestrzeń wytwarzania znaczeń

Zastanawiając się nad kulturą, można dojść do przekonania, że nie tyle kultura fizyczna/materialna decyduje o związaniu człowieka i wspólnoty z zasiedlaną ziemią, ale istotniejsza zdaje się kultura symboliczna, która jest efektem nieustannego konstruowania znaczeń wokół tego, co materialne i sytuacyjne. Za taką właśnie koncepcją kultury opowiada się m.in. Clifford Geertz, który rozumie kulturę jako sieć znaczeń (Geertz, 2005, s. 19).

Kultura jest tworem ideacyjnym, czyli znaczeniowym; jednak – jak podkreśla Geertz – znaczenia mogą być konstruowane wyłącznie publicznie. Zachowanie człowieka staje się kulturą tylko wtedy, gdy jest ono publiczne i istnieje jako część myślenia wspólnotowego. Podobnie zresztą rzecz ma się z materialnymi wytworami człowieka; nie wystarczy, że istnieją one obiektywnie, lecz muszą być one myślane przez człowieka – zawsze jednak między ludźmi, czyli społecznie. Istotą tego procesu jest społeczne ustalanie znaczeń i powodowanie, aby zarówno człowiek, jak i ludzie – w wyniku oddziaływania znaczeń – zachowywali się w konkretny sposób. Chodzi też o to, aby członkowie wspólnoty – w swym myśleniu – byli przekonani o kulturowej adekwatności własnych zachowań. Ujawnia to nie tylko społeczny i antropologiczny charakter kultury, ale przede wszystkim jej psychologiczny wymiar. Kultura to w istocie sieć znaczeń, która powinna wnikać „w człowieka” i powinna stać się cechą jego umysłu, osobowości i struktury poznawczej (Geertz, 2005, s. 25–28). Logika kultury sprowadza się zatem do dostarczenia człowiekowi i wspólnocie praktycznej wiedzy, która wytworzy w ich kolektywnej świadomości przeświadczenia, że prawda o świecie zawarta w ich kulturze jest dokładnie tym samym, co ich świat. To kultura powoduje, że w kolektywnym myśleniu wspólnoty zatarciu ulegają granice między znaczeniem/interpretacją/narracją o świecie a światem istniejącym obiektywnie.

Takie pojmowanie kultury sprowadza ją do rangi wiedzy pozytywnej, zadaniem bowiem kultury jest dostarczać narzędzi – w postaci wspomnianej już wiedzy praktycznej – które pozwolą (re)konstruować codzienność wspólnotową. Ta zwrotnie potrzebuje istnieć w obrębie jakiegoś porządku, a tym jest przecież kultura, która wytwarzana jest przez daną wspólnotę. Aby jednak ów porządek dostarczany/wytwarzany przez kulturę zyskał prawomocność, kultura musi potwierdzać swoją prawdziwość w praktyce – czyli w codzienności wspólnotowej – gdyż wyłącznie w ten sposób może się uprawomocnić. W grę wchodzi wobec tego imperatyw pozytywności kultury, który osiągnąć jest w zrównaniu jej wymiarów deskrypcji i reprezentacji. Jest to jedyny sposób, w drodze którego kultura może szukać swego potwierdzenia w rzeczywistości społecznej i psychologicznej (Foucault, 2000, ss. 127–128, 135–139). Siła kultury wynika ze szczególnej właściwości człowieka i wspólnoty: zwykle nosiciel i użytkownik kultury nie dostrzega tego, że w jego (w każdej) kulturze świat zostaje zredukowany wyłącznie do znaczenia/interpretacji/narracji czy nawet hipotezy siebie.

„Świat” jako egzystencja człowieka

Jedną z najważniejszych tez Václava Havla zdaje się ta, w której autor przekonuje, że to nie człowiek potrzebuje świata, ale jego egzystencja (Havel, 1993). Egzystencja niejako zmusza człowieka, aby uczynił on jakiś obszar świata – swoim światem. Człowiecza egzystencja jest możliwa tylko wówczas, gdy świat stanie się dla człowieka wyraźnym punktem odniesienia. Istotne w myśli Havla jest to, że człowiek nie tyle przeżywa świat, ale człowiek doświadcza i przeżywa jedynie swe odniesienie do świata, co jest możliwe wyłącznie wewnątrz świata.

Odniesienie do świata wewnątrz świata jest relacją, w obrębie której dzieje się człowiecza tożsamość i tym samym człowieczy świat to nic innego, jak atencja dla jego tożsamości. Życie człowieka nie realizuje się jednak wyłącznie w „swoim świecie”, ale przebiega ono także w świecie, który swoim nie jest. Oba te światy powodują jednakże, że tożsamość człowieka to nieuchronność jej trwania i rozpadu (Havel, 1993, ss. 13–15).

Świat w myśleniu Havla (m.in.) istnieje jako konflikt tendencji homogenizacji i tendencji twórczej, a nawet stwórczej, jak pisze autor. Homogeniczność to dążenie, aby wszystko, co wewnątrz świata, zostało ujednoczone, przemieszane i rozpuszczone. Świat homogeniczny to świat owładnięty „porządkiem śmierci”. Z kolei świat twórczy/stwórczy to dążenie, aby wszystko,

co wewnątrz, było pielęgnowane, umacniane i chronione, gdyż ma ono indywidualny i oryginalny charakter. Twórczość/stwórczość to właściwość, która pozwala przekształcać to, co indywidualne i oryginalne, w coraz bardziej złożone struktury. Świat twórczy/stwórczy to szacunek dla nieprzezwyčajzonej „woli bycia sobą”; to zgoda na to, aby człowiek „był tym, czym jest, albo czym chce być, samym sobą, aby być sobą jak najpełniej, bronić tego w sobie i pogłębiać”. Twórczość/stwórczość to dochodzenie do sedna tego, co jest „wołą tożsamości” człowieka (Havel, 1993, ss. 126–127).

Człowiek może obronić swoją tożsamość tylko (Havel, 1993, ss. 19, 127): 1) poprzez konfrontację z „porządkiem śmierci”, którego celem jest zniszczenie tego, co indywidualne i oryginalne; 2) w kontekście relacji ze światem, gdyż świat to materia, która buduje życiowe alternatywy człowieka.

Świat w taki czy inny sposób zmusza człowieka do stawiania sobie pytań o sens; i choć sens rodzi się w relacji ze światem, to jednak człowiek odpowiedzi szuka w sobie, w tym, co Václav Havel nazywa nadzieją i wiarą w ogólny sens rzeczy. To dla pytań o sens człowiek potrzebuje owego – tak istotnego w myśleniu autora – punktu odniesienia, czy też punktu zaczepienia, który jest ostatecznym horyzontem poczynań człowieka, i który jest absolutnym punktem odniesienia w nieskończoności dla wszystkiego, co człowiek robi. Jest to też „pamięć bytu”, która nie daje się oszukać. To sumienie świata (etyka), które jest kryterium i tłem, i równocześnie obszarem wszystkich poczynań egzystencjalnych człowieka. To także „świadek” codziennych sposobów radzenia sobie człowieka z samym sobą; a także coś, co człowieka równocześnie chroni i przeraża swoim absolutyzmem i swoją sprawiedliwością. I być może dlatego – paradoksalnie wbrew wszystkiemu innemu – człowiek może liczyć na ów ostateczny horyzont poczynań, i dla niego właśnie chce albo musi starać się w swojej egzystencji. I najważniejsze: ten ostateczny horyzont poczynań powoduje, że człowiek od dziecka może czuć się sobą, może być istotą ludzką. Człowiek jednak nie byłby sobą, gdyby nie te rozmaite napięcia, jakie powstają pomiędzy nim i jego horyzontem (Havel, 1993, s. 18).

Ostateczny horyzont ludzkich poczynań to konstrukt, który złożony jest z podstawowych warstw: horyzontu otoczenia, konkretnego/prawdziwego horyzontu egzystencji i horyzontu absolutnego. Horyzont otoczenia to najbliższy człowiekowi świat fizyczny, w którym ten musi się zadomowić. Nie musi to być jednak konkretny/prawdziwy horyzont człowieczej egzystencji (Havel, 1993, s. 29). Ten może się skrywać za horyzontem otoczenia; nigdy jednak nie jest on ostateczny i absolutny, gdyż nieustannie się zmienia. Konkretny i prawdziwy horyzont człowieczej egzystencji to struktura tego, co

Havel nazywa „egzystencjalnym domem”. Rozwija się on powoli, a w tym rozwoju zmieniają się znaczenia, jakie człowiek nadaje różnym ludziom, relacjom, środowisku, zobowiązaniom, wartościom, sympatiom i obawom. Elementem tego horyzontu jest moralny i duchowy aspekt porozumienia człowieka z ludźmi, którzy (w przeszłości i/lub aktualnie) tworzą jego egzystencjalny horyzont (Havel, 1993, s. 29). Stąd też w myśli Havla pojawia się wspomniana metafora „egzystencjalnego domu” jako fizyczności i duchowości konkretnego horyzontu człowieczej egzystencji. Duchowość jednak jest tym, co wydaje się istotniejsze niż fizyczność. Utrata „domu w jego fizyczności” powoduje, że uobecnia się on w abstrakcyjnej formie, jako przejaw egzystencjalnej samoobrony. Utracić „dom” w jego aspekcie „fizycznym” oznacza utracić wolność, a wraz z nią ludzi i wartości. W utracie „domu fizycznego” objawia się egzystencjalna logika „domu” jako tego, co zmusza człowieka do wyboru (Havel, 1993, s. 32). Utrata „fizycznego domu” jest czymś natarczywym dla człowieka; czymś, co jednocześnie może skupiać świadomość na aspekcie duchowym, który skrywa się za fizycznością i w tej pozycji często jest doświadczany nieświadomie. „Duchowość domu” to całość, to zespół wartości, które zdają się powodować, że „świat domu” staje się dla człowieka nadzieją, gdyż to tu tkwi sens wszystkich jego właściwych poczynań. Dopiero poprzez akt utraty „domu duchowego” objawia się jego istotność: utracić „dom” to jak – zauważa Havel – utracić raj (Havel, 1993, s. 31). Utrata ta bowiem uzmysławia człowiekowi to, za czym i jak tęskni, o czym i jak myśli oraz wspomina, co i jak sobie wyobraża oraz czego pragnie (Havel, 1993, s. 30).

Za konkretnym egzystencjalnym horyzontem ukrywa się trzeci (Havel, 1993, s. 29): „to jest najbardziej nierzeczywisty, najbardziej abstrakcyjny, najgłębiej ukryty i najtrudniej uchwytany, równocześnie jednak, co wydaje się paradoksalne, jakby najbardziej pewny (trwa nawet wtedy, gdy wszystko, co konkretne, zawali się) i najbardziej stały, ostateczny i absolutny (jako absolutny widnokrąg wszystkich względnych w życiu spraw) – i to jest ten horyzont (...), który – jako metafizyczny punkt w nieskończoności życia i jako punkt nadający życiu sens – niektórzy nazywają Bogiem” (Havel, 1993, s. 30). Horyzont absolutny nie jest doświadczeniem religijnym, jak by się mogło zdawać z powyższej wypowiedzi. Dla Havla jest to doświadczenie metafizyczne i jest ono skrycie obecne we wszystkich egzystencjalnych doświadczeniach człowieka. Stąd szukanie sensu życia jest poszukiwaniem absolutnego horyzontu. Więcej: bez absolutnego horyzontu, bez tych metafizycznych doświadczeń, jakie rodzą się w wyniku doświadczania przez człowieka tego odniesienia, jego egzystencja nie byłaby egzystencją ludzką. Człowiek nie mógłby w ogóle

istnieć jako ten, którym on jest, czyli jako twórca/stwórca nowego (duchowego) świata (Havel, 1993, ss. 86–87). Jest to horyzont, który uszlachetnia człowieka, ponieważ pozwala mu „wznosić się” do „sensu ogólnego” i materialnej strony egzystencji (Havel, 1993, ss. 46–47).

Dlatego też, jak się wydaje, w myśli Havla ostateczny horyzont człowieczej egzystencji to odpowiedzialność, która dzieje się pomiędzy ludźmi. Autor pisze o odpowiedzialności, która sprawia, że człowiek w relacji z człowiekiem pośród ludzi konstruuje swoją tożsamość. Dom i środowisko rodzinne nadają sens temu, co człowiek robi. To zaplecze tworzące „dom egzystencjalny” i otwierające wrota do horyzontu absolutnego, gdyż tu tworzą się nie tylko znaczenia kulturowe, ale tu tworzą się metafizyczne doświadczenia będące efektem codziennej egzystencji w kulturze. „Dom egzystencjalny” może być przed człowiekiem ukryty i przez to może być mu daleki. Kiedy jednak dom i środowisko rodzinne stają się niedostępne, to człowiek musi świadomie odnosić się do nich, jako do konkretnego horyzontu swej egzystencji. Więcej, musi to być żywy i ciągły temat jego egzystencji, tylko bowiem w ten sposób człowieka mogą zacząć nurtować rozmaite sprawy (Havel, 1993, s. 28), szczególnie te dotyczące tego, co kształtuje jego tożsamość. To stąd dla Havla ludzka egzystencja jest powtórny (s)tworzeniem świata (Havel, 1993, s. 67). Wobec takiej konkluzji człowiek Havla może być wyłącznie „bytem pytającym”. Człowiek to byt – pisze autor – „który pyta sam o siebie, a jeszcze ściślej jest on tym, którego ustami byt pyta sam o siebie” (Havel, 1993, s. 76). I dlatego człowiek Havla może sam wybierać swoją społeczną wolność i sam może decydować o tym, jak się ona realizuje (Havel, 1993, s. 26).

Śląskość jako polskość – śląskość jako niemieckość

Polskość i niemieckość w odniesieniu do śląskości zachowują się jak Lyotardowskie metanarracje; ich celem jest nasączenie śląskości określonego rodzaju wiedzą o polskości i niemieckości, tylko po to, by przetwarzać śląskość w polskość lub w niemieckość. Te z kolei w praktyce muszą realizować przywołany wcześniej Foucaultowski imperatyw pozytywności kultury. Tylko bowiem w taki kulturowy sposób – jako formuła wiedzy – mogą one osiągnąć swój praktyczny cel, którym jest wytwarzanie społeczeństwa jako całości. Taka wiedza może jednak istnieć wyłącznie jako zespół warunków wytwarzających, podtrzymujących i pozwalających praktykować określonego rodzaju homogeniczną jedność (tu: jako polskość lub jako niemieckość). Ale rozpoznanie tego mechanizmu wymaga krytycznej świadomości tego,

że każde społeczeństwo (i to homogeniczne, i to heterogeniczne) do swego funkcjonowania potrzebuje narracji, gdyż tylko ona może dostarczać wiedzy o potrzebnej mocy konsolidującej, która jednocześnie stanie się częścią człowieczej egzystencji (por. Lyotard, 1997, ss. 34, 47–55).

Bogactwo (w) ziemi

W odniesieniu do Śląska (i nie tylko) antagonizm polsko-niemiecki w swej radykalnej formie skonceptualizował się w okresie międzywojennym, kiedy toczyła się otwarta polityczna walka o Śląsk, chociaż – co trzeba podkreślić – konflikt pomiędzy tym, co polskie a tym, co niemieckie dochodził do głosu wcześniej i stopniowo oraz znacząco radykalizował się w XIX w., czyli w okresie zaborów. Z drugiej jednak strony wystarczy wrócić pamięcią do kursu historii z zakresu szkoły średniej, aby uzmysłowić sobie fakt, że nie tylko zabory przyczyniły się do radykalizacji antagonizmu polsko-niemieckiego w walce o Śląsk. Tym, co zaostrzało spór, były także naturalne zasoby Śląska, szczególnie węgiel, nazywany „czarnym złotem”. Dobrą tego egzemplifikacją są słowa Ferdynanda Goebła, który pisał w 1934 r.: „(...) z Niemcami spieraliśmy się o fabryki i kopalnie i wszelki związany z nimi stan posiadania, nie dopuszczając niejako myśli o istnieniu i potrzebie rewindykacji jakichś wartości duchowych, związanych z przyłączonymi do Polski dzielnicami. (...) Przypomnę jednakże: w chwili, gdy obliczaliśmy dokładnie każdy obiekt przemysłowy na Śląsku, każdą maszynę, każdy niejako pokład, pokładzik i kawałek węgla, każde zabudowanie, każdą grudę rudy i każdy mórg ornej ziemi – przeoczyliśmy całkowicie dobro duchowe i zlekceważyliśmy je zupełnie, jako czynnik rokowań” (Goetel, 1934c, s. 5).

Tak więc w okresie międzywojennym Śląsk miał dać swe bogactwo odradzającej się Drugiej Rzeczypospolitej (Kossak, 1961, s. 288), dokładnie na takiej samej zasadzie, jak wcześniej przynosił bogactwo Niemcom. Wiązało się ono z węglem, szczególnie wtedy, kiedy węgiel zaczął płynąć do Ameryki „cudacznymi okrętami z kominem” (Kossak, 1961, ss. 203, 190). Dlatego być może pojawiło się owo niemieckie niezadowolenie z politycznej mapy Śląska, która obowiązywała w międzywojniu, co znajduje odzwierciedlenie w słowach jednego z bohaterów (młodego Ślązaka-Niemca) powieści Horsta Bienka „Wrześniowe światło”: „Odbierzemy Polakom to, co nam zabrali, i jeszcze spory kawałek na dokładkę, *naturalnie* [wyróżnienie H.B.]” (Biemek, 1994, s. 24); czy też powojenne hasło z hal targowych Hanoweru, w których zbierali się ocalali Ślązacy: „Śląsk pozostanie nasz” – o czym pisał Horst Bie-

nek w książce „Podróż w krainę dzieciństwa. Spotkanie ze Śląskiem” (Bienek, 1993, s. 285).

Węgiel i sposoby jego wydobywania spod ziemi konstruuje późniejsze ekonomicznie waloryzowane dzieje Śląska. Przed epoką węgla wydobywanego na przemysłową skalę Śląsk był postrzegany poprzez bogactwo płynące ze swych ziem i lasów. Był więc traktowany jako spichlerz, a nie jako skarbiec – gdyż tak zaczęto myśleć o Śląsku, od czasów, gdy nauczono się wydobywać węgiel przemysłowo. Zofia Kossak w „Nieznany kraj”, beletryzowanym przewodniku po polskiej historii Śląska, przekonuje nawet, że ziemia śląska wcześniej nie była tak atrakcyjna dla polityki polskiej jak ziemie na Wschodzie. Stąd – jak można wnioskować ze słów autorki – zarzut stawiany Polsce, iż od czasów panowania Jagiellonów jej polityka skupiała się na Wschodzie, na ziemiach Ukrainy i Dzikich Polach, i nie troszczyła się o śląską ziemię. Być może to ówczesna niska wartość ekonomiczna spowodowała, że Rzeczpospolita zatrzasnęła przed Śląskiem „swe drzwi” i „nikt tych drzwi przez wieki nie otwierał” – jak metaforycznie zauważa autorka – i być może z tego powodu w Polsce o Śląsku zapomniano (Kossak, 1961, ss. 107–108, 289). To zapomnienie wydaje się jedną z głównych przyczyn pozostawienia Śląska na pastwę niemieckości, jak zdają się przekonywać kolejne stronicie książki „Nieznany kraj”.

Przeszłość i (jej) narracja historyczna

Zarzut opuszczenia wydaje się ciężkim grzechem Polski wobec Śląska. Kossak wprost pisze, że Śląsk był „niby dziecko ciepnięte za płuć, pozbawione pokarmu matczynego”. Spotykali się także Ślązacy z zarzutem ze strony Polaków, że nie są oni Polakami, co – jak pisze autorka – wykorzystywali Niemcy, wypominając Ślązakom: „Garniecie się do Polaków, a oni na was tyłek wypinają” (Kossak, 1961, ss. 223, 253, 256). Ale też przy całym tym opuszczeniu i niemieckich prześladowaniach Śląsk pozostał polski, a jego mieszkańcy – Polakami. W tych – pomimo wszystko – polskich dziejach Śląska Ślązacy to „niezlomni stróże dziejowych kopców piastowskich”, którzy przetrwali wieki, nie tracąc swej odrębności (Kossak, 1961, s. 220–222). Naturą bowiem śląskości jest wytrwały opór, który jest jak „beźmierny” i „wielowieczny” śląski ciężar (Kossak, 1961, s. 207); ale tylko dzięki temu oporowi – jak sugeruje Kossak – Śląsk „pozostaje uparcie polski” (Kossak, 1961, s. 198).

W przypadku Śląska sprawa nie jest jednak tak oczywista jak w przypadku ziem centralnych, których polskości nie trzeba uzasadniać. Polskość Śląska

musi być udowodniona, co stało się priorytetem polityki Drugiej Rzeczypospolitej, lecz dopiero na przełomie lat 20. i 30. XX w. Chodziło przecież o wytworzenie „kultury śląskiej pod panowaniem polskim” (Goetel, 1934c, s. 5), ponieważ Polska „musi być jedna wszędzie”. Kiedy więc zakończyła się walka zbrojna o Śląsk, rozpoczęła się walka o „utrwalanie i ugruntowanie” zwycięstwa poprzez kulturę polską (Goetel, 1934b, s. 5). Polacy jednak nie znali polskiej historii Śląska, gdyż tej zwyczajnie nie było w polskiej świadomości narodowej, z tej przyczyny, że Polacy o Śląsku zapomnieli. Jednocześnie Ślązacy – chyba właśnie na skutek owego polskiego zapomnienia – niewiele wiedzieli o Polsce (Kossak, 1961, ss. 167, 184, 223, 256).

Logika polskiej polityki kulturowej – w ramach prezentowanej narracji – koncentrowała się na rozbudzeniu w społeczeństwie Śląska świadomości polskości, przełamaniu wiekowej bierności Śląska i duchowym połączeniu Śląska z Polską. To zaś znaczyło jedno: wypowiedzieć wojnę „potędze niemieckiej”. Taka wojna potrzebowała jednakże, aby Ślązacy „zniknęli” jako Niemcy i narodzili się jako „zażarci” Polacy (Kossak, 1961, ss. 172, 188). Chodzi bowiem o to, by narodowość czuć (Kossak, 1961, ss. 276, 271, 283), a nie tylko pojmować ją na poziomie świadomości. Chodzi o więcej niż świadomość, chodzi o to, aby poprzez to miłowanie oddać Polsce życie. Bo jeśli zdarzyłoby się, że Polska miałaby zniknąć jako naród, to – jak pisze Zofia Kossak, charakteryzując Ślązaków z Górnego Śląska – „Górnoślązak byłby ostatnim żywym Polakiem na świecie, ostatnim, co by swej mowy i odrębności narodowej zapomniał” (Kossak, 1961, s. 290).

Polskość Śląska może być osiągnięta nie tylko poprzez wykazanie wspólnej przeszłości, ale jeszcze poprzez wytworzenie wspólnej terażniejszości i wspólne dążenia do wspólnej przyszłości. Wyobrażenie terażniejszości i przyszłości jest możliwe tylko w sytuacji posiadania przeszłości. Jeśli zatem terażniejszość i przyszłość Śląska mają być polskie, to wymagają one – jak zauważa Kossak – „wyłączenia polskiej przeszłości Śląska” (Kossak, 1961, s. 263–278).

Polska historia Śląska rozpoczyna się tuż po chrzcie Polski, w czasach panowania Piastów. Kossak nie rezygnuje jednak z „wyprowadzenia” polskiej historii Śląska przed chrześcijaństwo. Stąd mowa o starożytności polskiej kultury Śląska w takich sformułowaniach jak „świątynia starożytna Piastów śląskich” (Kossak, 1961, s. 73), „starożytna gościnność dworu Elżbiety Lucrecji księżnej śląskiej” (Kossak, 1961, s. 90) czy „starożytne tradycje, pełne wielkości” (Kossak, 1961, s. 170).

Mowa i język

Autonomia śląszczyzny w polskiej narracji Śląska jest trudna do rozpoznania. Dowodzi tego lektura analizowanej w tym artykule książki „Nieznany kraj”, w której konstruowanie statusu mowy śląskiej konsekwentnie zmierza do tego, by w końcowym etapie orzec o jej gwarowości. Przy czym narracja wokół mowy śląskiej – podkreślam, mowy, a nie języka – jest elementem konstruowania narracji, której celem jest udowodnienie, że śląskość to polskość.

Status śląszczyzny zmienia się zależnie od etapu przedstawianych dziejów. Im wcześniejsze polskie dzieje Śląska, tym bardziej oczywista autonomia mowy śląskiej. Kossak odnosi się do zbioru praw Zygmunta Jagiellończyka, wedle których na Śląsku mowa śląska dopuszczalna jest w sądach obok mowy polskiej, morawskiej i czeskiej. We fragmentach, w których autorka odwołuje się do spraw narodowo-językowych – początkowo używa pojęć „mowa polska” bądź „gadać po polsku” (Kossak, 1961, ss. 50, 62, 80, 81, 116, 117, 148, 176, 177) i – co istotne – pojęcia te odnoszą się do umiejętności nie tylko mówienia, ale i kreowania określonej kulturowo codzienności. Kiedy jednak w konstruowanych dziejach Śląska wzrasta świadomość polskiej odrębności narodowej Ślązaków, pojawia się także pojęcie „język polski” (Kossak, 1961, ss. 147, 177, 178, 180, 201, 225, 268). W konsekwencji, od momentu, w którym autorka wprowadza pojęcie „język polski”, rozpoczyna tworzyć dla niego odrębną przestrzeń w konstruowanej narracji. „Mówienie po polsku” wiąże się z umiejętnością i praktyką typową dla polskiej codzienności, natomiast pojęcie „język polski” odnosi się do takich spraw jak: pisanie (Kossak, 1961, ss. 147, 177, 178), literatura (Kossak, 1961, ss. 177, 178, 180), kultura (Kossak, 1961, s. 68), edukacja (Kossak, 1961, s. 225) i prawo do własnego języka (Kossak, 1961, ss. 180, 201). Idzie więc o to, co Kossak nazywa pracą umysłową, do wykonania której niezbędny jest język (Kossak, 1961, s. 177). Nie istnieje w tak konstruowanej narracji pojęcie „język śląski” czy „mówienie po śląsku”. Wytwarzane jest jednak przekonanie, że co śląskie, to polskie (Kossak, 1961, ss. 184, 263, 278), co w efekcie przygotowuje grunt do wyartykułowania najważniejszej tezy konstruowanej polskości Śląska, czyli do użycia pojęcia „gwara śląska”.

Nadmienić również trzeba, że w konstruowanej narracji znalazło się także odniesienie do mowy cieszyńskiej, która w dzisiejszym strukturalnym językoznawstwie nazywana jest gwarą zachodniocieszyńską. W tym wątku narracji pojawia się co prawda pojęcie „mówić po śląsku” (Kossak, 1961, ss. 180, 201), lecz w znaczeniu „swojackiej mowy” czy też „waszej mowy”, która jest

bliska językowi polskiemu. Trudno jednak orzec, czy jest to mowa polska, czy też nie. Problem tym trudniej rozstrzygnąć, że dzieci z ziemi cieszyńskiej uczyły się „mozolenie liter z czeskiego ślabikarza, by składać z nich wyrazy niemieckie, których znaczenia nie znały” (Kossak, 1961, s. 146–148). Zbadanie tego wątku wymaga jednakże odrębnych badań w obszarze śląszczyzny, gdyż mowa cieszyńska stanowiła przedmiot sporu pomiędzy językoznawcami czeskimi (m.in. Adolf Kellner) i polskimi (m.in. Karol Dejna) o Zaolzie. Pierwsze wydanie „Nieznanego kraju” wychodzi w 1931 r., natomiast badania gwary zachodniocieszyńskiej Adolf Kellner, językoznawca czeski, rozpoczyna w 1937 r. Niemniej jednak spór o Zaolzie między Drugą Rzeczpospolitą a Czechosłowacją rozpoczął się wcześniej, a jego rozstrzygnięcie było znaczące dla obu sąsiadujących państw. Dlatego też usilnie poszukiwano kulturowych argumentów albo za czeskością tego regionu, albo też za polskością. Druga wojna światowa spowolniła debatę w tej sprawie; na nowo rozgorzała ona po zakończeniu wojny (Bogoczová, 2018).

Wracając do głównego wątku tekstu; aksjomatycznym jądrem konstruowanej przez Kossak polskości jest twierdzenie: „Polska jest ważniejsza niż Śląsk... Najpierw musimy myśleć o niej, a potem o Śląsku”. Takiej deklaracji wymaga dobro Polski (Kossak, 1961, s. 280–281), gdyż „Polska jest całością, a Śląsk tylko jej częścią”. Dla tak konstruowanej narracji podbicie rangi Polski automatycznie obniża prestiż Śląska, co wydaje się konieczne, gdyż zrekonstruować się musi hegemonia Polski wobec jej regionów. Jest to konieczna strategia budowania prestiżu, nawet za cenę tego, że „[t]akiego (...) przeniesienia Polski nad Śląsk nigdy (...) Ślązacy nie darują” (Kossak, 1961, s. 282).

Jest to także moment ustanowienia hegemonii języka polskiego nad językiem śląskim, który od tego momentu zyskuje status gwary. Od tej chwili język śląski jest „piękną gwarą śląską, dostojną w swej zachowanej archaiczności form” (Kossak, 1961, s. 232). W kontekście badanego tekstu trzeba jednak postawić pytanie o to, czym w istocie jest gwarą? Otóż jest to co prawda mówienie po polsku od czasów prasłowiańskich, ale nie jest to „inteligentne” mówienie po polsku, gdyż ma miejsce w zagrodach i siołach (Kossak, 1961, s. 338).

Katolicyzm, kłopotliwość protestantyzmu i śląskie wierzenia

Dowodem na polsność Śląska jest katolicyzm. Do czasów reformacji Śląsk był chrześcijański i w świadomości wielu istniało przeświadczenie, że Bóg

sprzyja tym, którzy są u siebie i walczą o wolność swego domu (Kossak, 1961, ss. 24, 26). Od czasów reformacji Śląsk – za wyjątkiem Śląska Cieszyńskiego – jest katolicki. Ludność Śląska Cieszyńskiego została podzielona „różnicą wyznaniową”, co jest „bolesnym problemem i całkowicie zbędnym”. Wiara chrześcijańska powinna być jedna, tak jak jeden jest Bóg, chociaż Ten nie zwraca uwagi na formę. Chodzi jednak o to, by jedna była wiara, jeden Kościół i jedna wspólna modlitwa w języku ojczystym. Logika trwania wiekowej, śląskiej odrębności jest efektem związku wychowania narodowego i wiary w Boga. Swoją odrębność Śląsk zawdzięcza pacierzowi odmawianemu „uparcie po polsku”; bez modlitwy w języku polskim „zawiędloby dawno (...) poczucie polskości” (Kossak, 1961, s. 229).

Śląsk Cieszyński był gościnny w swych dziejach i przyjmował protestantów wypędzonych z Polski, by mogli oni tu żyć zgodnie z katolikami (Kossak, 1961, ss. 91–92). Jakkolwiek swoistą cechą protestantów (w ogóle) jest opowiadanie się na niemczyznę, to jednak protestanci ze Śląska to „najdawniejsi Polacy”, jak przekonuje jeden z bohaterów książki. Swoistym darem protestantów było zaszczepienie w Ślązakach ciekawości różnych spraw i umiłowanie książek. Czytelnictwo i miłość do książek to „błogosławiona skłonność umysłów” (Kossak, 1961, ss. 236–237).

Trudno jednak w konstruowanej narracji dostrzec w miarę wyraźny wątek słowiański. Słowiańskość sprowadzona została do zasygnalizowania kulturowej odmienności Śląska w antagonistycznej relacji do germańskiego kręgu kulturowego. Tak więc Ślązacy to lud słowiański, a sama słowiańszczyzna ulega zagładzie przez Niemców (Kossak, 1961, s. 36), przez ich panowanie na Śląsku. Słowiańskość pozwoliła także zasygnalizować kulturową łączność mowy polskiej z innymi mowami słowiańskimi (Kossak, 1961, ss. 80, 100), gdyż Polacy od czasów prasłowiańskich mówią po polsku (Kossak, 1961, s. 338), nawet sądy ziemskie stały tu sądami słowiańskimi (Kossak, 1961, s. 80).

Słowiańskość to kolejny argument, z którego korzysta Zofia Kossak, aby podnieść rangę kultury polskiej i języka polskiego poprzez wyprowadzenie ich dziejów przed epokę chrześcijańską. Kłopotliwe zdają się jednak wszelkiego rodzaju zachowane na Śląsku wierzenia niechrześcijańskie. Trudno nawet rozpoznać w nich wyraźnie artykułowane cechy wierzeń słowiańskich.

Wierzenia śląskie są podzielone wedle światów, w których Ślązak egzystuje. Są więc wierzenia związane z żywiołem ciemności, a więc z kopalnianym życiem. Tu górnicy obcuja ze Skarbnikiem, skrzatami ziemnymi, a także z martwicami. „Ludzie wierchowci” otaczają górników szacunkiem

i podziwem, ale też pewnym dystansem, który jest wynikiem obaw „przed nieczystymi stworami, co snadno mogły się w fałdach ich odzieży przytaić, by na świat wychynąć” (Kossak, 1961, s. 46). W życiu naziemnym, wśród „ludzi wierchowych” żyją inne śląskie strachy, jak powiarki czy bandurki, dlatego też świat śląski – dorośli i dzieci – wierzy w strachy. Problemem jest jednak polska szkoła, która kwestionuje te śląskie wierzenia, twierdząc, że żadnych strachów nie ma. To w konsekwencji powoduje, że polscy nauczyciele nie cieszą się estymą Ślązaków (Kossak, 1961, ss. 227–228). Elementy śląskich wierzeń stoją wyraźnie w sprzeczności z ideami chrześcijaństwa, które okazały się w efekcie silniejsze i żywotniejsze, dlatego – być może – że są młodsze niż idee słowiańskie stojące za śląskimi bóstwami. Kossak pisząc, że Skarbnika w kopalni z czasem zastąpiła św. Barbara, równocześnie zauważa, że kiedy jedne wierzenia umierają, to nowe się rodzą, „bo człowiek zbyt samotny czułby się bez nich w obliczu żywiołu” (Kossak, 1961, ss. 293–294).

Niemiec jako jądro narracji polskiej

Sednem narracji polskiej jest Niemiec. Bez pewnej liczby Niemców Polacy „nie czuliby w sobie, że trzeba być narodem” (Kossak, 1961, s. 226), jak przeczytać można na stronach „Nieznanego kraju”. Można więc mniemać, że polskie dzieje Śląska muszą być w jakiś sposób powiązane z niemieckimi dziejami tej ziemi. Polskość Śląska – jak pisałam – sięga czasów słowiańskich, a nawet prasłowiańskich i starożytnych. Niemieckość jednak to też sprawa długiego trwania, gdyż Śląsk był/jest wieczyście niemiecki (Kossak, 1961, s. 286). Niemcy uznają, że Śląsk „[n]igdy, przenigdy polski nie był! Do Polski nie należał, nie miał z nią nic wspólnego! To perła korony Habsburgów!” (Kossak, 1961, s. 117). Być może takie przekonanie powoduje, że Niemcy żyjący na polskim przecież Śląsku nie chcą uczyć się języka polskiego (Kossak, 1961, s. 55). Uznają oni język polski za dialekt (Kossak, 1961, ss. 117, 170, 197), narzecze analfabetów (Kossak, 1961, ss. 170, 268) czy też chłopskie narzecze (Kossak, 1961, s. 171). Tylko język niemiecki osiągnął status, który pozwala mu być językiem światowym, czyli takim językiem, w którym narody mogłyby się komunikować między sobą, co może zaprowadzić na świecie pokój (Kossak, 1961, ss. 198, 268). Niemiecki jest więc językiem lepszym (Kossak, 1961, ss. 119). To „kulturalny, oświecony język” (Kossak, 1961, ss. 268), dlatego też nauczycielem w szkole na niemieckim Śląsku może być ten, kto uznaje język niemiecki za swój język macierzysty (Kossak, 1961, s. 197–198).

Jest to język ludzi wykształconych, którzy dzięki edukacji w języku niemieckim lokowali się wyżej w drabinie społecznej Śląska (Kossak, 1961, s. 329).

Kształcenie w niemieckiej szkole zniemcza dziecko i powoduje, że staje się ono niemieckie. Toteż szkoła ma swój udział w zniemczaniu inteligencji, co jest rzeczą jakby naturalną w sytuacji, gdy ma ona dostęp tylko do jednej, bo niemieckiej ścieżki edukacyjnej (Kossak, 1961, s. 329). Asymilacja w język i kulturę niemiecką to wobec tego naturalne następstwo celowo prowadzonej niemieckiej polityki kulturowej. Są też tacy zniemczeni Ślązacy, którzy przyjęli niemieckość ze względu na własny interes (Kossak, 1961, s. 122, 269).

Niemcy nie szanują polskiej mowy, uważają, że w niej nie jest możliwa praca intelektualna (Kossak, 1961, s. 177). Więcej, Niemcy gardzą Ślązakami (Kossak, 1961, s. 85), uważają Ślązaków za hołotę (Kossak, 1961, s. 117) i bydło (Kossak, 1961, s. 122), a nawet porównują „ludność śląską do pędraka ziemniaczanego” (Kossak, 1961, s. 174).

Jak się wydaje, konsekwencją takiej postawy jest to, że Niemcy są zniechęceni tak przez lud śląski (Kossak, 1961, ss. 49, 85, 86), jak i przez jego polskie elity (Kossak, 1961, s. 51). Niemcy są obcy na Śląsku (Kossak, 1961, ss. 50, 54, 85), tak jak obca jest dla tej ziemi ich kultura i język (Kossak, 1961, ss. 50, 54, 254). Niemcy nie tylko niszczą polskość Śląska, ale – jakby tego było mało – rabują śląską ziemię z jej dóbr (Kossak, 1961, ss. 55, 203–204).

Więcej, Niemcy w swej negatywności do Polski posuwają się do tego, że przekonują tych Ślązaków, którzy pragną, aby Polska wróciła na Śląsk, że Niemcy są bardziej gospodarni (Kossak, 1961, s. 144), a Polacy z Polski będą się zęnać nad niemieckimi Ślązakami (Kossak, 1961, s. 271). Dlatego też – jak się wydaje – trzeba podjąć walkę z Niemcami (Kossak, 1961, s. 245).

Dobry Polak – zły Niemiec

Nic zatem dziwnego, że konsekwencją powyższych przeświadczeń jest to, że w polskiej narracji ukształtował się uogólniony, negatywny obraz kultury niemieckiej. Artykułowana w „Nieznany kraj” niemieckość jest nie tylko obiektywizacją ukształtowanej w Drugiej Rzeczypospolitej narracji, jest to także obiektywizacja istniejącego od epoki prasłowiańskiej i starożytnej – jak zdaje się przekonywać Kossak – aksjomatycznego zła, które Polacy przypisują Niemcom. Niezależnie od tego, jak bliskie albo jak dalekie od niemieckich intencji były konstruowane w tej narracji przekonania, to zło przypisane niemieckości stanowi trzon antagonizmu, jako jedynej dopuszczalnej relacji między tym, co polskie a tym, co niemieckie.

Antagonistyczna relacja polskości i niemieckości znajduje swoją – chyba najlepszą – reprezentację w książce Kossak pt. „Kłopoty Kacperka, góreckiego skrzata” (2014). I choć jest to utwór dedykowany dzieciom, to stanowi on przestrzeń jednego z najlepiej wyłuszczonej antagonizmów narodowych, które łączy niemal atawistyczna negatywność. Tego bowiem zdaje się wyraźnie potrzebować zradykalizowana w dwudziestoleciu międzywojennym polska świadomość narodowa. Zaczerpnięta z „Nieznanego kraju” wypowiedź, że bez pewnej liczby Niemców Polacy „nie czuliby w sobie, że trzeba być narodem” (Kossak, 1961, s. 226), dobrze ilustruje powyższą tezę.

Niemieckość – w tak konstruowanej polskiej narracji – obiektywizuje się wprost w złym Niemcu, z kolei polskość obiektywizuje się wprost w dobrym Polaku. Polskość wznosi murowany dom na Śląsku, jest katolicka i pobłogosławiona przez księdza. To właśnie ze związku tego trudu budowania, katolicyzmu i dobroci powstały warunki do tego, aby zrodzić się mogła śląskość. Przy czym śląskość w książce „Kłopoty Kacperka...” jest metaforycznie przedstawiona jako skrzat Kacperek, który nie jest polskim skrzatem, ale podciepkiem, czyli śląskim skrzatem domowym. Takie skrzaty zamieszkują zwykle stare polskie domy (Kossak 2014, ss. 5–11). Na tym tle niemieckość jawi się jeszcze bardziej zła, niż w rzeczywistości mogła(by) być. Niemcy „byli obcy, niemili i Kacperkowi trudno było żyć z nimi, nie miał jednak prawa opuścić domu, którego był duszą i stróżem” (Kossak, 2014, s. 7). Niemcy murowany dom zmienili w „spichlerz pełen pajęczyn i szcurów – a na dole mieszkał gruby, hałaśliwy Niemiec, który łajał swoje dzieci, pił ciągle piwo i nie lubił psów, ani żadnych zwierząt” (Kossak, 2014, s. 5).

Polskość i niemieckość jest tym, co przychodzi, pozostaje przez jakiś czas, wprowadza swój porządek, a następnie – w taki czy inny sposób – odchodzi. Jedyłą trwałością ziemi śląskiej jest związana z nią śląskość. W polskiej narracji Niemcy są obcy i niemili, a Ślązakom trudno jest z nimi współżyć. Ale – dokładnie tak samo jak śląski skrzat Kacperek – nie mają oni „(...) prawa opuścić domu, którego (...) [są – uzupeł. A.K.] duszą i stróżem” (Kossak, 2014, s. 7). Innymi słowy, o ile polskość i niemieckość to dynamika przychodzenia i odchodzenia i w swej dynamice są one antagonistycznie związane ze sobą, o tyle śląskość to trwanie, bierność i czekanie na kolej wydarzeń. Jedyńm zadaniem śląskości w tym trwaniu jest wytrwanie; tym zaś, co powinno pomóc w owym wytrwaniu, jest rozmyślanie o przeszłym życiu i pamiętanie dziejów nawet wtedy, kiedy nie ma się komu ich opowiadać, a także tęsknienie do mowy polskiej, którą śląskość słyszała i kochała, kiedy była młoda (Kossak, 2014, s. 7–9).

Niemieckość dla Śląska to czas czekania i mroku; kiedy jednak nastaje chwila, gdy Niemcy muszą wrócić do siebie, to wówczas Polska wraca na Śląsk i jest ona „niesłychana, prawdziwa jak bajka”; kiedy Polska wraca na Śląsk, to dla Śląska nastaje czas pracy i wesela (Kossak, 2014, s. 9–11).

Śląskość jako etniczność, czyli co? Podsumowanie

Jean-François Lyotard zauważa, że z perspektywy społeczeństwa jego członkowie mogą nie rozpoznać skutków narracji do chwili, w której nie uzyskają dostępu do refleksyjnej wiedzy o swoim społeczeństwie (Lyotard, 1997, s. 47–55). Taka świadomość to kluczowy element momentu emancypacyjnego, gdyż – jak pisałam za Havlem (1993, s. 126–127) – świat homogeniczny, czy też społeczeństwo homogeniczne to społeczeństwo owładnięte „porządkiem śmierci”. Społeczeństwo, które dąży do swego wewnętrznego ujednoczenia, w istocie przeistacza się w mechanizm, którego jedynym priorytetem jest dążenie do swojej totalności. Zrekonstruowana w tym artykule polska narracja Śląska to przykład narracji, która ma bolesne ontologiczne konsekwencje dla człowieka i całej jego wspólnoty. Przedstawiona rekonstrukcja pozwala rozpoznać zdolność i zarazem skuteczność narracji (w tym przypadku narodowej) w konstruowaniu politycznej rzeczywistości. Jest ona tym bardziej skuteczna, że jej język jest językiem publicznym. Doskonałym dopełnieniem zrekonstruowanej narracji Kossak są choćby trzy artykuły Ferdynanda Goetla z „Gazety Polskiej. Pismo codzienne” z roku 1934 (Goetel, 1934a, 1934b, 1934c), w których autor przedstawia ówczesne myślenie o Katowicach i Górnoślązakach. Uderza nie tylko naturalistyczna forma tych wypowiedzi, ale przede wszystkim zaskakuje wprost wyłożona formuła tego, czym powinien być Śląsk pod panowaniem polskim i jak usunąć ze Śląska niemieckość. Najbardziej jednak zadziwia sposób pisania o tym, co polskie i o tym, co śląskie, a właściwie katowickie, gdyż Katowice w tej narracji to *implicite* centrum Śląska. Polskość jest nowym porządkiem, który jaśnieje, i który musi zmienić stary porządek, nadając mu polską formę. Chodzi jednak nie o niemieckość – co trzeba raz jeszcze podkreślić – lecz o śląskość, która jest ciemna i brudna od węgla. Odnieść można jednak wrażenie, że nowy porządek – owa jaśniejąca polskość – ma usunąć ze śląskości to ujemne piętno, które odcisnęła na niej niemieckość. Nadrzędną bowiem sprawą jest wytworzenie Polski jako wspólnoty jednolitej i zwartej. Tu ujawnia się logika polskiej śląskości, która obiektywizuje ontologiczną niemożliwość Śląska jako tego, co transparentne. Śląsk może być albo Polską, albo Niemcami.

Obserwować można w zrekonstruowanej narracji Kossak i przywołanych wypowiedziach Goetla, jak tworzy się totalność „my Polacy – my naród”. Bez tego „my Polacy – my naród” niemożliwa jest polityka narodowa i istniejąca w jej obrębie polityka tożsamościowa. Przywołana wyżej myśl Havla pozwala lepiej zrozumieć nie tylko totalność tak konstruowanej narracji, ale uzmysławia także jej utopijność i – w efekcie – wiarę w możliwość ontologicznego urzeczywistnienia owego „my Polacy – my naród” także w śląskości.

Tożsamość to jednak nie kwestia idei, którą propaguje nawet najlepiej zmontowana metanarracja. Tożsamość to sprawa najbliższej człowiekowi wspólnoty, tego, co zwykle zaczyna się od najbliższego otoczenia i co promieniuje na inne obszary człowieczej egzystencji, decydując o relacji człowieka ze światem swoim i nie swoim. Nie może tożsamość konstruować się inaczej, gdyż to świat stanowi materię, która decyduje o życiowych wyborach człowieka. To, co Havel nazwał ostatecznym horyzontem człowieczej egzystencji, nie może się wobec tego ustanowić bez najbliższej człowiekowi wspólnoty, czyli bez jego „domu egzystencjalnego”; bez fizyczności i duchowości tego „domu”. Tu rozpoczyna się także – wspomniana już wcześniej – odpowiedzialność, lecz nie jest to zwykła odpowiedzialność za coś lub za kogoś. Jest to odpowiedzialność, którą Havel zrównuje z ostatecznym horyzontem ludzkiej egzystencji. I jest to sprawa publiczna, gdyż taka odpowiedzialność dzieje się między ludźmi. I to z tej odpowiedzialności, i z jej publicznego aspektu człowiek zwrótnie konstruuje swoją tożsamość. Dom i najbliższe człowiekowi środowisko nadają sens jego egzystencji. Dlatego też utracić „dom egzystencjalny” w fizyczności to doświadczyć pewnej ontologicznej natarczywości, ale utracić „dom egzystencjalny” w duchowości – to utracić raj ontologiczny. Szczególnie utrata duchowości „domu egzystencjalnego” – raz jeszcze powtórzę za Havlem – uzmysławia człowiekowi to, za czym i jak tęskni, o czym i jak myśli oraz wspomina, co i jak sobie wyobraża oraz czego pragnie (Havel, 1993, s. 19–30).

Śląskości w zrekonstruowanej narracji polskości traci swoją transparentność, staje się ona przedmiotem wiedzy, podobnie jak miało to miejsce w narracji niemieckości. Nie bez znaczenia są zatem następujące po sobie ideologie, które zawłaszczają Śląsk.

Każda z ideologii, która dzięki swej narracji zawłaszcza Śląsk, dotyczy spraw ontologicznego wymiaru tożsamości śląskiej jako sprawy politycznej. Stąd zapewne ciągły kłopot Ślązaków – podobnie jak i Kaszubów – z tym, że zawsze są oni albo zbyt mało polscy (kiedy jest Polska), albo zbyt mało niemieccy (kiedy byli Niemcy). Zawłaszczona odpowiedzialność etniczności

śląskiej przez wielkie narracje (w tym przypadku narodowe) dąży do takiego przetworzenia śląskości, by Ślązacy byli wyłącznie jako Polacy, albo wyłącznie jako Niemcy. Obie narracje wytwarzają nowe twory, z których jeden to „śląskość jako polskość”, drugi – „śląskość jako niemieckość”. Śląskość przestaje tu być sama przez się zrozumiała, a człowiek-Ślązak w swej ontologii nieustannie doświadczać musi stanu niedoboru, ciągle jest bowiem nie dość: nie dość polski i nie dość niemiecki. O tym ontologicznym dyskomforcie tożsamości pisał przecież Günter Grass w „Blaszonym bębenku”, kiedy odnosił się do Kaszubów: „Tak to już jest z Kaszubami (...) bo my za mało polscy jesteśmy i za mało niemieccy, bo jak ktoś jest Kaszubą, nie wystarcza to ani Niemcom, ani Polakom. Ci zawsze dokładnie chcą wiedzieć, co jest co!” (Grass, 2004, s. 404). Na ten sam problem ontologiczny zwraca uwagę Jolanta Tambor, która w książce „Mowa Górnoszlązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna” przytacza słowa jednego z uczestników swoich badań: „Bo tak Niemiec powiedział na Ślązaka, że jest Polok; a Polok zaś na Ślązaka, że jest Niemiec, tak my mieli. I tak jakby my nie mieli ojczyzny swojej (Jak się żyło: 36)” (Tambor, 2008, s. 58). O tym kłopotcie pisał także Horst Bienek w książce „Wrześniowe światło”, kiedy opowiadał o Ślązaku Toniku, który okazał się zbyt mało aryjski, aby przyjęto go do Waffen-SS: „Ja przecież chciałem do Waffen-SS i już jakiś czas temu zgłosiłem się tam na ochotnika, nie mówiłem o tym, to jasne. Jednak tam trzeba mieć chyba niebieskie oczy, włosy blond i dwa metry wzrostu, mniej więcej” (Bienek, 1994, s. 24–25).

Każde społeczeństwa wcześniej czy później nawiedzić musi „duch konstatacji” – jak to metaforycznie ujął Lyotard. Za tą metaforą kryje się niemal wprost wypowiedziana potrzeba wiedzy krytycznej (albo refleksyjnej, bądź hermeneutycznej), która pyta (wprost lub pośrednio) o wartości i cele, i która nie daje się zawłaszczyć (Lyotard, 1997, s. 47–55). Problemem jednak jest to, że jeśli nawet inspiracją momentu emancypacyjnego jest uświadomienie sobie utraty „domu egzystencjalnego” i człowiek zaczyna pytać o ontologiczny sens swej tożsamości, to nie musi to oznaczać, że będzie pytał wprost o swoją etniczność – czyli o śląskość. Bo jeśli śląskość to jest „śląskość jako polskość” albo „śląskość jako niemieckość”, to, jak pokazują powieści Horsta Bienka – i jego osobiste doświadczenia ze „śląskością jako niemieckością” – wraz z przegraną niemiecką pojawia się przegrana śląska. Nie tylko więc Niemcy zostali politycznie zmuszeni do opuszczenia Śląska, ale też i Ślązacy musieli swój Śląsk porzucić.

Emancypacja etniczna to zatem coś, co musi wyzwolić etniczność spod panowania narodowości o innym jądrze etnicznym. W przypadku śląskości szłoby o to, by wyzwolić ją spod „panowania polskiego” (i analogicznie nie-

mieckiego) – bo tak przecież o polskości w relacji do śląskości pisał Goetel. Etniczna śląskość nie może więc istnieć w wariacie „śląskość jako polskość”; etniczność śląska potrzebuje kooperacji z polskością, co przekładać się musi na imperatyw: „śląskość i polskość”. Tylko tak etniczna śląskość może trwać przy śląskości na przekór historii i polityce granic.

Etniczność wymaga zatem szczególnej troski politycznej nie tyle ze strony państwowości i narodowości o innym rdzeniu etnicznym, te bowiem zawsze będą dążyć do hegemonii poprzez wytwarzanie właściwej sobie narracji o świecie i przekonywać, że ich narracja o świecie jest tym samym co świat. Etniczność wymaga troski od własnej wspólnoty i gotowości jej członków do permanentnego stawiania pytań o swoją etniczność. Człowiek w obrębie swojej wspólnoty z konieczności musi być „bytem pytającym”, jak pisał Havel. Człowiek ma być bytem, „który pyta sam o siebie, a jeszcze ściślej jest on tym, którego ustami byt pyta sam o siebie” (Havel, 1993, s. 76). Człowiek ontologiczny sam dla siebie wybiera swoją społeczną wolność i to, jak ją realizuje (Havel, 1993, s. 26). O tym przecież pisał Horst Bienek, przytaczając wypowiedź Ślązaka: „Pieronie, mój dziadek uprawiał tu już część tego kraju, mój ojciec także, jak miałbym stąd uciec? Właściciel i języki często się tu zmieniały, pieniądze też, raz było nam lepiej, raz gorzej, nie zmienia to ani na jotę tego, że należę do tego kawałka ziemi i moje dzieci również” (Bienek, 1993, s. 327).

Bibliografia

- Bienek, H. 1993. *Podróż w krainę dzieciństwa. Spotkanie ze Śląskiem*. Gliwice: Wydawnictwo „Wokół nas”: Rafał Budnik & Marek Kusto.
- Bienek, H. 1994. *Wrześniowe światło*. Gliwice: Wydawnictwo „Wokół nas”: Rafał Budnik & Marek Kusto.
- Bogoczová, I. 2018. Gwara zachodniocieszyńska a język etniczny, czyli wojny językoznawców o Zaolzie. W: Bogoczová, I. *Polszczyzna za Olzą*. Ostrava: University of Ostrava.
- Foucault, M. 2000. *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*. tom 2. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Geertz, C. 2005. *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: UJ.
- Goetel, F. 1934a. Katowice. *Gazeta Polska. Pismo codzienne*. R. VI, nr 227 (17 sierpnia 1934), ss. 5.
- Goetel, F. 1934b. Katowice. Powrót kultury. *Gazeta Polska. Pismo codzienne*. R. VI, nr 235, (25 sierpnia 1934), ss. 5.

- Goetel, F. 1934c. Katowice. Traum oder Schaum. *Gazeta Polska. Pismo codzienne*. R. VI, nr 238, (28 sierpnia 1934), ss. 5
- Grass, G. 2004. *Blaszany bębenek*. Warszawa: Wydawnictwo Agora S.A.
- Havel, V. 1993. *Listy do Olgi (czerwiec 1979 – wrzesień 1982)*. Wybór. Warszawa – Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kossak, Z. 1961. *Nieznany kraj*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kossak, Z. 2014. *Kłopoty Kacperka, góreckiego skrzata*. Lublin: Wydawca Fundacja *Servire Veritati* Instytut Edukacji Narodowej.
- Liotard, J.-F. 1997. *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Silesianness as ethnicity: a reflection upon the borderland of Polishness and Silesianness

Abstract: Silesia is a space where the history of Poland, Germany, Czechoslovakia and the Czech Republic have intertwined. It is also a place where great ideologies such as communism and socialism have left their mark. Economic policy also determines Silesia. Therefore, Silesian nature is an example of a culture which was shaped in complicated social and political conditions that determined the cultural awareness of the Silesians themselves as well as their identity. The aim of the article is an attempt to identify how Polishness is constructed within the Polish narrative, and how it promotes (or does not) the emancipation of ethnically Silesian identity. For the purpose of this task, the author analyzed Zofia Kossak's book "Nieznany kraj" (first edition 1931), using the concept of Jean-François Lyotard's metanarration. The second task of the article is a reflection on one of the consequences of Silesian nature becoming entangled in Polishness and Germanity, which means that Silesians are not Polish enough for Poles, and at the same time they are not German enough for Germans? The context of this reflection are the concepts of "culture" as a space for creating meanings (Clifford Geertz) and "world" as human existence (Václav Havel).

Keywords: identity, ethnicity, ethnic identity, borderland, Silesia, Polishness

Translated by Marta Kościuch

URSZULA KUSIO

Dialog z Innym wywiedziony z filozofii spotkania

Streszczenie: W ostatnich dekadach termin „dialog”, jako kategoria komunikacyjna, jest używany bardzo często; rzec można, że nadużywany. Wraz z intensyfikacją procesów migracji i upowszechnianiem się zjawiska wielokulturowości ugruntowuje się przekonanie o jego ważności i niezbędności. Owo powszechne użycie dialogu sprawia, że zatracą on swoją pojęciową ostrość i znaczeniową precyzję. Używany przez wszystkich, wszędzie i na każdą okoliczność coraz częściej staje się synonimem zwykłej rozmowy, a nawet kłótni. Uznano zatem za właściwe poszukiwanie na gruncie filozofii spotkania ram organizujących strukturę dialogu i warunków, które winny być spełnione, by zgodnie z wolą Martina Bubera mówić o dialogu autentycznym. W tekście starano się wykazać, jak istotna w dialogicznym kontakcie z Innym jest postawa etyczna, rozumiana jako źródłowy fundament porozumienia z drugim człowiekiem. Dialog jest ukazany jako forma trudna i wymagająca, a jednocześnie możliwa i konieczna.

Słowa kluczowe: dialog, etyczność, Inny, komunikowanie, odpowiedzialność, szacunek

Uwagi wstępne

Wraz z intensyfikacją procesów migracji i wielokulturowości ugruntowuje się przekonanie o niezastępowalności dialogu jako formy międzykulturowego kontaktu. Pojęcia „dialog” i „wielokulturowość” wymieniane są łącznie, nie mogą się bez siebie obejść, warunkują się wzajem i dopełniają. Nikitorowicz (2009) dowodzi, że żyjemy w epoce Ty, epoce umocowanej w paradygmacie dialogu.

Dialog w dobie wielokulturowych społeczeństw zaczął funkcjonować, jak się wydaje, jako *mathesis universalis*, superkategoria zdolna pokonać wszelkie bariery. Do dialogu się zatem zachęca, dialog się proponuje i nakazuje jako komunikacyjne narzędzie integracji i porozumienia. Trudno jednak nie nabrać przeświadczenia, że wraz z upowszechnianiem się tego terminu dokonuje się jednocześnie jego banalizowanie. Używany przez wszystkich,

wszędzie i na każdą okoliczność zatracą swoją ostrość i znaczeniową precyzję. I chociaż dialog nigdy nie był semantycznym monolitem i już w tradycji judeochrześcijańskiej i starożytnej Grecji wybitni myśliciele nadawali mu zróżnicowane sensory i znaczenia, to współcześnie jego rozumienie wyraźnie zatraciło transparentność.

Należy podkreślić, iż dialog, w przeciwieństwie do jego potocznego ujęcia, nie jest tylko formą rozmawiania i rozumienia. Komunikacyjność dialogu nie polega tylko na adekwatnym kodowaniu i dekodowaniu przekazu między nadawcą i odbiorcą. Źródłowy brak porozumienia między człowiekiem a człowiekiem ma nie tylko charakter lingwistyczny. Ponad miliard członków rodziny ludzkiej mówi po angielsku, a jednak nie zawsze potrafi się porozumieć. Komunikacyjność dialogu wiąże się bowiem nierozdzielnie z jego wymiarem etycznym; bariery komunikacyjne tkwią przede wszystkim w myśleniu, a nie w języku. Oznacza to, że dialog to nie tylko warstwa werbalna, ale też sfera postaw identyfikowanych z otwartością na Innego i akceptacją jego odrębności.

W kontekście powyższych rozważań uznano za właściwe zaproponowanie warunków dialogu, które dyscyplinowałyby jego użycie i czyniły bardziej użytecznym w kontakcie z Innym. Przyjmując założenie, że filozofia spotkania jest jednym z nielicznych drogowskazów, jakimi dysponuje współczesny człowiek próbujący dotrzeć do Innego, poczyniono odwołania do zasadniczych kategorii filozofii Martina Bubera, Emmanuela Lévinasa i Józefa Tischnera. Podstawowymi pojęciami dającymi się wydestylować z prac wyżej wymienionych filozofów i jednocześnie użytecznymi do analizy dialogu są: bezpośredniość, otwartość, szacunek, odpowiedzialność i ważność Innego jako osoby.

Jantos (1997) podkreśla, że Buber już we wczesnych swoich pracach troszczył się o to, aby dialog wyraźnie oddzielić od tego, co nim nie jest, a dialog prawdziwy od jego pozorów. Tym bardziej współcześnie wyznaczenie granic jego rozumienia i zastosowania należy uznać za potrzebne i uzasadnione. Ważką inspiracją w tym względzie jest książka Wieczorka (1990).

Współczesna mobilność świata, jego wzmożona ruchliwość sprzyjają rozkwitowi międzyludzkich spotkań dialogicznych. Wraz z rozwojem społecznych wędrówek przybývá okazji do interpersonalnych relacji. Tylko czy potrafimy je należycie spożytkować? Pośpiech podróży, tempo codzienności, pęd pochłaniania wrażeń znakomicie utrudniają spotkanie z Innym. „W niestabilnym świecie płynnej nowoczesności, w którym formy niemal nigdy nie zachowują swojego kształtu na tyle długo, by wzbudzić zaufanie i zakrzepnąć,

zyskując trwałą wiarygodność (a już na pewno nikt nie potrafi przewidzieć, kiedy to nastąpi i czy w ogóle nastąpi), lepiej iść niż siedzieć, lepiej biec niż iść, a jeszcze lepiej – surfować” (Bauman 2003, s. 113). Te okoliczności nie sprzyjają bliskości z Innym, nie ma w nich czasu na wpatrywanie się w jego twarz. Dlatego warto odpowiedzieć na pytanie: czym jest dialog wywiedziony z filozofii spotkania?

Warunki dialogu

Za warunek dialogu pierwszy i konieczny należy uznać bezwzględną obecność drugiej osoby. Dialog w rozumieniu filozofów spotkania nigdy nie jest rozmową z samym sobą, nie dotyczy też jakiejś imaginacji Innego, ani też jego medialnego obrazu. W relacji dialogicznej twarzy Innego nie może zastąpić twarz ekranowa. Interlokutor dialogu winien być intersubiektywnie doświadczalny; zmysłowy kontakt jest równie istotny, co świadomościowy i intelektualny. Czuć zapach Innego, móc go dotknąć jest równie ważne jak rozumienie sensu jego słów. Przesadna ufność w dobrodziejstwa techniki nie zbliża do Innego. Im więcej nowych technologii, tym gorzej odczytujemy emocje z twarzy, tym większe mamy kłopoty z uważnością na Drugiego. Dlatego Tischner pisał: „Spotkać znaczy doświadczyć twarzy. Doświadczenie twarzy drugiego odsłania jego prawdę. Do spotkania potrzebna jest wzajemność; doświadczeniu twarzy drugiego musi towarzyszyć odsłonięcie własnej twarzy; drugi musi chcieć przyjąć to, co się odsłoniło” (Tischner, 1980, s. 137).

Tak więc dialogiczne spotkanie domaga się drugiej osoby i dlatego dialog na przykład z dziełem sztuki, który miałby być rozmową z jego twórcą, wymaga, z przyjętego punktu widzenia, innej niż dialogicznej kwalifikacji komunikacyjnej.

Warunkiem drugim dookreślającym dialog jest ustanowienie wspólnej przestrzeni dialogicznej. Dialog istnieje tylko wówczas, gdy ludzie dysponują jakimś wspólnym mianownikiem ufundowanym na systemach wartości bądź spetryfikowanych systemach mentalnych. Zdaniem dialogików ów wspólny mianownik winien wynikać z prostej konstatacji – człowiek spotyka człowieka. I to jest źródłowa podstawa przestrzeni dialogu, która daje szansę na ewentualne ciągi dalsze. Wieczorek (1990) podkreśla, że dialog u Bubera, Lévinasa i Tischnera został zoperacjonalizowany jako postawa, charakteryzując się wzajemnością pytań i odpowiedzi. To znaczy, że część poglądów, przekonań i sądów partnerów dialogu znajduje się poza wspólnym mianownikiem, nie mieści się w przestrzeni dialogu i nie podlega negocja-

cji. Jest poza sferą wzajemności pytań i odpowiedzi. Dlatego dialog między katolikiem a niewierzącym w kwestii aborcji czy eutanazji nie ma racji bytu i nie dokonuje się.

Warto podkreślić, że w każdej kulturze istnieją obszary o podwyższonym stopniu semiotyczności, o wyższym stopniu wrażliwości na interpretacje, i te zwykle nie stanowią dogodnej przestrzeni do dialogu. Można do nich zaliczyć religie, systemy moralne, ale też wartości takie jak honor, wolność, demokracja. Jako egzemplifikację można przywołać albańskie poczucie honoru wywiedzione ze średniowiecznego kodeksu obyczajowego zwanego *kanun*, wciąż obowiązującego w niektórych regionach tego kraju. Ma ono niewiele wspólnego, jeśli w ogóle, z europejskim rozumieniem tej wartości. Praktyka społeczna dowodzi, że nadawanie obszarom wrażliwym wymiaru uniwersalistycznego szybciej doprowadza do wojny niż dialogu.

We wspólnej przestrzeni dialogicznej powinna się dokonywać minimalizacja i redukcja nieporozumień, między innymi przez zdolność i celowo trenowaną umiejętność empatii, sztucznego i myślowego zamieniania się miejscami – stawiania siebie samego na miejscu drugiej osoby oraz próbie odczuwania i rozumowania jej kategoriami.

Kolejny, trzeci wymóg skierowany wobec dialogu dotyczy jego stematyzowania. Ta forma komunikacyjna ma się ogniskować na konkretnej problematyce. Z punktu widzenia przedstawicieli nowego myślenia nie jest uzasadnione nawoływanie do dialogu kultur, religii czy cywilizacji jako takich. Dialogują osoby uwikłane w rzeczywistość i osadzone w realiach właściwych miejscu, w którym przyszło im realizować własną egzystencję w bardzo doprecyzowanej sprawie. Wynika to poniekąd z warunku poprzedniego, w którym stwierdza się niedialogiczność pewnych kulturowych przestrzeni, a nawet pojęć. Przestrzenie te bywają aksjologicznie niehomogeniczne. Kiedy hierarchowie, dostojnicy i inni ważni tego świata nawołują do dialogu bogatych z ubogimi, Wschodu z Zachodem, ciemieżonych z ciemieżcami, to możemy mówić jedynie o metaforze, a nie o komunikacyjnym zdarzeniu.

Dialogiczne spotkanie osób różnych kultur dokonuje się zawsze na ukonkretnionym obszarze i w wyartykułowanej sprawie. Dla dialogu im szerzej zarysowany zakres podmiotowych spotkań, tym gorzej. W tłumie ginie twarz Innego i rozmywa się odpowiedzialność, niknie troska. Będąc w bezpośrednim „naprzeciw”, trudniej zranić, a nawet zabić. Lévinas (2000) podejmował te kwestie wielokrotnie.

Czwartym warunkiem dającym się wywieść z filozofii dialogu jest szacunek wobec Innego. W trakcie relacji komunikacyjnej bezwzględna autonomia

drugiej osoby stanowi gwarancję jej nienaruszalności, zarówno w moralnym, jak i fizycznym sensie. Dialog, o czym wspomniano na początku rozważań, to nie tylko słowa, to także wewnętrzne światy rozmówców. Uczucia, obawy, nadzieje, lęki i przeżycia nie powinny stawać się przedmiotem sporów i ocen. Przeciwnie, powinny podlegać pełnej afirmacji jako indywidualne, ludzkie przejawy osobowych postaw. Podmioty dialogu muszą dać sobie do nich prawo.

Dialogicy wyróżniali się głęboką wrażliwością moralną, dostrzegali bezmiar zła, wobec którego rozum okazywał się bezradny i nieskuteczny, a nawet stawał się jego sojusznikiem. Niektórzy z nich przeżyli traumę dwóch wojen światowych i byli głęboko przekonani, że logiczno-dyskursywny i formalny model racjonalności, mimo jego bezspornych sukcesów w rozwiązywaniu problemów naukowych i technicznych, okazał się nieprzydatny w etycznym wymiarze rzeczywistości. Doprowadził do formalizacji świata nauki, kultury i do humanistyki bez człowieka.

Zgodnie z paradygmatem dialogicznym Buber (1993) i inni filozofowie tego nurtu postulowali konieczność przekroczenia horyzontu własnej monadyczności. Nakazywali podejmować dialog tak, by nie prowadził do uprzedmiotowienia Innego, by Inny nie stał się rzeczą. Przy tym warunku wyraźnie ujawnia się Buberowskie *memento*, że bez Ty nie ma Ja, że byty człowiecze wzajem się konstytuują i nadają sobie ludzki wymiar.

Równie ważkim rygiem dialogu, zwłaszcza w sytuacji międzykulturowej, „jest rezygnacja z uproszczonej, dogmatycznej koncepcji prawdy i fałszu. Jeżeli się nie przyjmie, że do tego samego przedmiotu mogą się odnosić różne prawdy – to znaczy różne sądy posiadające walor prawdziwości – niesprzeczne logicznie, lecz uzyskane na różnych drogach, oparte na różnych założeniach i sformułowane w różnych konwencjach terminologicznych – to miejsce dialogu zajmuje jałowe wzajemne przekonywanie” (Wieczorek, 1990, s. 100).

Absolutyzacja prawdy w sytuacji sporu, konfrontacji czy też rozmowy odbiera jakiegokolwiek szanse na osobowe spotkanie z Innym. Przestrzeń wzajemnych pytań i odpowiedzi zostaje zburzona. Ja zamiast postawy relacyjnej przyjmuje postawę zamkniętą, logika i prawda stają się jego warownią nie do pokonania dla Innego. Wykluczenie innych sposobów rozumowania i odmiennych sposobów doświadczania prawdy zamyka ostatecznie szanse na dialog. Etnocentryczny upór pozwala jedynie na monologowanie.

Ten warunek można określić jako zakaz monopolizowania prawdy i uzurpowania praw do wyłączności własnych racji. Ta postawa ma w dziejach dłu-

gą tradycję, która jest jednocześnie tradycją jałowych sporów, niekonstruktivnych dysput, wzajemnego poniżania rozmówców, i która wciąż znajduje kontynuatorów. Odstąpienie od kategorycznej opozycji prawdy i fałszu służy fenomenowi spotkania, które wyznacza szczególnie horyzont pojmowania dialogu. Ten warunek wymaga szczególnej kondycji moralnej jednostki i przekonania o powadze tego, co zachodzi między Ja a Ty. Szanując inność i odrębność Drugiego, należy uznawać odrębność jego świata, wartości, norm i prawd. Owo monopolizowanie prawdy trafnie podsumował Huntington (1998), twierdząc, iż zachodnia wiara w uniwersalność własnej kultury niesie ze sobą trzy problemy: jest ona nieprawdziwa, niemoralna i niebezpieczna. Tylko w dialogicznym spotkaniu ustanowiona jest prawda, od tej zasady nie ma odstępstwa, przynajmniej dla dialogików.

Warunek szósty dialogu jest równie wymagający jak poprzednie, a jednocześnie wyjątkowo klarowny w swoim przekazie. Nakazuje zakładać dobrą wolę i dobre intencje. Nie dialoguje się przeciw Innemu, wspólnocie, dobru i prawdzie. W dialogu nie chodzi tylko o przedmiot, o temat, ale też, a może przede wszystkim, o międzyludzkie relacje, o ustanawianie wspólnoty. Poglądy Bubera, Lévinasa i Tischnera dobitnie o tym świadczą. Dialog nie może służyć złu, nie może z niego wynikać żadna ludzka krzywda. Dla jednostki społeczna próżnia z żadnych względów nie jest atrakcyjna, dlatego dialog służy przełamywaniu jednostkowej izolacji.

Zaprzeczeniem dialogicznej relacji jest spiskowanie, organizowanie wspólnoty na rzecz zdominowania innych. Ten warunek mówi wprost – dialog jest czynieniem dobra w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym. Warto w tym momencie rozważań podkreślić, że dialog nie ma struktury prostej i harmonijnej, nie jest wolny od napięć i aporii. Nie zmienia to jednak faktu, że czynienie zła Innemu jest czynieniem zła samemu sobie i odwrotnie. Dlatego według dialogików ta forma komunikacji dokonuje się zawsze w horyzoncie agatologicznym albo po prostu jej nie ma.

Dialog autentyczny, a nie pozorowany, rezygnuje z dominacji w jakiegokolwiek postaci. Partnerzy relacji mają równorzędne pozycje i afirmują wzajemnie swoją osobową strukturę istnienia. Owo dialogiczne współuczestnictwo wymaga wyjątkowego etycznego wysiłku, bowiem przymusza do egalitaryzmu, do szczególnej postawy wobec Innego. Ten warunek koncentruje się na sposobie, w jaki traktowany jest drugi człowiek. Fenomen tego warunku polega na tym, że w interpersonalnych kontaktach zwykle jest jakaś forma przymusu i dominacji. Mogą one przyjmować miękkie formy; czasami są to bardziej sugestie niż nakazy, jednakże są.

Dialogicy byli przekonani, że etyczny brak dominacji między partnerami spotkania jest możliwy. Stojące twarzą w twarz osoby dialogu mają widzieć tylko swoje człowieczeństwo. Lévinas wiele razy pisał, że dostęp do twarzy jest od razu etyczny. Twarz w partnerskim dialogu nie ma koloru skóry, szerokości nosa ani kształtu oczu – jest bez kontekstu. Tylko takie jej widzenie, będące źródłowym doświadczeniem, gwarantuje równorzędność relacji, a tym samym autentyczność zasady dialogicznej.

Chyba warto przy tym warunku postawić pytanie: czy równorzędny i partnerski dialog między np. Kenijczykiem a mieszkańcem Wielkiej Brytanii jest możliwy, czy też pozostaje w sferze ułudy i społecznych wyobrażeń? Czy osoby pochodzące z tak bardzo odmiennych kultur mogą być dla siebie po prostu Ja i Ty? Filozofowie dialogu odpowiedzieliby twierdząco. Przydarzenie się sobie tych dwojga ludzi jest już wydarzeniem, a to, co się między nimi dokona, zależy od tego, co tkwi w nich samych, a nie poza nimi.

Przypomnijmy, iż dialog implikowany filozofią spotkania ma dwie wzajemnie warunkujące się warstwy – werbalną i etyczną. To znaczy, że zasada dialogiczna zrealizuje się jako forma komunikacyjna (dyskursywna) wówczas, gdy będzie jednocześnie formą egzystencji. W *Problemie człowieka* czytamy: „Fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji jest człowiek z człowiekiem. Świat ludzi znamionuje przede wszystkim to, że tutaj wydarza się między istotą a istotą coś, czego nie znajdzie się nigdzie w przyrodzie [...] istota przyjmuje inną istotę jako inną, jako tę określoną inną istotę, aby komunikować się z nią w sferze wspólnej dla nich obu, ale wykraczającej poza obręb tego, co dla każdej jest własne” (Buber, 1993, s. 91).

To jednak stanowisko dialogików, którego za dominujące uznać nie można. Dominujące okazuje się raczej przekonanie, że jeśli nawet Kenijczyk i Brytyjczyk wykażą ogrom dobrej woli (zwłaszcza Brytyjczyk), to nie zdołają się uwolnić od ciężaru etnocentrycznych zaszczości – na poły uświadomionych kategorii swój-obcy, lepszy-gorszy – ani też od kontekstu ekonomicznego, który w sytuacji partnerstwa może okazać się decydujący i być źródłem dominacji. Zatem czy rzeczywiście mogą rozmawiać jak równy z równym? O jakim partnerstwie w dialogu może mówić ten, który doznał niewyobrażalnego cierpienia (np. Tutsi), niedającego się objąć umysłem i opowiedzieć słowem, z tym, którego głównym zmartwieniem jest wybór miejsca na urlop? Czy dialogiczne czytanie twarzy jest w stanie rozwikłać ten komunikacyjny węzeł? To pytanie trudne i ważne, stawiane nie po to, by dawać kategoriyczne rozstrzygnięcia, lecz po to, by, przynajmniej w części, ukazać niezwykłą złożoność i dialektykę problemu.

Połączenie formy egzystencji z formą komunikacyjną jest zarazem ostatnim warunkiem dookreślającym i dyscyplinującym dialog. Warunek ten wymaga, by dialog był zarówno postawą etyczną, jak i celową formą komunikowania się – domaga się łączenia, a nie rozdzielania, jak również otwartości i słowa. Dialog właściwy, tak jak go pojmowali Buber, Lévinas i Tischner, zaczyna się od pełnej bezwarunkowej otwartości na drugiego człowieka, następnie pojawiają się słowa.

Zakończenie

Reasumując, postawa człowieka wobec innej osoby ma charakter istotny dla relacji dialogicznej w jej etycznym wymiarze. Aby rozpocząć dialog dyskursywny, należy dopuścić do świadomości fakt, że przede mną stoi człowiek w całej swojej bezbronności i domaga się opieki. Dialog w obu wymiarach nie stanowi wartości autotelicznej, nie jest celem samym w sobie. Dialog u swoich fundamentów polega na wspólnym realizowaniu wartości, wspólnym tworzeniu i naprawianiu świata.

Jak już wyżej wspomniano, dialog międzykulturowy z Innym nie sprowadza się do pełnej adekwatności komunikacyjnych kodów, winien on koncentrować się najpierw na osobie, później na języku. „Techniczne” niedostatki dyskursywnego dialogu są do wyrównania i do nauczenia. Kompetencję komunikacyjną w zakresie języka werbalnego i niewerbalnego można nabyć w procesie kształcenia. Natomiast braki w etycznym wymiarze dialogu zaburzą strukturę całej relacji dialogicznej, włącznie z jej uniemożliwieniem; uzupełnienie ich jest niepomiaralnie trudniejsze niż w przypadku pierwszym, a czasami niewykonalne.

Zaproponowane warunki konstruują gramatykę dialogu, która z punktu widzenia wydaje się idealna, doskonała, a więc *de facto* niemożliwa do urzeczywistnienia. Dialogicy byli jednak przekonani, że jeżeli pozostanie się w zgodzie z podstawowymi założeniami zasady dialogicznej, to postulowane rozwiązania bez trudu zostaną wprowadzone w życie. Należy tylko mieć wciąż w pamięci zalecenia filozofów spotkania: „Teraz możesz zwrócić się ku pojedynczemu człowiekowi i poznasz go jako człowieka po jego możliwości wejścia w związek; możesz zwrócić się ku ogółowi, a poznasz go jako człowieka po bogactwie jego związków. Do odpowiedzi na pytanie »czym jest człowiek« przybliżymy się wtedy, jeśli nauczymy się rozumieć go jako istotę, w której dialogice, w obopólnie obecnym byciu-we-dwoje, urzeczywistnia się i poznaje spotkanie jego z drugim” (Buber, 1993, s. 93). Przygotowanie do tak

pojmowanego i obwarowanego koniecznymi warunkami dialogu jest nie lada wyzwaniem, pozytywistyczną pracą na pokolenia bez żadnej pewności, że działania zakończą się sukcesem. Dialog to forma czasochłonna i przypomina sadzenie lasu, gdzie ci, którzy go sadzą, nie zawsze mogą się cieszyć efektami swojej pracy. Nie powinno więc dziwić, że niektórzy bardziej niecierpliwi próbują iść na skróty i nazywają dialogiem to, co nim nie jest, ale dialogu nie można prowadzić, nie będąc do niego przygotowanym.

Jednakże trud w tej sprawie jest ze wszech miar wart podjęcia, bowiem współczesne społeczeństwa wielokulturowe wyczerpały już możliwości pozostawiania stosunków międzyludzkich w formie żywiołowej i pełnej spontaniczności. W obecnej sytuacji wielokulturowości nie wystarczy już nawet życzliwa obojętność państwa lub grupy dominującej. Lewowicki (2001) dowodzi, iż obecnie edukacja do wielokulturowości stawia sobie za cel, między innymi, stwarzanie sprzyjającej aury i kompetencji do prowadzenia dialogu, by zapobiec dyskryminacji, niesprawiedliwości i szeroko pojętej kulturowej krzywdzie. Edukacja do dialogu permanentna, systematyczna, cierpliwa i pełna nadziei w sukces jest zasadniczym narzędziem przygotowującym nowe pokolenia na nieuchronnie coraz bardziej kulturowo zróżnicowany świat.

Pryncypia międzykulturowego komunikowania się wywiedzione z filozofii dialogu sytuują się przede wszystkim po stronie moralnej, wtórnie uwzględniając wiedzę o kulturze, znajomość kodów werbalnych i niewerbalnych i coś, co da się określić jako aparat techniczny. Znajomość kultury partnera relacji nie jest warunkiem wystarczającym do nawiązania dialogu. Można bowiem mieć wiedzę o konkretnej kulturze i nie chcieć wchodzić z jej przedstawicielami w relacje interpersonalne – i odwrotnie, wiedza o kulturze spotkanej osoby może być mała bądź żadna, ale jednakże dialogiczne usposobienie jednostki uczyni ten deficyt możliwym do pokonania i pozwoli na dialog między osobami z różnych kultur.

Innymi słowy, dialog jest niezwykle trudną formą komunikacji dla zamkniętych, etnocentrycznych ludzi i jednocześnie bardzo łatwą dla osób otwartych na inność i Innego.

Bibliografia

- Bauman, Z. 2003. *Razem, osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Buber, M. 1993. *Problem człowieka*. Warszawa: Spacja.
Huntington, S. 1998. *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza SA.

- Jantos, M. 1997. *Filozofia dialogu. Źródła, zasady, adaptacje*. Kraków: Wydawnictwo Oddziału PAN.
- Lévinas, E. 2000. *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Warszawa: Aletheia.
- Lewowicki, T. 2001. O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. *Ruch Pedagogiczny*. 1–2, ss. 5–11.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Tischner, J. 1980. Bezdroża spotkań. *Annalecta Cracoviensia*. 12, ss. 122–141.
- Wieczorek, K. 1990. *Dwie filozofie spotkania*. Katowice: UŚ.

Dialogue with the Other derived from philosophy of meeting

Abstract: In the last couple of decades the term ‘dialogue’ as a communication category has been used increasingly more often, to the extent of being overused. As migration processes intensify and multiculturalism becomes more widespread, the belief in the importance and indispensability of dialogue gains ground. The popular use of dialogue causes it to lose its notional preciseness. Employed by everyone, everywhere and for every occasion, dialogue increasingly becomes a synonym for ordinary conversation or even for a dispute.

I have therefore considered it proper to seek, within the realm of the philosophy of encounter, the framework for the structure of dialogue and the conditions that would be to need to be fulfilled for, as Martin Buber intended it, the dialogue to dialogue to be authentic.

The article attempts to show how important an ethical attitude, understood as the foundation of interpersonal agreement, is in the dialogical contact with the Other.

Dialogue is presented as a difficult and demanding framework which is, at the same time, possible and indeed necessary.

Keywords: dialogue, ethics, the Other, communication, responsibility, respect

Translated by Urszula Kusio

EDUKACJA
MIĘDZYKULTUROWA
NA ŚWIECIE

ANNA MAŃKOWSKA

Globalnie czy lokalnie? Kulturowe uwarunkowania edukacji w Chinach

Streszczenie: Celem podjętych rozważań jest przedstawienie kulturowych uwarunkowań edukacji w Chinach w dobie globalizacji. Artykuł odpowiada na pytanie, czy w czasach globalnych przemian i swobodnego przepływu treści, znaczeń i rozwiązań oświatowych, edukacja w Chinach pozostaje wierna tradycji i wartościom lokalnym. Przedmiotem badań były system edukacyjny i rzeczywistość kulturowo-społeczna w okresie przemian. W treści artykułu wykorzystano badania zastane chińskich i zagranicznych autorów. Jako metodę badawczą wybrano analizę źródeł wtórnych, która pokazała, że mimo gwałtownych, globalnych zmian, chińska edukacja w swoich metodach i sposobach nauczania pozostaje wierna ideałom i założeniom chińskiej tożsamości, a dokonuje tego za pośrednictwem procesu kontekstualizacji.

Słowa kluczowe: pedagogika porównawcza, Chiny, edukacja w Chinach, system edukacyjny, globalizacja

Angielski komparatysta Michael Sadler pisał, że w poznaniu szeroko pojętej edukacji danego kraju niezbędne jest skierowanie uwagi na lokalne, kulturowe uwarunkowania systemu edukacyjnego (za: Redcliffe-Maud, 1973). Maria Manzon (2018) w interpretacji trendów badawczych w pedagogice porównawczej pisze, że z kolei klasycy tej dziedziny Fryderyk Shneider i Nicholas Hans uwrażliwili kolejne pokolenia komparatystów na badanie kontekstu edukacyjnego, jakim są charakterystyka narodu, geograficzna lokalizacja czy kultura. Dzięki takiej analizie możliwe jest poznanie, a także zdefiniowanie struktur systemów edukacyjnych, rządzących nimi praw, polityk czy ekonomii. Studiując kulturowe uwarunkowania systemu edukacyjnego, możliwe jest zrozumienie natury systemu edukacji, z którego wyrósł i na podstawie którego rozwinął się. Stąd też rozważania na temat kulturowych uwarunkowań edukacji trzeba uznać za ważne i istotne w procesie poznania.

Przeobrażenia edukacyjne, spowodowane zmianami globalizacyjnymi, urynkowaniem kolejnych przestrzeni społecznych, w tym edukacji, zmia-

nami w strukturze społeczeństw sprawiły, że systemy edukacyjne zaczęto dostosowywać do nowej rzeczywistości. Wspomniane zmiany można zaobserwować także w edukacji chińskiej. Na ostatnim zjeździe Komunistycznej Partii Chin, w październiku 2017 roku, w przemowie do narodu przewodniczący Xi zauważył, że następstwa globalizacyjne, w tym międzynarodowe programy i standardy edukacyjne oraz urynkowanie edukacji, są obecne w chińskim dyskursie. Podkreślił, że Państwo Środka nigdy nie poświęciło bogatej tradycji edukacyjnej, ale nauczyło się korzystać z nowoczesnej edukacji, doświadczeń i badań. Chiny są unikatowe pod wieloma względami, a umiejętność dostosowania się do przemian zachodzących w społeczeństwie z uwzględnieniem własnej, wielowiekowej tradycji stanowi o niekwestionowanej wyjątkowości społeczności Państwa Środka. Chiny pozostały aktywne w odbiorze globalnej kultury i trendów, co między innymi uczyniono przedmiotem poniższego artykułu.

Kierując się myślą i wskazówką klasyków, za cel poniższego artykułu postawiono przedstawienie i opisanie aktualnych kulturowych uwarunkowań edukacji w Chinach. Przedmiotem są kulturowe uwarunkowania edukacji w Państwie Środka na tle zmian i przeobrażeń globalizacyjnych. Pytanie główne brzmi: jaki jest kierunek uwarunkowań kulturowych edukacji we współczesnych Chinach?

Jako metodę badawczą wybrano analizę źródeł wtórnych i na tej podstawie zbudowano wiedzę kulturową i edukacyjną, wspartą wynikami i konkluzjami z danych powtórnie analizowanych. Jako źródła do analizy wykorzystano prace badawcze autorów chińskich i pozachińskich, aby uzyskać dwojaką perspektywę. Celem poniższego artykułu jest uzyskanie nowego koncepcyjnego ogniska nad kulturowymi uwarunkowaniami edukacji w Chinach poprzez przedstawienie przykładów rozwiązań edukacyjnych tkwiących w tradycji chińskiej i nowoczesności. W wyborze badań zastanych do analizy kryterium stanowiło: pochodzenie badacza (w celu zestawienia perspektywy chińskich i pozachińskich), wybór przykładów odnoszących się bezpośrednio do konfucjańskich zasad i tradycji z uwzględnieniem perspektywy tożsamościowej – chińskiego „ja”, podejścia do uczenia się i nauczania z punktu widzenia jednostki i społeczności. Wybrano przykłady, które dotyczą edukacji od najmłodszych lat do momentu wejścia w sektor edukacji wyższej. Tłem rozważań są także wprowadzane reformy edukacyjne. Analizę uzupełniono o własne doświadczenia i obserwacje badawcze i pozabadawcze (jako uważnego obserwatora i uczestnika życia społecznego) poczynione w trakcie stażu naukowego w Bejing Normal University w Pekinie w 2017 roku. Autorka

nie miała dostępu do danych pierwotnych analizowanych wyników badań, a jedynie do ich finalnej wersji, czyli opublikowanych, opracowanych danych.

W pierwszej części artykułu autorka wyjaśnia związek edukacji i kultury. W dalszej kolejności opisano chińską kulturę poprzez pryzmat tradycyjnych wartości konfucjańskiej nauki. Całość kończą podsumowanie i wnioski.

Edukacja i kultura w Chinach

Kulturę możemy studiować pod różnym kątem. Przyjęto, że kultura to system znaczeń, podzielanych wartości, przekonań czy wierzeń, a także artefaktów powszechnie uznanych przez społeczeństwo (Sztompka, 2002). Osoby pochodzące z tych samych kręgów kulturowych dzielą te same lub podobne poglądy, charakteryzują ich pewne wzory myślenia, odczuwania, czy sposób zachowania oparty na podzielanych znaczeniach. Geert Hofstede (2011) definiuje kulturę jako kolektywny system zaprogramowania umysłu, który wyróżnia członków danej społeczności od innych. Przekazywaniu kultury towarzyszy kilka procesów. Zdaniem Rogera Kessinga (1980) kultura jest przekazywana kolejnym pokoleniom za pośrednictwem procesu socjalizacji, w trakcie której jednostki uczą się jej. Z kolei w procesie enkulturacji jednostki dowiadują się, w jaki sposób stać się kompetentnym członkiem danej społeczności (Kessing, 1980). Akulturacja z kolei jest procesem, który umożliwia transfer z jednej kultury do drugiej (Mead, 1943). Wszystkie wspomniane procesy są znaczące dla edukacji, kiedy zależy nam na ustaleniu, które aspekty kultury (wiedza, umiejętności, wartości, postawy) są przekazywane z jednej grupy do drugiej, w przypadku kiedy mamy do czynienia z transmisją międzypokoleniową lub międzygrupową.

Poszukując związku kultury i edukacji, należy odwołać się do klasycznych koncepcji antropologicznych Margaret Mead (1943). Jedną z nich zakłada, że kulturowe sposoby interpretacji świata codziennego są obecne w systemie edukacji i kontynuowane w całym procesie LLL. Według autorki (Mead, 1943) edukacja jest kulturowym procesem, istotną społecznie i kulturową aktywnością podejmowaną przez człowieka, obecną w ciągu całego życia, elementarną, nieodzowną jego częścią. Można zatem twierdzić, że natura edukacji leży we wzbogacaniu potencjału ludzi, aby w przyszłości mogli prowadzić lepsze życie, wzbogacać siebie. Dzięki niej następuje przejście człowieka od natury z której się wywodzi, do społeczeństwa – cywilizacji, do której przynależy. Wszystkie społeczeństwa uczą, niektóre w sposób ustrukturyzowany, za pośrednictwem systemów szkolnych.

Zdaniem innego klasyka, Yehudi Cohena (1971), edukacja kreuje głównie duchowe produkty, które są materializowane i przekazywane uczniom w postaci wiedzy i aplikowane jako doświadczenia, w celu wzbogacenia ich ludzkiego potencjału i wartości. Edukacja rozprzestrzenia i tworzy kulturę w procesie nauczania, gdyż jest to jej głównym zadaniem. Jerome Bruner (2006) zauważa, że edukacja nie jest samotną wyspą dryfująca po oceanie. Jest częścią kontynentu, elementem składowym większego obszaru społecznego. W świetle wskazanych słów trzeba pokreślić, że edukacja jest zależna od kultury, z której wyrosła. Stanowi kontynuację tejże kultury. Można także powiedzieć, że procesy edukacyjne mają miejsce (dzieją się) w określonym kulturowym kontekście, charakterystycznym i tożsamym dla każdego społeczeństwa.

Edukacja jako element kultury jest także produktem politycznym i ekonomicznym określonego czasu, a także przestrzeni, w której się znajduje jednak zarówno ekonomia, jak i siły polityczne częściej ulegają przeobrażeniom w porównaniu z kulturą, która wobec wymienionych jest bardziej stała, ma zdecydowanie bardziej długofalowy wpływ na kształt edukacji. Cztery podstawowe elementy procesu edukacji, to znaczy: nauczający, odbiorcy edukacji, istota edukacji i podejście do edukacji, znajdują się pod silnymi wpływami kultury. Inny klasyk – Florence Kluckhohn (1961) dochodzi do wniosków, że kultura kształtuje/wpływa na wartość i znaczenie edukacji w społeczeństwie, pracę nauczycieli, relacje nauczyciel–uczeń, cele edukacji, jej zawartość/treści; mówiąc bardziej ogólnie – cały system edukacyjny. Autorka dowodzi, że etnograficzne studia nad kulturą szkoły i klasy stanowią odzwierciedlenie doświadczeń kulturowych uczniów, wartości i norm przekazywanych kolejnym pokoleniom, zarówno tych intencjonalnych (zaplanowanych), jak i nieintencjonalnych. Szkoła kształci i wychowuje, bez względu na to, czy istnieje przyzwolenie i akceptacja takiego stanu rzeczy przez społeczeństwo. Można powiedzieć, że całość dzieje się w pewnym wymiarze poza świadomością podmiotów kształcenia, a nasze zaprogramowane umysły mają pochodzenie społeczne. To, co czyni świat i systemy edukacyjne ciekawym i intrygującym, to właśnie istniejące różnice.

Współczesna edukacja w Chinach oprawiona jest w silną kulturową konfucjańską ramę i stanowi ona pewne uniwersalne tło edukacyjne dla całej chińskiej mozaiki etnicznej (Mańkowska, 2017). Związane jest to z tradycją, jak i obowiązującymi prądami politycznymi. W chińskim przypadku wartości konfucjańskie wpływają na chińskie rodziny, nauczycieli bez względu na przynależność do grupy etnicznej (Gu, 2014).

Wyjątkowość kultury chińskiej jest szczególnie widoczna, kiedy przyrównamy ją do kultur zachodnich. Chiński konfucjanizm jest unikatowy w swojej strukturze, gdyż na przestrzeni lat pozostawał kolejno pod wpływami taoizmu, buddyzmu i tradycji judeochrześcijańskiej. Zdaniem Gu (2014) wiele tradycji taoistycznych i buddaistycznych zostało włączonych do koncepcji neokonfucjanizmu za panowania dynastii Songów i Ming. Podstawową wartością konfucjańską jest *xue zuo ren*, co oznacza naukę siebie. Prawdziwie konfucjańska nauka to uczenie się dla samego siebie. *Xue zuo ren* w chińskim kontekście edukacyjnym oznacza: wyrafinowanie estetyczne, doskonałość moralną oraz religijność.

W konfucjańskiej etyce „ja” jest pojmowane w kontekście relacji międzyludzkich. Nauka jest rozumiana jako doskonalenie siebie w grupie społecznej. Zgodnie z nauką konfucjanizmu tylko dzięki wzmacnianiu więzi z grupą społeczną może nastąpić rozwój własnej osobowości. Uczenie się od siebie nawzajem jest wzbogacające i przypisuje się mu niezwykle właściwości. Najlepiej tę zależność wyjaśnia koncepcja wzajemności. Kształtowanie relacji nie polega na narzucaniu swojej woli i nadużywaniu władzy. Dla przykładu, relacje ojca z synem są oparte na wzajemności i obopólności miłości oraz synowskim oddaniu. Nauka człowieczeństwa polega na pielęgnowaniu wzajemności w relacjach międzyludzkich oraz kultywowaniu cnotliwości. Konfucjanizm jest krytykowany za promowanie autorytaryzmu i bezkrytyczne posłuszeństwo, ale taka jednostronna interpretacja konfucjanizmu osłabia pierwotny zamiar i podstawowe wartości konfucjańskie.

Według Da Xue¹ oraz Zhong Yhong² konfucjanizm dotyczy: *ge-wu* – odkrywania pomysłów, *zhi-zhi* – pogoni za wiedzą, *zheng-xin* – dyscypliny serca oraz *Cheng-yi* – szczerości swoich działań. Doskonalenie siebie doprowadzi do *qi-jia* – harmonii rodziny, *zhi-guo* – zarządzania narodem oraz *ping-tian-xia* – pokoju w świecie. Z powyższego wynika, że uczyć się to stawać się dobrą osobą. W nauce konfucjańskiej wyróżnia się aż pięć obszarów w procesie uczenia się człowieczeństwa: estetyczny, społeczny, historyczny, polityczny oraz pozaziemski (duchowy) – w tym sensie możemy powiedzieć, że Konfucjusz był prekursorem holistycznej edukacji.

¹ DÀXUÉ (Wielka nauka) – jedna z najważniejszych ksiąg konfucjanizmu, zw. Wielką Nauką.

² ZHONG YONG (Doktryna Środka) – uzasadniająca metafizycznie konfucjańską filozofię społeczną i łącząca pewne idee konfucjanizmu, buddyzmu i taoizmu.

Globalne trendy w chińskiej edukacji, czyli gdzie tradycja spotyka się z nowoczesnością. Przykłady praktycznych rozwiązań

Globalizacja odcisnęła trwały ślad we wszystkich sferach naszego życia. Jak zauważa Ronald Robertson (1992), mamy do czynienia z kompresją świata oraz jednocześnie z intensyfikacją świadomości ludzi na świecie, w kwestii przenikania się tożsamości, wzorów kultury czy edukacji właśnie. Zasadniczo stanowiska badaczy wobec procesów globalizacyjnych są podzielone. Z jednej strony dość wyraźne są głosy przestrzegające nas przed unifikacją kultury, a z drugiej strony, chociażby w podejściu antropologicznym, różnorodność kulturowa i swobodny przepływ kultur (dyfuzja kultury) działa na korzyść obywateli świata – dzięki niej możemy poznać i uczyć się od obcych kultur, tym samym budować tożsamość, czerpać lub odrzucać wzory kulturowe, poznawać rozwiązania edukacyjne.

George Ritzer (2009) do zobrazowania następstw współczesnej kulturowej homogenizacji użył określenia macdonaldyzacji. Niestety, ilekroć w czasach globalnych mamy do czynienia z procesami przepływu kultury, najczęściej dzieje się to w kierunku od centrum do peryferii, gdzie centrum to kultura i trendy zachodnie. Zgodnie z powyższym na świecie moglibyśmy spodziewać się globalnej pedagogiki, która wyznaczałaby jednakowe trendy dla wszystkich. Tak jednak się nie stało i najprawdopodobniej nigdy się to nie wydarzy, a przykład chiński stanowi ciekawą egzemplifikację. Richard E. Nisbett (2009) wyjaśnia, że „[...]Wschód coraz swobodniej sięga po zachodnie idee. To, jak one na niego wpłyną, jakim transformacjom ulegną podczas przepuszczania ich przez filtr Wschodu i jakie modyfikacje zostaną przyjęte [...], można zgadywać, przyglądając się różnicom [...]” (s. 45). Grace Choy (2017) zauważa, że rozwój badań nad zachodnią praktyką edukacyjną i „wyławianie” tzw. przykładów najlepszych praktyk sprawiło, iż zachodnie modele teorii edukacyjnych i pedagogicznych „wkradły się” do chińskiego kontekstu, a wybrane rozwiązania funkcjonują w systemie. Współcześnie są szczególnie obecne i żywe w edukacji w Hongkongu, na Tajwanie czy w Macao. W Chinach kontynentalnych sytuacja jest zróżnicowana. Dla przykładu, w chińskiej podstawie programowej w Hongkongu (Hong Kong Special Administrative Region Government – HKSARG) do nauczania przedszkolnego o nazwie Kindergarten Education. Curriculum Guide (2017) można odnaleźć zagraniczne koncepcje Vygotskiego, Bredekampa, Katza, czy pedagogię Reg-

gio Emilia oraz teorię zwielokrotnionej inteligencji Gardnera. Projekt ustawy był wypadkową współpracy polityków edukacyjnych, badaczy, naukowców, praktyków, i konsultowany w wielu prowincjach kraju. Okazało się, iż mimo prób implikacji podstawy w Chinach kontynentalnych jego pełna realizacja nie była możliwa, ze względu chociażby na zbyt liczne oddziały przedszkolne lub też brak wykwalifikowanej kadry na terenach wiejskich, która mogłaby sprostać globalnemu planowi edukacyjnemu. Wielu praktyków edukacyjnych informowało o rozbieżnościach w implementacji proponowanych zmian i apelowało o adaptację programów do lokalnych warunków kulturowych oraz fizycznych możliwości instytucji. Jako przyczynę niepowodzenia implementacji badacze Weipeng Yang oraz Hui Li (2019) podają, że proponowane rozwiązania edukacyjne nie idą w parze z kolektywistyczną chińską tradycją Chin kontynentalnych, gdzie indywidualizm, autonomia oraz rozwijanie krytycznego myślenia u podmiotów edukacyjnych ma kontekst lokalny. Jednym z wniosków i rekomendacji był apel, aby praktykę edukacyjną odpowiednią dla rozwoju (*developmentally appropriate practice – DAP*) zastąpić praktyką odpowiednią dla rozwoju i lokalnej kultury (*developmentally and culturally appropriate practice DCAP* lub *culturally adapter teaching CAT*).

Chińska edukacja wyrosła na feudalnej kulturze (agrarnej tradycji) państwa. Przykład narodowego systemu egzaminacyjnego wyrósł ze wspomnianego systemu i był elementem kultury feudalizmu w Państwie Środka. W Świątyni Konfucjusza w Pekinie, w rycinach i opisie wyjaśniono tradycję egzaminowania w Chinach oraz podejmowania często heroicznego wysiłków edukacyjnych przez obywateli Państwa Środka. Otóż system silnej selekcji najlepszych osób od zawsze wpisany był w kulturę Chin i przetrwał ponad 1400 lat. Wywodzi się z tradycji egzaminowania aplikantów na stanowiska urzędnicze. W literaturze przedmiotu przykłady tragicznych w skutkach chińskich egzaminów „*gaokao*”, chińskiego egzaminacyjnego piekła, opisała Agnieszka Gromkowska-Melosik (2017). Warto jednak wyjaśnić poprzez pryzmat kultury, dlaczego tradycja egzaminowania jest tak żywa w społeczeństwie chińskim. Chińczycy wierzą, że – zgodnie z konfucjańską etyką – sukces osiąga się tylko przez ciężką pracę. W Chinach znaczenie talentu jest inaczej rozumiane. Talent w ujęciu europejskim praktycznie nie istnieje, a sukces osoby zależy tylko i wyłącznie od ciężkiej pracy i wysiłku włożonego w osiągnięcie założonych celów. W chińskim rozumieniu talenty się zdobywa, pracuje się na nie, a nie rodzi się z nimi. Wiedzy i edukacji, za którą stoi ciężka praca, Chińczycy przyznają ogromną wartość, a cytując Dialogów Konfucjańskich potwierdza tę tezę:

- Ci, którzy rodzą się mądrzy, są najwyższą kategorią ludzi.
- Ci, którzy stają się mądrzy poprzez naukę, są tuż za nimi.
- Ci, którzy są mniej zdolni, a mimo to starają się uczyć, są kolejni.
- Ci, którzy są mniej zdolni, a mimo to nie próbują się uczyć, są najniższą kategorią człowieka.

Doskonalenie i dążenie do własnej perfekcji jest nieodłącznym elementem kultury chińskiej. Właśnie z tego powodu nieustanny rozwój osobisty, okupiony często kosztem zdrowia własnego i zaangażowania całej rodziny, jest jednym z elementów kultury edukacji w Chinach. W przekonaniu Chińczyków, wcale nie jest on nadludzkim wysiłkiem, ale drogą do osiągnięcia lepszego życia i perspektywy na przyszłość. Ta idea jest w Chinach głęboko zakotwiczona w kulturze i pamięci chińskiej (przypomnę, że od czasów Dynastii Sui, od 1400 lat). Mimo tego, iż od roku szkolnego 1998/99, po wprowadzeniu reformy dotyczącej jakości w edukacji w Chinach, rząd postanowił, że: (a) szkoły średnie będą wybierane poprzez rejonizację, a nie wyniki egzaminów, (b) zwiększy się liczba godzin wolnych od nauki, (c) ze szkół znikną rankingi oraz zajęcia pozalekcyjne, to Chińczycy nie potrafili zrezygnować z systemu egzaminacyjnego. W efekcie powstało potężne zaplecze edukacji pozaszkolnej (korepetycji, z j. angielskiego tzw. shadow education) organizowanej przez szkoły średnie dla przyszłych kandydatów (Zhang, 2014). W 2015 roku rząd chiński zabronił prawnie udzielania korepetycji nauczycielom ze szkół, do których uczęszczali ich uczniowie. Z potrzeby rynku powstały specjalne kursy przygotowawcze, organizowane przez topowe szkoły średnie lub pod ich patronatem, ale poza terenami szkoły. W tego rodzaju placówkach przygotowawczych organizowano także szereg olimpiad naukowych, na podstawie których laureaci otrzymywali symboliczne, złote legitymacje uczniowskie (rodzaj biletu wstępu) i stawali się uczniami najlepszych szkół. W związku z rejonizacją szkolną domy w okolicy najlepszych szkół średnich osiągają zawrotne ceny na rynku nieruchomości. Rodziny z dziećmi w wieku szkolnym potrafią zrezygnować z mieszkania w apartamentach o powierzchni 120 m² na rzecz mieszkań 50 m², jeżeli te znajdują się w pożądanej dzielnicy z najlepszą szkołą. Przeprowadzka najczęściej następuje w momencie, kiedy dzieci wkraczają w wiek rozpoczęcia edukacji podstawowej. Powszechne jest także grupowe kupowanie takich nieruchomości i meldowanie kilku rodzin na jednym adresie. Wskazane praktyki stanowią dowód zaangażowania Chińczyków w zapewnienie swoim dzieciom optymalnej edukacji, zwiększanie

ich szans edukacyjnych, i wynikają z głęboko zakorzenionych kulturowych przekonań, iż edukacja jest wartością najwyższą. Są także dowodem silnego urynkowania tejże sfery życia.

Kolejnego przykładu dostarczają badania longitudinalne nad kulturą edukacji przedszkolnej w trzech kulturach: Chinach, Japonii i USA autorstwa Josepha Tobina, Yeh Hsueha, Mayumi Karasawy (2011). Badania dotyczyły wpływów zmian globalnych na przeobrażenia w polityce edukacyjnej, podstawie programowej i kształceniu nauczycieli w latach 80. i później w 2009 roku w wymienionych krajach. W przypadku Chin okazało się, że kiedy w 1980 roku badacze odwiedzali placówki edukacyjne, zwrócili uwagę na nauczycieli, którzy kierowali wszystkimi aktywnościami dzieci, z potrzebami fizjologicznymi włącznie. Poznali ściśle programy edukacyjne dla dzieci, uczniów śpiewających pieśni patriotyczne i wykonujących poranne ćwiczenia, według zaplanowanej rutyny i obowiązującej ideologii. Odnotowano silne kolektywistyczne praktyki, w porównaniu z indywidualistyczną kulturą Zachodu. Na rewizycie, po 20 latach, tylko poranna tradycja zbiorowych tańców i gimnastyki – *guangbo ticao* (w dosłownym tłumaczeniu: gimnastyka do muzyki z głośników) pozostała niezmienną i do dziś jest praktykowana w chińskich przedszkolach i szkołach podstawowych. Tradycja *guangbo ticao* to synchroniczne ćwiczenia grupy osób, dziś raczej całe tańce w rytm muzyki chińskiej. Dawne metody „nauczyciela w centrum” i „bezwzględne posłuszeństwa” zostały zmienione na metody pedagogiczne, z uwzględnieniem dziecka w centrum, na wzór zachodni, jednak... z zachowaniem chińskiego kontekstu. Zmieniono nazwę na określenie lekcji (*ke*), na aktywności dzienne (*huodong*), najmłodszych nie nazywa się uczniami (*xuesheng*), a po prostu dziećmi (*er'tong*). Mogłoby się wydawać, że w nowym przedszkolu chińskim, zorientowanym na uczenia, tradycja zbiorowej gimnastyki, wymagającej porządku, podporządkowania się zbiorowości oraz synchronizacji ciała i umysłu nie przetrwa próby czasu, jednakże *guangbo ticao* trwa i jest kultywowane. Hybryda chińskiej edukacji przedszkolnej stanowi przykład połączenia nowoczesności z tradycją, gdzie oba wpływy są równie widoczne. Chang Liu i Joseph Tobin (2016) w 2014 roku podjęli się próby przeanalizowania tradycji *guangbo ticao* w przedszkolach chińskich. Wyniki badań jasno przedstawiają, że tradycja *guangbo ticao* jest stałym elementem edukacji przedszkolnej w całym Chinach, na wsiach, w miastach, na prowincjach, co w przypadku zróżnicowanej mozaiki etnicznej Chin nie jest oczywiste. Fakt, że *guangbo ticao* jest praktykowany tak szeroko i konsekwentnie, jest w dużej mierze zasługą chińskich nauczycieli, którzy stale wprowadzają i wytrwale ćwiczą kolejne tra-

dycyjne utwory chińskie. To z kolei sugeruje, że wspomniana praktyka służy ważnym celom i czerpie z wiedzy kulturowej, wartości i przekonań. Styl nauki zbiorowej gimnastyki w etapach i z ogromnym zaangażowaniem nauczyciela nawiązuje do tradycyjnej pedagogiki chińskiej: pomimo różnic każdy może się uczyć; nauczyciel musi opanować to, czego będzie uczył; uczeń tylko przez wysiłek może osiągnąć sukces. Inne badania autorstwa Jinling Tao i Jianjun Yin (2017) na temat kultywowania tradycji i kultury chińskiej w przedszkolach pokazały, że młodzi nauczyciele od 20. do 30. roku życia otwarcie przyznali, że nie posiadają wiedzy na temat tradycji chińskich i nie używają żadnych elementów kultury w edukacji dzieci, poza tradycją *guangbo ticao*. Połowa wszystkich osób badanych (wiek od 20. do 43. r.ż.) informowała, że w ich nauczaniu pojawiają się elementy kultury folkowej, przypowieści, pieśni czy zwyczaje powitania. We wspomnianych badaniach (Tao i Yin, 2017), w rekomendacjach, autorzy przestrzegają przed globalnymi trendami i wskazują na potrzebę zrewidowania chińskiej podstawy programowej dla przedszkoli, a szczególnie dokumentu dodatkowego, w którym znajdują się rekomendacje co do nauczania tradycji, kultury i wartości chińskich, pt. *Complete Excellent Chinese Traditional Culture Guidance in 2014*. Wskazują także na potrzebę włączenia środowiska lokalnego i zmianę w kształceniu nauczycieli.

Ostatni przykład nawiązuje do podporządkowania się uczniów woli nauczyciela i rodziców. W etyce konfucjańskiej podporządkowanie się jest elementem kodeksu postępowania. Uczniowie w Chinach, szczególnie w szkole średniej, w swojej biografii edukacyjnej podejmują się wykonywania zadań, które nie wynikają z ich woli i motywacji, ale chęci zwiększenia swoich szans edukacyjnych i podyktowane są posłuszeństwem wobec losu, który organizują im nauczyciele i rodzice. Dla przykładu, w Chinach powszechne jest praktykowanie dodatkowych zajęć lekcyjnych, po szkole i w weekendy. Uczniowie na zajęcia zapisywani są przez rodziców, którzy wraz z nauczycielami wybierają odpowiednie placówki. Wszystko dzieje się poza wolą ucznia, od którego oczekuje się uczestnictwa i zaangażowania. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad społecznością studentów edukacji II roku Beijing Normal University w Pekinie, które dotyczyły doświadczeń edukacyjnych studentów od czasu szkoły podstawowej do czasów obecnych, respondenci³ deklarowali, że zarówno oni, jak i wszyscy ich koledzy i koleżanki uczestniczyli w dodatkowych formach kształcenia poza szkołą średnią, które nie wynikały z ich zainteresowań. Takie zajęcia zajmowały czas do późnych

³ Grupą badaną były osoby pochodzące i wychowane w Pekinie.

godzin nocnych, także w weekendy. Według opinii respondentów podejmowany wysiłek był uzasadniony przede wszystkim osiągnięciem lepszych rezultatów na egzaminie końcowym gaokao, ale także „oddaniem synowskim” i potrzebą podporządkowania się woli rodziców. Wszyscy jednakowo deklarowali, że był to czas pełen wyrzeczeń, inicjowany przez rodziców, ale nie interpretowali go w poczuciu krzywdy, lecz nadając mu sens i znaczenie. W wypowiedziach niektórzy respondenci podkreślali, że tę część ich biografii edukacyjnej podziela większość znanych im młodych Chińczyków. Zaznaczali, że bardzo często w możliwość pobierania nauki (już na studiach) zaangażowana (finansowo i emocjonalnie) jest cała rodzina, zarówno bliższa, jak i dalsza (np. wuj ze strony matki). Student ponosi fizyczne (np. zmęczenie, obniżenie odporności organizmu), psychiczne (obniżenie nastroju, epizody załamania nerwowego) i społeczne (brak przyjaciół, kontaktów koleżeńskich) koszty obciążenia hierarchicznością i wymaganiami, jednak godzi się na to i akceptuje ten fakt. Nie może zawieść najbliższych, ponieważ jeśli ponieśże porażkę, to cała rodzina straci „twarz” w oczach społeczności lokalnej. W głosach respondentów wyraźnie słyszalne było pogodzenie się z obowiązującymi normami i kulturą.

Zakończenie

W powyższym artykule zaprezentowano chińskie podejście do zmian globalizacyjnych w obszarze edukacji. We wspomnianych procesach globalizacyjnych charakterystyczne są napięcia pomiędzy kulturą homogenizacją a kulturą heterogenizacją. Przykłady z Chin pokazały, że globalne trendy edukacyjne zostały przefiltrowane przez chiński kontekst. Chiny posiadają silne uwarunkowania kulturowe i polityczne, dlatego w przypadku Państwa Środka dominacja globalnej kultury nad kulturą lokalną jest mało prawdopodobna. Roland Robertson (2012) na opisanie tego zjawiska wprowadził termin globalizacji, który wyjaśnia paradoks relacji pomiędzy homogenicznością a heterogenicznością kulturą. George Ritzer (2003) z kolei wyjaśnia, że globalizacja to nic innego jak interpretacja globalnego i lokalnego, co w rezultacie daje różne kombinacje w odmiennych częściach świata. Okazuje się, że w takim rozumieniu globalne i lokalne nie wykluczają się, ale tworzą swojego rodzaju hybrydę. Joseph Tobin i Chang Liu (2018) nazywają to zjawisko kontekstualizacją, a w języku chińskim zjawisko to ma swoją nazwę *ben-tu-hua*, gdzie dominuje pogląd mówiący, że zachodnie praktyki edukacyjne nie powinny być traktowane jako wzorcowe. W Chinach dokonuje

się dostosowania ich do wymogów lokalnych. Jak wynika z przedstawionych w artykule przykładów, Chiny bardzo mocno zakorzenione są w koncepcji kontekstualizacji. Charakteryzuje je lokalne podejście do edukacji – łączenie zachodnich pomysłów z chińską tradycją.

Bibliografia

- Bruner, J.S. 2006. *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Choy, G. 2017. Chinese Culture in Early Educational Environments. In: Rao, N., Sun, J. and Zhou, J. eds. *Early Childhood education in Chinese societies*. Hong Kong: Springer, pp. 31–52.
- Cohen, Y. 1971. The shaping of man's mind: adaptations to imperatives of culture. In: Wax, M., Diamond, S. and Gearing, F. eds. *Anthropological perspectives on education*. New York: Basic Books, pp. 19–50.
- Curriculum Development Council, 2017. *Kindergarten Education. Curriculum Guide*, <https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/KGECG-En-Draft-2017.pdf> (6.05.2020).
- Gromkowska-Melosik, A. 2018. *Testy edukacyjne Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*. Poznań: UAM.
- Gu, M. 2014. *Cultural Foundations of Chinese Education*. Boston: Brill.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. i Minkow, M. 2011. *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWE.
- Kessing, R.M. 1980. *Cultural Anthropology*. New York: Rinehart and Winston.
- Kluckhohn, F. 1961. Dominant and variant value orientations. In: Kluckhohn, F.F. and Strodtbeck, F.L. eds. *Variations in value orientations* Westport: Row, Peterson and Company, pp. 1–48.
- Liu, Ch. and Tobin, J. 2018. Group Exercise in Chinese Preschools in an Era of Child-Centered Pedagogy. *Comparative Education Review*. **1** (62), pp. 5–30.
- Mańkowska, A. 2017. Językowa rzeczywistość edukacyjna w wielokulturowych Chinach. Jedność czy różnorodność? *Pedagogika Szkoły Wyższej*. **2** (22), ss.121–132.
- Manzon, M. 2018. Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions. *Comparative Education*. **1** (54), pp. 1–9.
- Mead, M. 1943. Our Educational Emphases in Primitive Perspective. *American Journal of Sociology*. **6** (48), pp. 633–639.

- Redcliffe-Maud, J. 1973. Master Sadler after 50 years. *University College Record*. 6 (3), pp. 250–253.
- Ritzer, G. 2003. Rethinking Globalization: Glocalization/Globalization and Something/Nothing. *Sociological Theory*. 3 (21), pp. 193–209.
- Ritzer, G. 2009. *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Muza.
- Robertson, R. 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robertson, R. 2012. Globalisation or glocalisation? *The Journal of International Communication*. 2 (18), pp. 191–208.
- Sztompka, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tao, J. and Yin, J. 2017. A Study on Chinese Traditional Culture Education in China's Kindergartens. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. 3 (4), pp. 59–66.
- Tobin, J., Hsueh, J. and Karasava, M. 2011. *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yang, W. and Li, H. 2019. *Early Childhood Curriculum in Chinese Societies*. Hong Kong: Routledge.
- Zhang, W. 2014. The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations. *Asia Pacific Journal of Education*. 4 (34), pp. 436–454.

Globally or locally? Cultural determinants of education in China

Abstract: The purpose of this article is to present the cultural determinants of education in China in the age of globalization. The article answers the question whether in times of global change and the free flow of culture and educational solutions, education in China remains faithful to local tradition and values. The subject of the study is the educational system and cultural and social reality in the era of change. The article uses the existing studies and research of Chinese and foreign authors. The scientific method at this article is analyze of secondary sources. Analyses have shown that despite rapid global changes, Chinese education in its methods and teaching methods remains faithful to the ideals and assumptions of Chinese identity, and does it through the process of contextualization.

Keywords: comparative education, China, education in China, globalization

Translated by Anna Mańkowska

INETTA NOWOSAD, MAJA BŁASZCZYK

Kształtowanie tajwańskiej tożsamości narodowej w polityce edukacyjnej Tajwanu

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na te elementy polityki edukacyjnej, które odnosiły się wprost do procesu kształtowania tożsamości narodowej obywateli Tajwanu (Republika Chińska) i wyodrębnienie ich kluczowych założeń widocznych w misji edukacji, programach kształcenia oraz znaczeniu przypisywanym kulturze mniejszości etnicznych. Przyjęto założenie Michaela Foucaulta oraz Timothy Mitchella, którzy wykazali, iż edukacja oraz język stanowią efektywne narzędzia zabezpieczenia władzy przez panującego i jej umocnienia. W takim rozumieniu edukacja jest postrzegana jako przedłużenie władzy rządu i panowania nad społeczeństwem poprzez kształtowanie nowej tożsamości obywateli podporządkowanej reżimowi. Przyjęcie założeń Foucaulta i Mitchella w analizie polityki edukacyjnej i językowej pozwala również zauważyć na Tajwanie zmiany paradygmatu i odejście od sinizacji na rzecz tajwanizacji; pozwala też wydobyć wiele innych procesów z tym powiązanych, jak: przejście od jednolitości do różnorodności, od autorytarnej centralizacji do decentralizacji, deregulacji i pluralizmu.

Słowa kluczowe: kształtowanie tożsamości, polityka edukacyjna, Tajwan, Republika Chińska

Wprowadzenie

Tajwan to wyspa na Oceanie Spokojnym, oddzielona od Chin kontynentalnych Cieśniną Tajwańską. Jest to również potoczna nazwa Republiki Chińskiej na Tajwanie. Przez wieki wyspa znajdowała się pod zwierzchnictwem licznych narodów; była kolonizowana przez Holendrów oraz Hiszpanów (1624–1662). Po dominacji europejskiej wyspą rządził ród Cheng (1662–1683), który ostatecznie został pokonany w drugiej połowie XVII wieku przez panującą na obszarze Chin dynastię Qing (1683–1895) sprawującą rządę na Tajwanie przez 212 lat. W roku 1895 władzę na wyspie przejęli na 50 lat Japończycy (1895–1945), by w 1945 roku, po przegranej II wojnie światowej, wyspę ponownie przekazać Chinom.

Ukonstytuowanie się Tajwanu jako Republiki Chińskiej było skutkiem przegranej wojny domowej, która rozpoczęła się w Chinach na początku

XX wieku, dzieląc społeczeństwo na nacjonalistów i komunistów. W efekcie doprowadziło to do powstania Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL) i Republiki Chińskiej (Tajwanu). Warto mieć to na uwadze, bowiem trudne stosunki polityczne pomiędzy Chinami a Tajwanem na trwałe zostały wpisane w ich historię. Aktualnie Chińska Republika Ludowa uznaje Tajwan za swoją zbuntowaną prowincję. Z drugiej strony Tajwan sprzeciwia się zjednoczeniu z Chinami kontynentalnymi. Status polityczny Tajwanu jest trudny do określenia. Za suwerenne państwo jest uznawany jedynie przez 15 krajów z całego świata, których znaczenie polityczne i gospodarcze na arenie międzynarodowej jest jednak niskie (Ministry of Foreign Affairs Republic of China (Taiwan), 2019). W efekcie status formalnoprawny Tajwanu pozostaje nieuregulowany, choć w klasycznej koncepcji państwa George'a Jellinka Tajwan spełnia podstawowe warunki, by być uznanym za państwo. Niemniej jednak w obecnych czasach istotne znaczenie przypisywane jest uznawalności międzynarodowej, która została utracona przez Tajwan w drugiej połowie XX wieku. Można przyjąć, iż stanowi formę przejściową między narodem a państwem. Jest demokracją bez narodowości i taki status przyjmowany jest przez społeczność międzynarodową (Copper, 2003). Niezdolność do ogłoszenia niezależności wynika z obawy przed zagrożeniem wojskowym Chińskiej Republiki Ludowej (Nowosad, 2018b).

W sytuacji niejasnej przyszłości Tajwanu, jaka ma miejsce od 1949 roku, nic nie wskazuje na znalezienie rozwiązania, które satysfakcjonowałyby obydwie strony konfliktu. Jednakże trudności doświadczane przez Tajwan nie dotyczą jedynie napięć występujących z różną intensywnością po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej, ale występowały również na samym Tajwanie. Nowe rządy Kuomintangu (KMT) pod przewodnictwem Czang Kaj-szeka rozpoczęły się na wyspie od wprowadzenia stanu wojennego i autorytarnej władzy, która utrzymywała się do czasu uchylecia dekretu o stanie wojennym w 1987 roku i zastąpienia go mniej rygorystycznym prawem o bezpieczeństwie narodowym. Jednakże, mimo niezwykle trudnej sytuacji, Tajwan rozwijał się w niebywale szybkim tempie (Nowosad, 2018a).

Kraj ten w ciągu życia zaledwie jednego pokolenia przekształcił swoją gospodarkę w działającą sprawnie i efektywnie, czym na trwałe wpisał się do czołówki państw sukcesu ekonomicznego. Podobne zjawisko obserwowane jest jedynie w Singapurze, Korei Południowej i Hongkongu. Tajwan na tle innych państw Azji wyróżnia także wiele innych cech. Z jednej strony niski poziom nierówności społecznych i z drugiej wysoki poziom doświadczanego standardu życia, których wskaźniki są zbliżone bardziej do standardów

zachodnioeuropejskich, a nie azjatyckich (Cukiernik, brw). Jednakże Tajwan to również kraj, który rozwinął wysoce efektywny system edukacji, którego uczniowie uzyskują wysokie osiągnięcia w międzynarodowych badaniach TIMSS, PIRLS czy PISA i plasują się w czołówce.

Tempo i dynamika przemian zwraca uwagę na umiejętność wykorzystania na Tajwanie własnego potencjału w kształtowaniu i realizacji strategicznych interesów. Ważna rola przypisywana jest tu przez badaczy procesom zorientowanym na kształtowanie tożsamości obywateli Tajwanu – procesom, które z założenia miały wspierać pragmatyczny rozwój kraju i integrować społeczeństwo w jeden silny naród. Procesy te stanowiły o polityce wewnętrznej, w której istotna rola została przypisana polityce edukacyjnej. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na te elementy polityki edukacyjnej, które odnosiły się wprost do procesu kształtowania tożsamości narodowej obywateli Tajwanu i wyodrębnienie ich kluczowych założeń widocznych w misji edukacji, programach kształcenia oraz znaczenia przypisywanego kulturze mniejszości etnicznych. Takie podejście pozwala zauważyć zmianę paradygmatu i odejście od sinizacji na rzecz tajwanizacji. Procesy powiązane z przejściem od jednolitości do różnorodności, od autorytarnej centralizacji do decentralizacji, deregulacji i pluralizmu (Nowosad, 2018b).

Sinizacja Tajwanu i polityka jednych Chin

Proces sinizacji na Tajwanie rozpoczął się w grudniu 1949 roku, kiedy to nacjonałiści uciekli na wyspę z zamiarem wzmocnienia własnych sił i przygotowania się do przejścia władzy w całych Chinach. Już wówczas skonfliktowana i wyniszczona wewnętrznie społeczność Tajwanu nie była przychylna przyjezdnym. Ludność lokalna nie darzyła nowej władzy ani zaufaniem, ani poparciem. W pamięci społecznej świeże były wydarzenia, które ostatecznie 28 lutego 1947 roku doprowadziły do wybuchu na Tajwanie powstania, znanego również jako *228 incident*. W 1949 roku ogłoszony został na Tajwanie stan wojenny. Jedynym wsparciem, na które mógł liczyć przywódca nacjonalistów, Czang Kaj-szek, byli Chińczycy – zwolennicy starego porządku, którzy zaczęli licznie przybywać na wyspę. Każdego dnia grupa nowych przybyszów wynosiła około 5 tysięcy. W efekcie na początku lat 50. XX wieku było ich prawie 2 miliony, co w ówczesnym okresie stanowiło 25 procent mieszkańców całego Tajwanu (Davison, 2003).

Sukces dominacji KMT na Tajwanie związany był ze zdolnością partii do osiągnięcia zmian w społeczeństwie poprzez przymus, edukację, restruktu-

ryzację społeczeństwa oraz stworzenie nowej „tożsamości” Tajwańczyków. Przez ponad 50 lat partia Kuomintang sukcesywnie sprawowała dominację nad Tajwanem i asymilowała jego ludność poprzez cztery metody: przymus; restrukturyzację społecznego statusu, tworząc nową „prochińską” tożsamość dla ludności tubylczej oraz edukację (Chen, 2008).

Władze nacjonalistyczne na Tajwanie nie utożsamiały się z Chińską Republiką Ludową, utrzymując starą nazwę Republiki Chińskiej i propagując dawne wartości i dawne wyobrażenie Chin – Państwa Środka. Poprzez autorytarne sprawowanie władzy rząd KMT rozpoczął inicjatywy na rzecz odrodzenia kultury chińskiej, poprzez wzmocnienie narodowej edukacji, promowanie języka mandaryńskiego i kontynuację konfucjańskiej tradycji i kultury. Wyznaczony kierunek w polityce edukacyjnej został uznany za priorytetowy. Istotne były tu dwa przynajmniej powody: pierwszym było odejście od moralnych cnót w chińskiej edukacji na kontynencie i przejmowanie wzorów sowieckich, drugim wrogość społeczności zamieszkującej Tajwan (Lee, 2004).

Badacze tacy jak Michael Foucault (1977) czy Timothy Mitchell (1988) uznają, iż edukacja oraz język stanowią efektywne narzędzia zabezpieczenia władzy przez panującego, które odpowiednio wykorzystane mogą zapewnić warunki uniknięcia przyszłych wybuchów buntu. W takim rozumieniu edukacja jest postrzegana jako przedłużenie władzy rządu i panowanie nad duszą i psychiką ludzi. Jest to kierunek, który może doprowadzić do skonstruowania nowej osoby, podporządkowanej nowemu reżimowi (Chen, 2008). Opisane przez badaczy zjawisko było sukcesywnie wdrażane na Tajwanie. Sinizacja w polityce edukacyjnej skierowana była na kilka głównych obszarów, w których ważne miejsce zajmował język jako narzędzie poznania i rozpoznawania symboli.

Celem władz KMT było ukształtowanie chińskiej tożsamości narodowej, przede wszystkim opierając się na chińskiej kulturze i języku mandaryńskim (Simpson, 2004). Wyrazem tego były zmiany w polityce językowej na rzecz przyjęcia orientacji asymilacyjnej. Już w 1945 roku narzucono mandaryński jako język narodowy, znany na Tajwanie jako *Guoyu* (dosłownie „język narodowy”). Okres między 1945 a 1987 rokiem charakteryzował się upowszechnianiem nauki języka mandaryńskiego oraz tłumieniem komunikowania się w językach lokalnych w szkołach czy też lokalnych mediach. By przyspieszyć cały proces, sprowadzano nauczycieli z Chin kontynentalnych (Klötter, 2004). Języki lokalne takie jak Tai-gi czy Hakka zostały zdefiniowane jako „lokalne dialekty”, których należy się wstydzić (Sandel, 2003). Politykę językową można uznać za jednokierunkowo dwujęzyczną („unidirectional bilingual”).

Jednokierunkowa, bowiem ludność zamieszkująca Tajwan musiała nauczyć się mandaryńskiego, natomiast od Chińczyków nie była wymagana nauka języków tubylczych. Skutkiem polityki językowej było też umacnianie dominacji grupy będącej u władzy, poprzez tworzenie społecznej hierarchii, gdzie jeden język był uznawany, zaś inne pozbawiane wartości (Tsao, 2000 za: Chen, 2008).

Proces edukacji językowej został przejęty z Chin i dostosowany do warunków na Tajwanie (Simpson, 2004). W kwietniu 1946 roku powołano na Tajwanie komitet podlegający pod departament edukacji, którego zadaniem było propagowanie języka chińskiego (*Committee for the Promotion and Propagation of the National Language*, CPPNL). Działalność komitetu i oddziałów lokalnych była prowadzona do roku 1959, kiedy to uznano, iż cel polityki językowej na etapie standaryzacji i upowszechniania został już osiągnięty i należy przejść na kolejny etap rozwoju języka narodowego, jako przedsięwzięcia długofalowego i kontynuowanego we wspólnych inicjatywach szkół, mediów i całego narodu (Tsao, 2008). Jednakże w latach 70. XX wieku powrócono do systematycznej kontroli w uzyskiwaniu postępów w upowszechnianiu języka chińskiego. 26 listopada 1970 roku Ministerstwo Edukacji (MOE) przyjęło rezolucję, w której przywrócono działalność komitetu ds. upowszechniania i promocji języka mandaryńskiego w ministerstwie edukacji, dokonano unifikacji planów oraz umocniono nadzór nauki języka mandaryńskiego w różnych obszarach poprzez: wzmocnienie nauczania mandaryńskiego w szkołach i kształcenie nauczycieli języka mandaryńskiego; wzmocnienie edukacji językowej społeczeństwa przez dodatkowe programy edukacyjne skierowanych do szerokich grup odbiorców; zwiększenie programów radiowych i telewizyjnych nadawanych w języku mandaryńskim. Urzędnicy państwowi, a przede wszystkim nauczyciele szkół publicznych, mieli dawać dobry przykład, posługując się językiem mandaryńskim. W szkołach promowane były działania jak *spelling bee* (zawody między uczniami polegające na literowaniu słów), konkursy wymowy czy zajęcia edukacyjne dla dorosłych i programy alfabetyzacji dla pracowników instytucji państwowych i prywatnych (Kubler, 1985 za: Tsao, 2008).

Restrykcyjna polityka językowa spowodowała, iż mandaryński stał się jedynym językiem, jakim można było się posługiwać na terenie szkół, w tym podczas przerw. Uczniowie przyłapani na posługiwaniu się innymi językami otrzymywali kary. Działanie to miało uświadomić, iż posługiwanie się zakazanym językiem było haniebne, niezgrabne lub stanowiło o niskiej klasie osoby mówiącej w danym języku. Tym samym dzieci chińskie rozpoczynające

edukację szkolną miały przewagę nad tajwańskimi, które stawały się w szkołach „obywatelami drugiej kategorii”. Zakazane zostało publiczne wykonywanie tajwańskich piosenek, muzyki, teatru, a tajwańska opera zastąpiona została pekińską (Tsao, 2000 za: Chen, 2008).

Równie ważną rolę w sinizacji Tajwanu pełnił program nauczania, powszechnie uważany za narzędzie budowania narodu. Stąd edukacja formalna stanowiła ważną część strategii KMT. Pomiędzy 1949 rokiem a połową lat 80. XX wieku program nauczania koncentrował się wokół polityki krajowej oraz praktyczności. Tworzony był przez rząd oraz specjalistów od programu nauczania. Uczniom wpajano polityczną ideologię partii rządzącej, by utrzymać jej ustalone interesy i przywileje oraz podtrzymać kontrolę nad rządzonymi ludźmi (Hwang, Chang, 2003). Program nauczania był sztywny i scentralizowany, by w ten sposób kontrolować procesy i praktyki edukacyjne. Ministerstwo Edukacji było upoważnione do ustalania krajowych standardów programu nauczania, aby prowadzić większość działań edukacyjnych. W celu dokonania ponownej identyfikacji z chińską tradycją oraz poglądu, iż dojdzie do odzyskania Chin kontynentalnych, program nauczania skupiał się wokół orientacji na Chiny i promowaniu antykomunistycznych poglądów. Najostrzej było to widoczne w programie wiedzy o społeczeństwie, który skupiał się na wpajaniu bezkrytycznego, skoncentrowanego na państwie patriotyzmu oraz określonym zestawie wartości związanych z oficjalną wersją „tradycyjnej chińskiej kultury”. Ogólne cele programu nauczania obejmowały w ten sposób zachęcanie do społecznego i politycznego konformizmu oraz niekwestionowanej lojalności wobec państwa (Liu, Hung, 2002). Trzy zasady ludu Sun Yat-sena (zasada narodowa, zasada władzy ludu, zasada dobrobytu ludu) zostały użyte w celu zapewnienia ideologicznych podstaw, by móc sprzeciwić się komunizmowi, stanowiły też obowiązkowe przedmioty w szkołach średnich i na uniwersytetach.

Przedmioty szkolne związane z wychowaniem obywatelskim obejmowały „Życie i etykę” (*Life and Ethics*) i „Naukę o społeczeństwie” (*Social Studies*) w szkole podstawowej oraz „Obywatelstwo i moralność” (*Civics and Morality*), „Historię” i „Geografię” na poziomie szkoły średniej I stopnia. Zadaniem wskazanych przedmiotów było sprawienie, żeby uczniowie posiadali wiedzę na temat rozwoju narodu chińskiego i zmian w obszarze jego terytorium oraz znaczenia Tajwanu jako bazy do odzyskania Chin kontynentalnych; doceniali chińską wyższość narodową i ducha narodowego; zgadzali się z pojmowaniem nauki przez Sun Yat-sena i Czang Kaj-szeka oraz zgodnie z interpretacją rządu przyjmowali ich wkład w rozwój narodu (Su, 2006).

Władza nacjonalistyczna sukcesywnie tworzyła nową, etnocentryczną chińską tożsamość mieszkańców Tajwanu. Wzmocnieniem krzewienia chińskiej kultury na Tajwanie zajął się ruch *Chinese Cultural Renaissance Movement*. 12 listopada 1966 roku, w rocznicę urodzin Sun Yat-sena Czang Kaj-szek oficjalnie ogłosił początek ruchu związanego z odnową chińskiej kultury – *Chinese Cultural Renaissance Movement* (Tozer, 1970). Ruch ten stanowił reakcję władz KMT na Wielką Proletariacką Rewolucję Kulturalną, która rozpoczęła się w Chinach kontynentalnych w 1966 roku. Na jej czele stanęli Mao Zedong oraz jego sojusznicy, głosząc całkowitą likwidację starych zwyczajów, starych nawyków, starej kultury oraz starego sposobu myślenia. Oznaczało to zerwanie ze wszystkim, co dotyczyło przeszłości Chin, i obalenia jakichkolwiek śladów porządku społecznego opartego na konfucjanizmie, jaki istniał przed 1949 rokiem. Przyjęto trzy zasady ludu stanowiące podstawę chińskiego społeczeństwa: potępiano komunizm, zachodni liberalizm i jego nadmierny nacisk na indywidualizm (Ibidem).

Ustanowienie ruchu odnowy kulturowej w czasie, gdy władze Chin kontynentalnych odcinały się od tradycyjnych wartości i kultury chińskiej, stanowiło moment, w którym władze na Tajwanie wzmocniły roszczenia do prawa uznania swojego rządu za prawowity rząd całych Chin. Sinizacja Tajwanu była przedstawiana jako ochrona chińskich wartości, kultury i tradycji, które miały być przekazywane kolejnym pokoleniom, zapewniając ciągłość tradycji. Wznawiano wydania klasycznej literatury chińskiej i tłumaczenia istotnych dzieł rozpowszechniających chińską kulturę na świecie. Zachęcano również do tworzenia nowej literatury i sztuki, która byłaby znacząca dla współczesnego społeczeństwa i świadoma idei kulturowego odrodzenia (Lei, 2011).

Tabela 1. Porównanie paradygmatów dotyczących tajwańskiej historii

Stary paradygmat: orientacja na Chiny	Nowy paradygmat: orientacja na Tajwan
Podstawowe założenia	
Tajwan stanowił część Chin od czasów starożytnych i tak należy postrzegać jego historię.	W całej historii Tajwańcycy podlegali różnym formom obcych rządów. Historię Tajwanu należy postrzegać z perspektywy Tajwanu.
Problem 1: Uzasadnienie relacji pomiędzy Tajwanem i Chinami	
Tajwan był suwerenną częścią Chin od XI wieku, kiedy chińscy imigranci zaczęli osiedlać się na Tajwanie.	Chińscy migranci przybyli na Tajwan i zaczęli osiedlać się dawno temu, ale rząd chiński ustanowił suwerenną władzę dopiero 150 lat temu. Na wyspie byli też inni mieszkańcy na długo przed przybyciem osadników chińskich. Stąd Tajwan nie był częścią Chin od czasów starożytnych.

Problem 2: Historyczna rola rządów holenderskich, hiszpańskich i japońskich na Tajwanie	
Tajwan był pod panowaniem hiszpańskim i holenderskim, dopóki Koxinga nie odzyskał go w 1642 roku. Syn Koxinga później poddał się dynastii Qing. Tajwan pozostawał pod panowaniem chińskim do 1895 roku, kiedy to Tajwan został przejęty przez Japonię po wojnie chińsko-japońskiej. Hiszpanie, Holendrzy i Japończycy byli obcymi władcami i kolonizatorami, podczas gdy dynastia Koxinga i Qing nie.	Władcy hiszpańscy, władcy holenderscy, władcy Koxinga, władcy Qing i władcy japońscy byli obcymi mocarstwami dla narodu tajwańskiego. Wszyscy obcy władcy pozostawili po sobie jakieś zmiany, jedni lepsze, inni gorsze. Stanowią one nieusuwalny element unikalnej historii i kultury Tajwanu.
Problem 3: Tajwan pod rządami KMT po 1945 roku	
Po II wojnie światowej Japonia przekazała Tajwan Chinom i ponownie przywróciła go chińskim rządowi.	Tajwan był poddany autorytarnym rządowi emigranckiego reżimu KMT, kolejnej zagranicznej potęgi do 1996 roku, kiedy to Tajwańczycy mogli po raz pierwszy wybrać swojego prezydenta w wyborach powszechnych.

Źródło: Wang, F.C. 2005. Why Bother about School Textbooks?: An Analysis of the Origin of the Disputes over Renshi Taiwan Textbooks in 1997. In: Makeham, J. and Hsiau, A. eds. *Cultural, Ethnic, and Political Nationalism in Contemporary Taiwan. Bentuhua*. New York: Palgrave Macmillan, p. 75.

W stronę tajwanizacji i polityki odrębności Tajwanu

Punktem zwrotnym w zmianie polityki Tajwanu była śmierć Czang Kaj-szeka w roku 1975. Na Tajwanie rozpoczął się powolny proces w kierunku demokratyzacji i tajwanizacji. Pierwsze decyzje zapadły już w 1978 roku przez nowego prezydenta Chiang Ching-kuo, który zaczął łagodzić autokratyczną politykę prowadzoną we wcześniejszych latach przez ojca. Choć powody tych decyzji były natury ekonomicznej, podyktowane utrzymaniem wzrostu gospodarczego, to nie bez znaczenia było utrzymanie pozytywnych relacji politycznych z Zachodem. Wprowadzenie demokracji miało tym samym uchronić Tajwan przed izolacją międzynarodową i wchłonięciem przez Chińską Republikę Ludową (Copper, 2003). Nowy prezydent miał również świadomość, że demokracja rozwiąże problemy różnych grup etnicznych zamieszkujących Tajwan, a także pomoże pozyskać przychylność społeczności międzynarodowej.

W 1983 roku przeprowadzone zostały demokratyczne wybory, w których wygrała Partia Nacjonalistyczna, a prezydentem ponownie został syn Czang Kaj-szeka. Jednakże na swojego wiceprezydenta wybrał Lee Teng-huia, który był Tajwańczykiem. Badacze przyjmują to za oznakę transformacji na Tajwanie, w wyniku której władza była stopniowo oddawana w ręce Tajwańczyków. Podczas swojej prezydentury Ching-kuo wprowadził wiele istotnych zmian, które w późniejszym czasie rzutowały na sprawowanie władzy na Tajwanie. Wyraził zgodę na utworzenie nowych partii politycznych, oznajmił również,

iż po jego śmierci nikt z jego krewnych nie będzie piastował istotnej funkcji politycznej. Zakończył stan wojenny, który został wprowadzony przez jego ojca, i tym samym zwiększył prawa obywatelskie. Zniósł cenzurę oraz nadzór nad mediami, a w późniejszych latach także zakaz podróży do Chin kontynentalnych (Ibidem). Po śmierci Chiang Ching-kuo w 1988 roku rządy na wyspie sprawował wiceprezydent Lee do 2000 roku.

W efekcie inicjowanych zmian lata 80. XX wieku stanowią o pokojowym wprowadzeniu demokracji, zaś w polityce wewnętrznej wprowadzono nową kluczową kategorię „Nowych Tajwańczyków”. Rozpoczął się proces tajwanizacji celem zjednoczenia społeczności wyspy jako jednorodnego organizmu narodowego, co jednocześnie uznawano za ważny krok w staraniach o uczynienie z wyspy niepodległego państwa (Ibidem). Zainicjowany został ruch eksponujący rdzenne elementy tajwańskiej kultury, co widoczne było w powstaniu nowego tajwańskiego kina czy promocji tradycyjnej ludowej sztuki (Pan, Yu, 1999).

Od końca lat 80. XX wieku rozpoczął się proces deregulacji w edukacji. Rząd zaczął dzielić się kontrolą z innymi agencjami, które wywierały coraz większy wpływ na kierunek reform edukacyjnych. Wzrosło również zainteresowanie opinii publicznej reformą edukacji. Cele reformy obejmowały zwiększenie zasobów przeznaczonych na edukację, poprawę równości dostępu, poprawę jakości kształcenia nauczycieli, a także zmiany programów nauczania i podręczników. Zmniejszenie obciążeń uczniów było postrzegane jako priorytet reformy programowej. Istotnym obliczem przemian społeczno-kulturowych była redefinicja celów edukacji moralnej i obywatelskiej (Ho, Lam, Yeh, 2013).

W nowelizacji konstytucji z 27 maja 1992 roku rdzenni mieszkańcy Tajwanu zostali po raz pierwszy uznani za *yuan-chu minzu*, co oznacza „ludzi, którzy mieszkali tu pierwsi”. W efekcie szesnaście grup zostało oficjalnie uznanych przez rząd. Wprowadzono też odpowiednie regulacje, by skutecznie reagować na potrzeby tych rdzennych grup, postrzeganych jako najbardziej marginalizowane politycznie, ekonomicznie oraz społecznie (Nesterova, Jackson, 2018). W czasie rządów prezydenta Lee doszło do transformacji narodowego postrzegania Tajwanu z bycia częścią Chin do politycznie niezależnego narodu. Zmianami, które do tego doprowadziły, były m.in. reprezentowanie jedynie wyborców z Tajwanu w organach rządzących; wybieranie prezydenta jedynie przez mieszkańców Tajwanu. Usunięto pojęcie Tajwanu jako prowincji w odniesieniu do Chin kontynentalnych, a więzy pomiędzy Tajwanem a Chinami były stopniowo zrywane. Zmiany zachodzące na Tajwanie widoczne były rów-

niez w poprawkach do konstytucji. W 1999 roku prezydent Lee Teng-hui opowiedział się za promocją nowej, świeżej i wspólnej tożsamości „narodowej” dla tych, którzy mieszkali na Tajwanie i zdolnych do walki oraz poświęcenia dla Tajwanu, niezależnie od tego, kiedy przybyli oni lub ich przodkowie na Tajwan oraz niezależnie od ich prowincjonalnego dziedzictwa czy języka ojczystego (Lee, 1999; Wang, 2005). Na arenie międzynarodowej Tajwan dążył do bycia postrzeganym jako autonomiczna jednostka polityczna. W tym celu na początku lat 90. XX wieku władze Tajwanu zaczęły używać kategorii Republika Chińska na Tajwanie (*ROC on Taiwan*), a nie jedynie Republika Chińska (*Republic of China, ROC*) lub Tajwan (*Taiwan*), by w ten sposób podkreślić swoje zwierzchnictwo terytorialne nad obszarem Tajwanu (Law, 2003).

Kolejnym przełomowym etapem był rok 2000. W wyborach na prezydenta Republiki Chińskiej zwyciężył Chen Shui-bian – kandydat opozycji – Demokratycznej Partii Postępowej (DPP) opowiadającej się za zwiększeniem niezależności Tajwanu. To historyczne wydarzenie zakończyło jednopartyjne rządy KMT na Tajwanie i demokratyczne przekazanie władzy opozycji (Soong, Papadimos, 2012). Za rządów prezydenta Chen Shui-bian koncentrowano się na propagowaniu praw człowieka, dzięki czemu Tajwan mógł kreować swój pozytywny i demokratyczny wizerunek, gdzie ludzie troszczą się o przestrzeganie uniwersalnych norm i wartości. Na Tajwanie szerzono również modernizację, wprowadzano koncepcję wolności, indywidualizmu i rozwoju osobowości (Gawlikowski, 2002).

Wraz z demokratyzacją na Tajwanie publicznym debatom zaczął podlegać aspekt tożsamości narodowej, a status Tajwanu jako chińskiej prowincji oraz instrumentalizacja narodowej edukacji służąca prochińskiej ideologii zaczęły być podważane (Corcuff, 2005). Ważnym krokiem transformacji społecznej była reforma programu nauczania, w której liberalizacja, demokratyzacja oraz lokalizacja stanowiły cele do osiągnięcia przez tajwańskie społeczeństwo. Programy nauczania zaczęły zawierać treści związane z historią, geografą, kulturą i językami Tajwanu. Aspekty te były pomijane lub zdawkowo przedstawiane w dotychczasowym autorytarnym programie nauczania.

Rewizja standardów programu nauczania dla szkoły podstawowej miała miejsce w 1993 roku, dla gimnazjum w 1994 roku, dla liceów w 1995 roku, a szkół zawodowych w 1998 roku. Zmieniony program nauczania zawierał mniej nacisku na ideologiczną indoktrynację oraz przekazywanie uczniom nacjonalistycznych treści. Wyrażenia takie jak „duch narodowy”, (*national spirit*), antykomunizm, odzyskanie Chin kontynentalnych (*recovering Mainland China*) oraz poglądy Czang Kaj-szeka i Sun Yat-sena (w tym przedmiot

„Trzy zasady ludu”) zaczęły odgrywać mniejszą rolę i zostały zmienione lub usunięte z programów nauczania, a te wzbogacono o treści związane z historią i tradycją Tajwanu. Przykładowo dla klas od trzeciej do szóstej szkoły podstawowej wprowadzono nowy przedmiot „nauka o ojczyźnie” (*Homeland Studies*) oraz przedmiot „rozumienie Tajwanu” (*Understanding Taiwan*) dla pierwszej klasy gimnazjum (Chen, 2002).

W odpowiedzi na program zostały opracowane nowe podręczniki. Trzytomowa seria podręczników do gimnazjum „poznanie Tajwanu” (*Getting to Know Taiwan*) weszła do użytku w 1998 roku. Były to pierwsze podręczniki w powojennej historii edukacji Tajwanu, których zawartość skupiała się na Tajwanie. Celem było zachęcanie uczniów do lepszego poznania oraz pokochania miejsca ich zamieszkania, rozwinięcia świadomości oraz pewności, iż wszyscy mieszkańcy Tajwanu posiadają wspólną tożsamość, niezależnie od tego, skąd przybyli oraz od tego, do jakiej grupy etnicznej się zaliczali. Nowe podręczniki stanowiły możliwość do zaprezentowania po raz pierwszy podstawowego wymiaru tajwańskiej tożsamości oraz kwestii stanowiącej sedno debaty dotyczącej tożsamości narodowej Tajwańczyków, mianowicie mnogości struktur etnicznych oraz historycznych doświadczeń. Nacjonalistyczny program nauczania systematycznie pomniejszał pamięć społeczną mieszkańców (Corcuff, 2005).

Wraz ze zmianami politycznymi na Tajwanie przekształceniu uległa polityka językowa, która zaczęła celebrować różnorodność i wielojęzyczność. W oficjalnych przemowach politycy zaczęli posługiwać się swoimi ojczystymi językami (np. hakka), postrzegając to jako pokaz wolności i promowanie wielojęzyczności. Również w szkołach zniesiono kary za posługiwanie się przez uczniów swoimi ojczystymi językami (Hubbs, 2013). Polityka wielojęzyczności dotyczyła także języka angielskiego, który w roku 2001 został wprowadzony jako przedmiot obowiązkowy od klasy piątej szkoły podstawowej.

Podsumowanie

Przeobrażeniom na Tajwanie towarzyszyły od samego początku napięcia i konflikty. Choć ich natężenie było różne, radykalnie odmienne w czasach dominacji KMT, czy po przekazaniu władzy DPP, to jednak jest obecne po dziś dzień. Można przyjąć, iż w aktualnej polityce edukacyjnej po dziś dzień plany ich pokonania zajmują ważne miejsce. Napięcia pomiędzy relacją Tajwan – Chiny nie zostały rozwiązane. Jest to w oczywisty sposób powiązane z szerszym kontekstem po obu stronach Cieśniny Tajwańskiej i prawnym sta-

tusem Tajwanu na arenie międzynarodowej. W procesie tajwanizacji w polityce edukacyjnej Tajwanu istotną rolę odgrywają dwie grupy czynników: warunki sprzyjające rozwojowi demokracji (pomyślny wzrost gospodarczy, popyt przedsiębiorców i profesjonalistów na większą autonomię, rozwój klasy średniej, wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa, interakcje ze światem zewnętrznym, w szczególności z państwami zachodnimi) oraz redystrybucja władzy między państwem a społeczeństwem (Nowosad, 2018b).

Niestety w procesie wzmacniania wartości demokratycznych system oparty na starych wartościach moralnych nie znajdował uzasadnienia, zaś nowy, bardziej otwarty, jeszcze nie został ustanowiony. Dlatego niektórzy są skłonni do przyjęcia moralnego relatywizmu, który może skutkować brakiem spójności społecznej i budowania odpowiednio nowoczesnego systemu wartości odnoszących się do demokracji, sprawiedliwości i troski o obywateli. Jest to proces, z którym edukacja Tajwanu zмага się na drodze wzajemnej współpracy oraz pozytywnego oddziaływania w rodzinie, w szkole i społeczeństwie. Uniknięcie kryzysu tożsamości może prowadzić jedynie przez zrównoważenie kultury Wschodu i Zachodu (Ibidem). Inne kwestie wiążą się z odnalezieniem kompromisu przeciwstawnych ideologii politycznych. Droga jest jedna i prowadzi przez edukację.

Bibliografia

- Chen, J.J. 2002. Reforming textbooks, reshaping school knowledge: Taiwan's textbook deregulation in the 1990s. *Pedagogy, Culture & Society*. 1 (10), pp. 39–72.
- Chen, K.W. 2008. Disciplining Taiwan: The Kuomintang's Methods of Control during the White Terror Era (1947–1987). *Taiwan International Studies Quarterly*. 4 (4), pp. 185–210.
- Copper, J.F. 2003. *Taiwan. Nation-State or Province?* Boulder: Westview Press.
- Corcuff, S. 2005. History textbooks, identity politics, and ethnic introspection in Taiwan: the June 1997 knowing Taiwan textbooks controversy and the questions it raised on the various approaches to "Han" identity. In: Vickers, E. and Jones, A. eds. *History Education and National Identity in East Asia*. New York: Routledge, pp. 133–169.
- Cukiernik, T. brw. Azjatyckie tygrysy.
<http://tomaszcukiernik.pl/artykuly/artykulywolnorynkowe/azjatyckie-tygrysy/> (22.04.2017).

- Davison, G.M. 2003. *A Short History of Taiwan: The Case for Independence*. Westport: Praeger.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Pantheon.
- Gawlikowski, K. 2002. Spory o status wyspy i procesy transformacji pod koniec XX w. W: Gawlikowski, K. red. *Azja Wschodnia na przełomie XX i XXI wieku. Przemiany polityczne i społeczne. Studia i szkice*. Warszawa: ISP PAN, ss. 165–210.
- Ho, H.Z., Lam, Y.W. and Yeh, K.H. 2013. Character Education in Taiwan. A Reflection of Historical Shifts in Sociocultural Contexts. *Childhood Education*. **6** (89), pp. 362–367.
- Hubbs, E. 2013. Taiwan language-in-education policy: social, cultural, and practical implications. *Journal of Second Language Acquisition and Teaching*. **20**, pp. 76–95.
- Hwang, J.J. and Chang, C.Y. 2003. *Curriculum Study in Taiwan: Retrospect and Prospect*. In: Pinar, W.F. ed. *International handbook of curriculum research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 595–606.
- Klöter, H. 2004. Language Policy in the KMT and DPP eras. *China Perspectives*. **56**, pp. 1–12. <http://chinaperspectives.revues.org/442> (20.11.2019).
- Law, W.W. 2003. *Globalization, Localization and Education Reform in a New Democracy. Taiwan's Experience*. In: Mok, K.H. and Welch, A. eds. *Globalization and Educational Restructuring in the Asia Pacific Region*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 79–127.
- Lee, C.M. 2004. Changes and challenges for moral education in Taiwan. *Journal of Moral Education*. **4** (33), pp. 575–595.
- Lee, T.H. 1999. Understanding Taiwan. Bridging the perception gap. *Foreign Affairs*. **6** (78), pp. 9–14.
- Lei, D.P. 2011. *Alternative Chinese Opera in the Age of Globalization. Performing Zero*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liu, M. and Hung, L.C. 2002. Identity issues in Taiwan's history curriculum. *International Journal of Educational Research*. **6–7** (37), pp. 567–586.
- Ministry of Foreign Affairs Republic of China (Taiwan). Brw. Diplomatic allies of the ROC from 2010 to 2019. <https://www.mofa.gov.tw/Upload/RelFile/1130/168086/Table2.pdf> (25.11.2019).
- Mitchell, T. 1988. *Colonizing Egypt*. Berkeley: University of California Press.
- Nesterova, Y. and Jackson, L. 2018. Understanding the “Local” in Indigenous Taiwan. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*. **3** (17), pp. 55–66.

- Nowosad, I. 2018a. Procesy demokratyzacji i tajwanizacji. O roli edukacji w kształtowaniu tajwańskiej tożsamości. *Studia z Teorii Wychowania*. 1 (22), ss. 165–188.
- Nowosad, I. 2018b. Społeczno-kulturowe uwarunkowania demokratyzacji edukacji na Tajwanie. *Społeczeństwo – Kultura – Edukacja*. 2 (14), ss. 137–154.
- Pan, H.L. and Yu, C. 1999. Educational Reforms with Their Impacts on School Effectiveness and School Improvement in Taiwan, R.O.C. *School Effectiveness and School Improvement*. 1 (10), pp. 72–85.
- Sandel, T.L. 2003. Linguistic Capital in Taiwan: The KMT's Mandarin Language Policy and Its Perceived Impact on Language Practices of Bilingual Mandarin and Tai-gi Speakers. *Language in Society*. 4 (32), pp. 523–551.
- Simpson, A. 2007. Taiwan. In: Simpson, A. ed. *Language and National Identity in Asia*. New York: Oxford University Press, pp. 235–259.
- Soong, J.J. and Papadimos, A. 2012. Taiwan's democratization and the rise of civil society: its development experiences and model. W: Trojnar, E. red. *The Taiwan Issues*. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 35–84.
- Su, Y. C. 2006. Political ideology and social studies curricula in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 3 (34), pp. 353–364.
- Tozer, W. 1970. Taiwan's "Cultural Renaissance": A preliminary view. *The China Quarterly*. 43, pp. 81–99.
- Tsao, F. F. 2008. The Language Planning Situation in Taiwan. In: Kaplan, R.B. and Baldauf Jr, R.B. eds. *Language Planning and Policy in Asia, Vol.1 Japan, Nepal and Taiwan and Chinese Characters*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 237–284.
- Wang, F.C. 2005. Why Bother about School Textbooks?: An Analysis of the Origin of the Disputes over Renshi Taiwan Textbooks in 1997. In: Makeham, J. and Hsiau, A.C. eds. *Cultural, Ethnic, and Political Nationalism in Contemporary Taiwan. Bentuhua*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 55–99.
- Weng, F.Y. 2011. Centralization and Decentralization in Educational Governance in Taiwan. In: Mok, K.H. *Centralization and Decentralization. Educational Reforms and Changing Governance in Chinese Societies*. New York: Springer, pp. 39–58.

Shaping of the Taiwanese national identity in the educational policy of Taiwan

Abstract: The purpose of the article is to draw attention to those elements of education policy that relate to the process of shaping the national identity of the Taiwanese citizens (Republic of China) and to identify their key assumptions, related to the mission of education, curricula and meaning assigned to the culture of ethnic minorities. Assumptions were undertaken based on Michael Foucault's and Timothy Mitchell's ideas, that education and language form effective tools for securing and strengthening the reign. In this sense, education, is seen as the extension of government's power and control over society by shaping a new social identity subordinated to the regime. Adopting the assumptions of Foucault and Mitchell in the analysis of education and language policy also allows to notice a paradigm change and a shift from sinization to taiwanization, it also allows to bring out many other processes related to it, such as: the transition from uniformity to diversity, from authoritarian centralization to decentralization, deregulation and pluralism.

Keywords: identity formation, education policy, Taiwan, Republic of China

Translated by Inetta Nowosad and Maja Błaszczyk

ALICA PETRASOVÁ

Multidisciplinarity in an inclusive support system¹

Streszczenie: Artykuł przedstawia częściowe rezultaty projektu pt. „Szkoła otwarta dla wszystkich” realizowanego w przedszkolach i szkołach podstawowych we wszystkich okręgach Republiki Słowackiej, z wyjątkiem powiatu bratysławskiego, w okresie od 1.02.2016 r. do 30.11.2019 r. Celem projektu było wsparcie edukacji włączającej dzieci z defaworyzowanych społecznie i/ lub zmarginalizowanych społeczności romskich przed rozpoczęciem nauki w szkole. Autorka analizuje efekty realizowanego programu edukacyjnego, wskazuje mocne i słabe strony współpracy interdyscyplinarnego zespołu (pracowników pedagogicznych, specjalistów, rodziców) w zakresie wsparcia uczniów ze szkół podstawowych.

Słowa kluczowe: szkoła podstawowa, zespół interdyscyplinarny, zintegrowany system wsparcia, edukacja włączająca, dzieci romskie

Introduction

Each school should be open to all pupils living in a particular area and should guarantee their right to high-quality education. An inclusive environment is a natural environment and establishes opportunities for each individual. Variety and diversity are beneficial to the whole. Inclusive education supports the dynamic system of educational and specialized services that flexibly responds to the needs of children, family and teachers. It is a process rather than a state. It implies common education of pupils of unequal capacity, ensuring equal opportunities for them (www.inklukoalicia.sk).

Inclusive systems in and around schools:

- concentrate on supportive, quality learning environments, welcoming and caring schools and classrooms and preventing discrimination,
- address the needs of students in a holistic way,
- recognize students' individual talents and voices,

¹ The study is a partial output of the APVV grant project no. 17 0075 *Health education in the education of Roma pupils from socially disadvantaged background*.

- are open to the voices and active participation of parents, multidisciplinary teams and agencies,
- focus on the differentiated needs of marginalized and vulnerable groups,
- covers 7 significant dimensions of inclusive systems,
- synthesizes international research and EU policy,
- is developed for national policy-makers, evaluation experts, regional and local authorities, school leaders and teachers,
- promotes inclusive systems in and around schools (Downes, Nairz-Wirth, Rusinaité, 2017).

Obviously, the effectiveness of any help is conditioned by cooperation of a multidisciplinary team with a range of expertise who lay emphasis on dialogue, involvement and cooperation. Multidisciplinary collaboration is defined as professionals from across different disciplines, parents, and students working together to achieve the mutual goal of delivering an evidence-based educational program designed to meet individual need and access to the general curriculum. All participating experts are in the position of equal partners of the receiver of care and participate in making decisions on the procedure and implementation of the care. It is crucial to reflect the uniqueness of all pupils and their families.

Team cooperation between various branches of science makes it possible to identify common features of procedures employed in various professions. Specialists who employ this approach draw conclusions in mutual cooperation. An important role is played by reflection of all the participants. Their cooperation is based on shared responsibilities.

A multidisciplinary team at schools is based on cooperation of the pedagogical and specialist staff. The multidisciplinary cooperation of experts facilitates a more comprehensive utilization of their expertise compared to a non-coordinated care in which an individual and his/her family face contradictory expectations and requirements. Individual team members pursue their priorities independent of one another; instead, all of them should understand the objectives in educating each individual student and they should make use of the synergy of expertise and personality.

Survey methodology

The survey aimed to identify and analyze the effects of the education program *Cooperation of pedagogical employees and specialists in the system of*

inclusive pupil support within the national project *School open to everybody* (hereinafter SOE). We implemented in-depth structured interviews with primary school² (hereinafter PS) managers from March through April 2019.

The survey covered managers of 10 PSs which took part in the SOE national program from 2016 to 2019. The PSs are characterized in Table 1. All these PSs are also places at which the grant project *Education to health of Romany pupils from socially disadvantaged environment* has been implemented. The project is coordinated by the Pedagogical Faculty, Prešov University in Prešov.

Table 1. Characteristics of the workplace of the in-depth structured interview respondents – primary school manag

District	Item: Charakteristics of primary school	
	Proportion of pupils from MRC (%)	Number of pedagogical assistants/specialists – Number, position
Prešov	32%	3/1 school educationist, 1 social educationist
Prešov	87%	2/1 specialized school educationist, 1 school speech therapist, 1 school educationist
Prešov	25%	1/1 school psychologist, 1 social educationist
Prešov	89%	4/1 medical educationist, 1 social educationist
Prešov	72%	5/1 school special educationist, 1 social educationist
Košice	78%	4/1 school educationist, 1 social educationist
Košice	43%	4/1 school educationist, 2 social educationists
Košice	28%	4/1 school special educationist, 1 social educationist
Košice	83%	8/1 school educationist, 2 social educationists, 1 school speech therapist
Košice	45%	3/1 school special educationist, 2 social educationists

Source: Own research.

The multidisciplinary teams which worked at the SOE primary schools consisted of 3 – 6 members. The number of team members depended on the school size and reflected the pupils' needs. Villages and small towns face the problem of finding qualified school psychologists and/or specialists. A small number of experts was compensated by school speech therapists.

The work of each expert has its specific features. A multidisciplinary team consists of experts of different specialization and of different track history.

² Primary school education starts at the age of 6 children. Primary school is divided into two stages. First stage lasts for four years (1st–4th year of study). Second stage lasts for five years (5th–9th year of study). After graduating from the primary school children continue their study at secondary school after passing the entrance exam.

Some of them developed their knowledge and skills within continual education programs. Therefore, they are able to prove their competence with regard to a number of questions and problems and to find effective solutions. Importantly, they are able to come up with new ideas and to violate thinking stereotypes.

The effectiveness of multidisciplinary teams heavily depends on the ability of a class teacher, pedagogical assistant and a specialist staff to cooperate with parents of pupils coming from marginalized Romany communities (hereinafter MRC). However, entering into and maintaining the cooperation and partner relationship between the school and the Romany family is not simple nowadays. The cooperation between a teacher and a specialized school educationist is meaningful especially in pupils with special education needs, mainly in the case of learning disorders. Their help is important in preparing pupils for the education process. PS teachers appreciate the help of specialized school educationists in mastering various adaptation problems at the beginning of school attendance and in developing individual education programs.

A school psychologist can significantly help a pupil in solving various education problems and in eliminating social-pathological phenomena, and in the implementation of preventing programs – ideally within multidisciplinary teams. Social educationists can relieve class teachers of terrain work. In addition, they communicate with pupils' legal representatives and various institutions as well as visit pupils' families. In the countries where social work is considered to be an inherent part of the education system, social workers are members of a multidisciplinary school team. The primary objective of social work at school is prevention and intervention in the field of problem behaviour of children, family strengthening in solving social problems, and establishing open communication between a school and a pupil's family.

Analysis and interpretation of education program effects

The development and implementation of a program of continual education of pedagogical employees and specialists labeled as the *Cooperation of pedagogical employees and specialists in the system of inclusive pupil support* followed from the requirements of the governmental program *School open to everybody*³, in particular, its point 3.1.1. *Development of a continual edu-*

³ The project *School open to everybody* was implemented in kindergartens and primary schools in all districts of the Slovak Republic, with the exception of Bratislava

cation program. The program reflected and drew on the implementation of inclusive education within the former governmental projects: *Inclusion of marginalized Romany communities through education of pedagogical employees* (MRC 1), *Inclusive model of education at pre-primary level of the education system* (MRC 2), and the *Project of inclusive education* (PRINED).

The evaluation of the education program *Cooperation of pedagogical employees and specialists in the system of inclusive pupil support* is of the summarizing type, i.e., one following the end of intervention. A summarizing evaluation is usually aimed at the assessment of the intervention results, summarizing the observations and findings and taking decisions on continuation, replication and/or extension of the intervention. A summarizing evaluation is important for an effective use of public sources.

The updating education program *Cooperation of pedagogical employees and specialists in the system of inclusive pupil support* pursues the preparation of pedagogical and specialized employees for effective and open multidisciplinary communication and cooperation with the aim of facilitating the adaptation of the inclusive education model. The main objective of the model was to update professional competences of pedagogical and other specialists, to develop their pedagogical and specialized knowledge and skills in the field of cooperation, with the aim of implementation of practical adaptation of an

district, in the period from 01.02.2016 to 30.11.2019. The Project reflected the results of three former projects guaranteed by the Methodological-pedagogical centre in Bratislava. Its uniqueness consisted in establishing an effective model of cooperation among several education system components, i.e., support to and cooperation between pedagogical workers and specialists at kindergartens and primary schools, including pedagogical assistants, specialists from pedagogical and psychological consulting and preventing centres, teachers in charge of informal education of pre-school age children outside the education system, and tutors (children's parents). The strategic objective of the governmental project *School open to everybody* was support to inclusive education, improved cooperation with families (both majority and minority population), the education aimed at cooperation between pedagogical employees and specialists in kindergartens and primary schools, an improved inclusive approach to education, informal education as a tool for the prevention of unjustified placement of children in special schools, improved preparation of children from a socially disadvantaged environment and/or marginalized Romany communities before they start to attend a school, involvement of parents and their children, multidisciplinary – inclusive teams, a full day education system, improved expertise of pedagogical workers and specialists in the field of inclusive education, and material support to kindergartens and primary schools.

inclusive education model in the school environment in the best possible way.

Continual education of pedagogical employees and specialists is a process of continuous acquisition of knowledge, skills and abilities by participants of continual education in order to complete, extend and update their qualification as a precondition for a high-quality performance of pedagogical and specialized activities. Continual education enables pedagogical employees and specialists to meet the requirements related to their professional career progress and/or to upgrade their expertise (www.minedu.sk). Continual education in a regional education system can be implemented by various institutions. The most prominent one is the *Methodological-Pedagogical Centre* (MPC) which, in the current system, assumes a privileged position relative to the other institutions because it is directly financed from the governmental budget.

The interviewed school managers agree on the fact that the participation of pedagogical workers and specialists and their requalification (cooperation of pedagogical workers and specialists) contributes to the development of school, to the development and/or modification of a school education program, and to the identification of a school's education objectives and priorities. They are of the view that joint education of pedagogical workers and specialists is an important factor in inclusive education. However, none of the interviewed respondents could demonstrate that the participation of pedagogical workers and specialists in the education program improved the effectiveness, open communication and cooperation of the multidisciplinary team.

The managers appreciate the fact that the updating education program *Cooperation of pedagogical employees and specialists in the system of inclusive pupil support* was implemented directly at schools. Hence, the schools did not have to cover the cost of transportation of their employees and could avoid seeking substitute teachers for that period.

Discussion

School is an environment or a group of people that – irrespective of their differences – can appreciate the differences. This fact enables them to effectively and openly communicate and cooperate in pursuing common objectives. School should be an organization which directly contributes to the integration of all pupils into the process of learning via communication and

cooperation with its partners. The work with Romany pupils who come from MRCs can only be successful if it integrates both a narrower community (pedagogical and non-pedagogical employees and specialists) and a broader community (parents, consulting institutions, social workers, institutions and organizations that deal with the problems of socially marginalized families, activation workers from that community, etc.).

The § 5, Section 2 of the Law of the education system administration maintains that the school is directed by a manager, and explicitly specifies the manager's responsibilities. The manager is responsible, *inter alia*, for the preparation and implementation of an annual plan of the education of pedagogical employees; annual evaluation of pedagogical employees and specialists; and for the quality of education at school. § 5, Sections 3 and 4 of the law state that the manager is in charge of the administration and makes decisions on individualized education of pupils and on individualized curricula of pupils (law of the education system administration and school self-administration). The interviews with the school managers suggest that they usually do not have sufficient space for the human resource management in relation to the process of development, implementation and evaluation of individualized education programs. It follows from the survey that the existing system does not provide schools relevant conditions for an effective work of multidisciplinary team members (e.g., appropriate management strategies, communication skills, and conflict-solving skills).

Multidisciplinary teams do not have common strategies and, if they are available, they do not have a sufficient time space for their implementation and for the utilization of common resources and information about pupils with who they work. This precludes them from making use of the advantages of a harmonized support. Due to their other duties, mostly bearing on financial issues, the managers cannot interconnect the school development requirements with the requirements of education of pedagogical employees and specialists. In their view, systematic intervention is more effective if implemented by multidisciplinary teams and/or if external experts participate in this process. Its effectiveness is thus conditioned by the involvement of all those who can affect this process, including family members, siblings, volunteers, etc.

We believe that the existing situation has resulted from the lack of systematic and annually updated educational priorities in the pedagogical-organizational instructions. A centralized guidance and instructions limited to a single year eliminate creative team activities, which results in uncertainty

and the lack of systematic management. A school open to everybody is an institution in which the key principle is a multidisciplinary approach to the elimination of any obstacles and hindrances in the education and learning processes, and which supports integration of every participant in the education process. This education mission presupposes a real and substantial change. It is necessary to consider a functional autonomy of schools that carry out regional education policy and are in a position to address the education system in an appropriate way.

The establishment of effective and targeted multidisciplinary teams at primary schools is an opportunity to contribute to the solution of everyday education problems that arise in work with pupils, including those problems pointed out by the interviewed school managers: the lack of pupils' interest in the tuition process, their failure to prepare homeworks and school aids and/or their failure to prepare for classes; attendance problems; inappropriate behavior; inappropriate hygienic/dietary habits; poor cooperation with pupil's family.

One of the most serious obstacles to the establishment of multidisciplinary teams at standard primary schools is the shortage of teacher's assistants and specialists – school psychologists, specialized school educationists, medical and social educationists, and speech therapists. Only one in fourteen primary schools in Slovakia employs a school psychologist, and only one fifth of these schools employ a specialized school educationist. These numbers at kindergartens and secondary schools are even much worse. In addition, schools would benefit from a more comprehensive support in integrating pupils with diverse needs. This support includes education of pedagogical workers and a specialist staff on the basis of well-defined standards and job contents for the individual team members as well as an accessible high-quality consultancy services (Hapalová, 2018).

The survey results show that the governmental project *School open to everybody* has only partly supported the model of inclusive education at primary schools. European funds are not sufficient for the solving of the problem of segregated education of pupils coming from Romany communities. The primary school should be able (given its opportunities and competences in making decisions on the objectives, contents and organization of education) to reflect its own needs and the needs of the region. In the existing system of education, it is not flexible enough in the field of human resources, in establishing partnership at the school and regional levels, in providing support services for schools and pupils, nor in establishing an open education

system at a particular location. We miss a connection between schools and the central administration of education in the form of a natural association of regional schools. Such an association can guarantee a meaningful education policy (obviously, with an appropriate and balanced governmental support).

Conclusion

The system of education is a complicated process. In Slovakia, there has not been any serious discussion of multidisciplinary teams for the sake of implementation of inclusive education. The existing education policy does not enable schools to establish a flexible education environment. We should seek inspiration in some other countries. Austria and Great Britain, for example, establish clusters and campuses (at the level of a town or a rural region). Clusters are not intended to be free associations of existing schools. They are based on association of at least two and at most eight schools. They postulate a change at the management level – rather than school it is the cluster that is the basic unit of the system. A cluster can encompass all school levels of the region (including pre-school establishments) and can make it possible to develop a reasonable and targeted education policy. Multidisciplinary teams are required to take part in intervention at various levels – individuals, groups, classes, schools, families, communities. Depending on the specific situation, multidisciplinary teams are established within the existing community structures, organizations and towns – in relation to the context of the area and the local environment.

Bibliography

- McCausland, D. 2005. International Experience in the Provision of Individual Education Plans for Children with Disabilities, p. 65. <https://www.researchgate.net> (6.05.2020).
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. and Rusinaitė, V. 2017. *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. NESET II Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hapalová, M. 2018. Inklúzia ako filozofia, ktorá ovplyvňuje každé dieťa. <https://www.ucn.sk/> (6.05.2020).
- Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. <https://www.direktor.sk> (6.05.2020).

Multidisciplinarity in an inclusive support system

Abstract: Complex phenomena of our world cannot be successfully explored from the perspective of isolated fields of science. What is therefore needed is a synthesizing approach. The cooperation of a multidisciplinary team at a primary school should be focused on the identification and elimination of the problematic areas of education. The establishment and support of multidisciplinary teams requires strategic planning by a school management. Any such team should approach pupils' needs in a coherent way. This paper concerns the effects of the education program and identifies strong and weak points in cooperation of multidisciplinary team members at primary schools. The author presents the results of a survey – in-depth structured interviews with managers of primary schools participating in the education program *Cooperation of pedagogical employees and specialists in the system of inclusive pupil support* within the governmental project *School open to everybody*.

Keywords: primary school, multidisciplinary team, inclusive education, student support services, pedagogical and specialized employees, continual education

Translated by Alica Petrasová

JAROSLAV BALVÍN, MONIKA FARKAŠOVÁ

Intercultural education in the Czech Republic in the work of social educationalists Přemysl Pitter and Miroslav Dědič

Streszczenie: Autorzy artykułu przedstawiają wyniki badania opinii czeskich studentów na temat znaczenia filozofii czeskich pedagogów społecznych i andragogów dla ich przyszłej pracy zawodowej. Wskazują na to, że w dziedzinie edukacji międzykulturowej w Czechach wyróżniły się dwie osobistości: Přemysl Pitter (1895–1976) i Miroslav Dědič (1925). Přemysl Pitter koncentrował się na edukacji dzieci czeskich, żydowskich i niemieckich, Miroslav Dědič na edukacji dzieci czeskich, niemieckich, słowackich, a zwłaszcza romskich. Badania pokazują dość pozytywny związek studentów z wielokulturowym wymiarem filozofii wychowania i etyki wychowania obu pedagogów w stosunku do dzieci różnych narodowości. Autorzy postulują rozwój edukacji międzykulturowej zarówno w Czechach, jak i w Europie i na świecie w oparciu o myśli pedagogów nie tylko tych przywoływanych w tekście, ale i innych, np. Janusza Korczaka.

Słowa kluczowe: historie życia pedagogów, edukacja międzykulturowa, czescy pedagogowie społeczni, Přemysl Pitter, Miroslav Dědič

Introduction

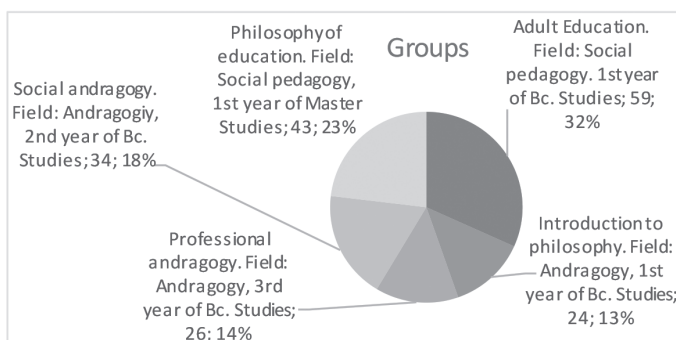
In teaching social pedagogy and andragogy at Czech universities, in my opinion, the theory prevails over the attempt to historically capture the professional CVs of those personalities who, in a particular practice, sought to implement intercultural education in relation to pupils of other nationalities. Přemysl Pitter and Miroslav Dědič are such prominent personalities in the Czech Republic that need to be presented not only superficially but also in depth to students. We are trying to acquaint students with them as well as with other personalities of social educators, such as the Polish teacher Janusz Korczak, at Tomas Bata University in Zlín. For this purpose, in the academic year 2017/2018, we carried out quantitative research among students, the aim of which was to show the importance of deeply acquainting with the

stories of social educators and andragogues, as well as the future practice of professionals we currently teach. With this research and its results we inform the reader in our text.

The research of 186 respondents and its interpretation

The aim of the research, targetted at the group of 186 respondents in humanistic fields at the Institute of Educational Sciences of the Faculty of Humanities of Tomas Bata University in Zlín, was to find out not only knowledge about social pedagogues, but also deeper, ethical, philosophical and pedagogical attitudes of students towards to them. The research was carried out in pedagogical and andragogical subjects after getting acquainted with the work and life of both social pedagogues, which took place as part of teaching subjects in andragogy and social pedagogy. We also wanted to find out by researching how the students have advanced in the depth of life stories of social educators Miroslav Dědič and Přemysl Pitter from the almost zero initial knowledge of their personalities, found at the beginning of the course through simple questioning and little pilot research, to the ability to not only present knowledge about them, but also to use them creatively to understand their philosophy and ethics of intercultural education and their subsequent use in their own practice. The first question was aimed at clarifying study groups and grades in which students were studying in the academic year 2017/2018:

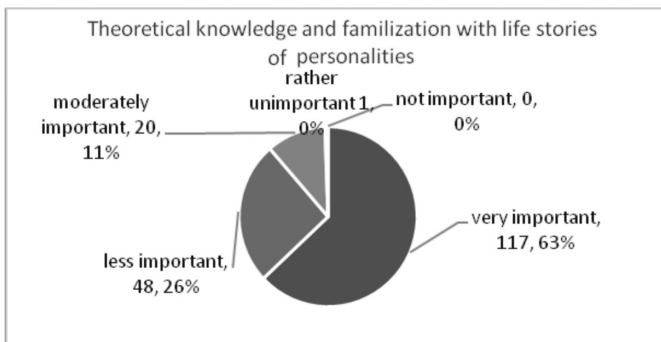
Figure 1. Please, find the group you belong to:



Source: Own research.

The result of the question was to find out that the largest group was the social pedagogy of the 1st year of the bachelor's degree in the *Adult Education* subject, followed by a group of the first year of the master's degree in the subject of *Philosophy of Education*. In the field of Andragogy, there were three study groups: 2nd year of bachelor study, subject *Social andragogy*, 3rd year of bachelor study, subject *Professional andragogy* and 1st year of andragogy, subject *Introduction to philosophy*. We can therefore conclude that the teaching of social pedagogues and subsequent research affected all students of the Institute of Educational Sciences at a certain stage of study, and it was very important that it was also in the first years of study, when students gain an initial attitude to study and field. Thus, a deeper understanding of the stories of social educators who were also andragogy in relation to their pupils' parents could bring the knowledge into students' minds that the study is not just about theory, but about getting to know human faces and their fates that have been linked to intercultural education of their wards, coming from different nationalities. This question was followed by another question, which followed the students' opinion on the importance of learning about the life stories of social pedagogy and andragogy professionals in relation to the theory of the field:

Figure 2. Do you agree that both theoretical knowledge and familiarization with specific life stories of personalities who have excelled in these fields are equally necessary for teaching of social pedagogy or andragogy?



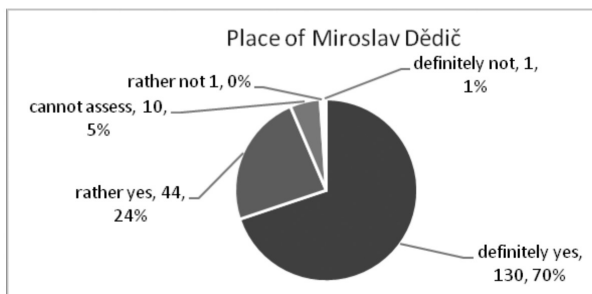
Source: Own research.

In the answers, no student has indicated that it is not important to learn the life stories of educators and andragogues. And only one of the students considers it rather unimportant. Most students consider it necessary to learn about personality stories in addition to theory (117–63% of students). And

others said they considered it to be moderately important (20–11%) or less important (48–26%). This proportion of the students' opinions gives hope that future social educators and andragogues will not merely “cram” the plain theoretical rules, but that the theory will penetrate more into their professional life through a profound understanding of the efforts and efforts of professional predecessors to achieve human and intercultural dimension in upbringing and education of future generations.

Because in many publications on pedagogy its personalities are cited in an encyclopedic way (cf. eg Cipro, 1998, 2000), or as illustrative examples for the development of theory (cf. eg Bakošová, 1994, 2006, 2011), we aimed our interpretation for students to discover a deeper, or rather deep dive, into the professional and personal life of personalities of Miroslav Dědič and Přemysl Pitter. A publication and an article by the author of this article on both personalities (Balvín, 2013, 2015) or the use of a film based on a story by Josef Pohl entitled *On a Gypsy Path* from 1981 (Klein, 1986; Pohl, 1981; Farkašová, 2017a, 2017b), books of social educators themselves (Dědič, 2006) and others were used for this purpose. It is an objective fact that the personality of Přemysl Pitter is recognized in a high degree in the Czech Republic and Europe. And that is why we were interested in our research how Miroslav Dědič compares do this. Therefore, we asked the following question:

Figure 3. Do you agree that in our Czech history, besides the social educator Přemysl Pitter, Miroslav Dědič also has an important place?



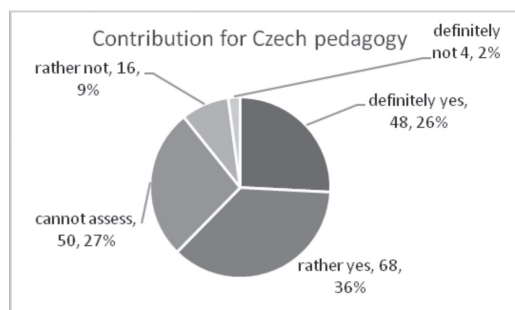
Source: Own research.

There were negative voices in the answers in only two cases. 10 (5%) students could not assess this comparison. But 130 (70%) students replied that Miroslav Dědič has a significant position alongside Přemysl Pitter and 44 (24%) students said “rather yes”. The communication with the students in

the classroom as well as the research revealed that the students recognize both personalities as equal in their meaning, but evaluate differently their philosophy of interculturalism and ethics of education realized in a particular historical time, in particular conditions. That is why PŘEMYSL PITTER was called the FIRST EUROPEAN that he tried to bring up the German and Jewish children immediately after World War II TOGETHER. And on the other hand, MIROSLAV DĚDIČ excelled in his experience with German children in the border region, especially in the ROMANI CHILDREN 'S UPBRINGING in the situation, when there was no experience in the Czech Republic.

One of the main aims of teaching at universities is to prepare students as professionals who are proficient in their profession not only with knowledge but also with internal beliefs about the positive value of acquired knowledge, who are self-confident and who have gained this self-confidence by their own efforts. That is what the famous writer Umberto Eco wrote in his book *How to Write a Diploma Thesis* (Eco, 1977). Eco states that the one who devoted his work systematically for at least six months will become an expert in the surveyed area, and it is not right for them or anyone else to doubt it. According to him, too much modesty should not be applied here. Our next question was directed to this finding whether the students are aware that they have acquired the competence to assess the level of contribution of Přemysl Pittr and Miroslav Dědič:

Figure 4. Have you become acquainted with the life and work of these two social educators enough to gain the competence to assess the level of their contribution to Czech pedagogy and also to your own practice?



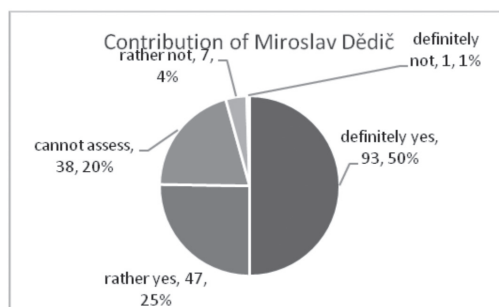
Source: Own research.

Contrary to the above-mentioned Umberto Eco about the student's self-confidence, who was thoroughly acquainted with the question in the research, the students seemed somewhat modest in their answers. Probably because it

was about teaching and not about creating of a thesis. 116 students (62%) said they were so familiar with both personalities to the extent that they felt competent to assess their benefits. More modest were those who could not judge (50 students – 27%). And even 20 students (11%) stated that they were not able to get to know the life stories of social pedagogues enough to judge them competently. This finding points to other options that can be used in teaching. And these options include writing final, bachelor or diploma theses in which an interested student who has been interested in one of the social educators can penetrate by watching and researching their life stories, symbolically speaking, to their professional and human nature. And it is possible; this is evidenced by some diploma and bachelor thesis, published as a monograph together with the author of this essay (Balvín, Sedláček, 2016; Balvín, Smutná, 2016; Krajčovičová, Balvín, 2017; Smílková, Balvín, 2016; Smílková, Balvín, 2017; Straková, Balvín, 2019; Václavková, Balvín, 2019; Zemanová, Balvín, 2019).

In relation to the topic of the conference on multiculturalism in our country and in Europe, the question of whether the contribution of Miroslav Dědič and Přemysl Pittra has both a European and a global dimension has become an important issue. We asked students about their opinion with each social pedagogue:

Figure 5. Do you think that Miroslav Dědič's contribution also has a European and global dimension?



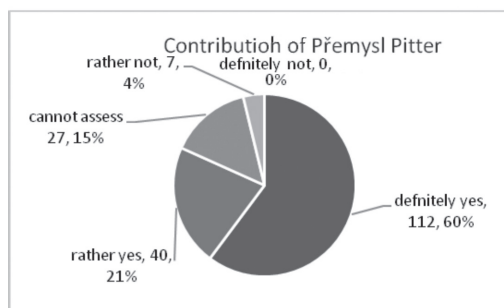
Source: Own research.

When asked about the European and world dimension of Miroslav Dědič's work, 93 students (50%) said that Miroslav Dědič's personality certainly has this dimension and 47 students (25%) answered "rather yes". Only 38 students (20%) could not assess this question, and 7 students (4%) said "rather not". And "definitely not" said one student. On the basis of this statement of students, it is

possible to further consider the possibilities of education about the importance of Czech and European, including Polish, social pedagogues, about methods of interpretation and familiarization with the depth of their life stories. A great inspiration for us in this sense is not only the story of the Swiss social educator Pestalozzi (see Turzák, 2015), but also the story of the Polish social educator Janusz Korczak, with whom the students were acquainted mainly through the film by Wajda entitled *Korczak* (Wajda, 1990; Banit, 2016).

We have already pointed out the significant contribution of the personality of the social pedagogue Přemysl Pitter in relation to the personality of Miroslav Dědič. That is why we also asked a special question to assess students whether Přemysl Pitter is also of European and global importance:

Figure 6. Do you think that Přemysl Pitter's contribution also has a European and global dimension?

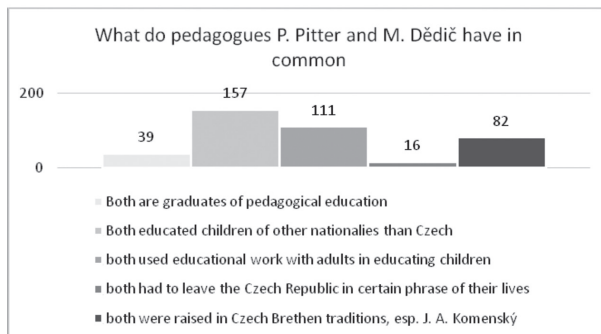


Source: Own research.

Compared to Miroslav Dědič, the question about European and world dimension was answered by students choosing “definitely yes” and “rather yes” by altogether 152 (81%) and 27 students (15%) could not assess this question. Seven students (4%) called the option “rather not”, similarly to Miroslav Dědič’s case. These answers testify to the greater familiarity of the students with the life and work of Přemysl Pitter, but the difference in comparison between Pitter and Dědič is minimal. Again, it can be confirmed that the students understood the common features of both teachers and their contribution as a historical act (cf. Balvín, 2015) in specific historical conditions.

Given the topic of the conference on interculturalism in education, we were interested in whether in the common approaches to children of different nationalities, both Miroslav Dědič and Přemysl Pitter prefer interculturalism. Therefore, we asked the following question:

Figure 7. What do pedagogues Přemysl Pitter and Miroslav Dědič have in common?



Source: Own research.

Indeed, it has turned out that the majority of students (157) assessed as the common trait that in their pedagogical work they both devoted themselves to children of other nationalities than to children of Czech nationality. It was also significant that 111 students agreed their engagement in andragogy work, and 82 students saw similarity in the fact that both Czech teachers based their education on Czech Brethren traditions, in which help to others who need it in specific conditions of history, played a very important role.

The question about the common features of both teachers was logically followed by the possibility for students to express their opinions verbally, more specifically and freely, as shown in the following table:

Table 1. Possibility to express your other opinions in words

Help.
Together, they have the enthusiasm and conviction of the correctness of their thing, and this has helped them to get over the negative moments in their work.
Help.
They both acted on the basis of their heart and best consciousness.
They both tried to contribute to the education of national minorities.
Humanists, they believed in the good.
Common love for children and a desire to help them.
They dedicated their lives to helping others. They did not identify with the idea of an idle attitude.
They had an effort and helped children in a difficult period of history.
Their thoughts were based on European humanism.
They both had the courage and performed their actions selflessly.
They devoted themselves to children, both were very nice people.
Both of these important Czech personalities are an embodiment of the interest and care of children and youth regardless of religion or nationality.

Pioneers.
Dedication, courage, willingness.
Courage and determination to do the things they did.
They both liked children.
They both liked children and dedicated them their lives.
In my opinion, both of them did a meritorious job, and if they were not there, many children of other nationalities would not have the education of such quality.

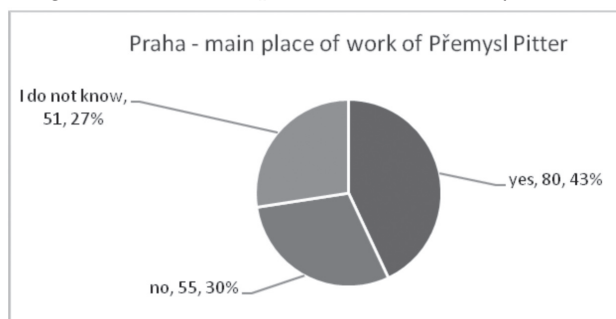
Source: Own research.

It is evident that the students accentuated the national and intercultural dimension of the work of Přemysl Pitter and Miroslav Dědič, their willingness to help children, but also their parents in difficult social situations, and the ability to respond adequately to the needs of the time the teachers and their wards lived in. In this sense, the lives and work of both personalities are comparable to the humane approach of well-known Englishman Nicholas Winton, who saved 669 Jewish children with the help of evacuation to Great Britain in former Czechoslovakia (see Balvín, 2015 and Matěj Mináč's film *The Power of Humanity*).

The research also included questions on the main place of work of both social pedagogues. These questions were not an end in themselves, but aimed at verifying the life stories of both social pedagogues not only in terms of geography but also in relation to the ideological, pedagogical, philosophical and pedagogical resources of their educational activities.

Question number 9 asked about place of work of social pedagogue Přemysl Pitter:

Figure 8. Do you agree that the main place of work of Přemysl Pitter was Prague?

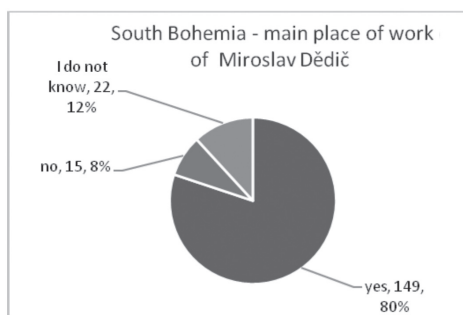


Source: Own research.

Here, 80 (43 percent) of the students responded positively to this question, 55 (30 percent) students negatively responded and 51 (27 percent) students did not know the answer. Even this result testifies to the correct acquisition of the knowledge of the life story of Přemysl Pitter. For he, although a native of Prague who worked almost all his life in Prague, had to leave Czechoslovakia for political reasons 56 years after his birth (1895) in 1951 and live and work with his Swiss partner Olga Fierz until his death in 1976. The question about Prague is important because this capital of the then Czechoslovakia brought important ideological, educational and multicultural resources from Czech history to Pitter's life and work, and the contribution of its personalities: Jan Milíč z Kroměříže, Mistr Jan Hus, Jan Amos Komenský, Tomáš Garrigue Masaryk.

In the connection with the ninth question, we asked students also about the place of work of Miroslav Dědič:

Figure 9. Do you agree that the main place of work of Miroslav Dědič was South Bohemia?



Source: Own research.

Here, the vast majority of students replied that they agreed that South Bohemia was the main place of life for Miroslav Dědič. 149 (80%) answered the question positively, 15 (8%) of the students answered negatively and 22 (12%) of the respondents did not know. Also this information about social pedagogue Miroslav Dědič is significant, because – expect for the expulsion of the Czech population in 1938 from the border region after the Munich Agreement, he has lived and has been working his whole life in South Bohemia (today Chlumany u Vlachova Březí), where the ideas of the Church of Czech Brethren were expanded; ideas which were based in many ways on helping those who needed it at different historical times. As Dědič tells us in a film created by the author of this text together with the student of social pedagogy Martina Kastlová entitled *Social Pedagogy Miroslav Dědič* (Kastlová, Balvín, 2017), *love your neighbor*

as yourself. And with this philosophy of education, Miroslav Dědič, in relation to pupils of other nationalities, especially in relation to Romani children, has consistently followed in his intercultural pedagogy.

Conclusion

The purpose of our text was not only to present the importance of Czech social pedagogues Přemysl Pitter and Miroslav Dědič, but also to analyze the opinions, knowledge and attitudes of students of social pedagogy and andragogy in relation to the importance of pedagogues' life stories for the study and practice of our students. The research shows quite a positive relationship of students to the application of this method in introducing the theory of the field. Students also strongly emphasized the multicultural dimension of the philosophy of education and ethics of education of both pedagogues in relation to children of different nationalities. On this multicultural aspect it is possible to further build on and develop teaching methodology both in the Czech Republic and in Europe and the world. In this respect, Polish pedagogy is particularly inspiring in the life story of Janusz Korczak for students, the specialists and us in the Czech Republic.

Bibliography

- Bakošová, Z. 1994. *Sociálna pedagogika. Vybrané problémy*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Bakošová, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Vydavateľstvo LORCA.
- Bakošová, Z. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied.
- Balvín, J. 2011. Film jako výrazná pedagogická a andragogická metoda ve výuce. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Řada společenských věd*, 25, 2011, č. 2, s. 99–104. <http://ped.muni.cz/sbspolecenskevedy/sbornik/sbornik252.pdf>.
- Balvín, J. 2013. Přemysl Pitter: významná osobnost v historické paměti Čech a Evropy. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, Řada společenských věd*, roč. 27, 2013, č. 1, s. 136–141. <http://www.ped.muni.cz/whis/rsv131.pdf>.
- Balvín, J. 2015. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič*

- a Přemysl Pitter. Praha, Radix. www.jaroslavbalvin.eu. Rubrika odborná literatura.
- Balvín, J. 2016a. Etika učitele jako zápas. *Speciální Pedagogika*, ss. 60–74. dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1603/2016_1_06.pdf?
- Balvín, J. 2016b. *Filozofie, andragogika a romská kultura*. Praha: Hnutí R. www.jaroslavbalvin.eu. Rubrika odborné publikace.
- Balvín, J. i Farkašová, M. 2018. Social Educators and their Life Stories as Motivation to Realize their own, pedagogical professional Career. *PEDAGOGIKA.SK*. Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences. **9**, ss. 206–227.
- Balvín, J. i Farkašová, M. 2018. Vzdělávání dospělých o romských komunitách s ohledem na regionální podmínky/The Education of Adults in the Topic of Romani Communities with Regard to Regional Context. In: Prusáková, V. i Matušová, S. eds. *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Zborník vedeckých štúdií. Vysoká škola ekonomie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, ss. 248–266.
- Balvín, J. i Sedláček, D. 2016. *Sociální pedagog Anton Semjonovič Makarenko v komparaci s K. D. Ušinským a V. A. Suchomlinským*. Praha: Hnutí R.
- Balvín, J. i Smutná, K. 2016. *Lev Nikolajevič Tolstoj a jeho pedagogika*. Praha: Hnutí R.
- Banit, O. (Kijów). 24. 10. 2016. *Korczak – recenzija filmu*. In platformadobrychpraktyk.wid.org.pl/korczak-recenzja-filmu/.
- Cipro, M. 1998. *Prameny výchovy. Napříč staletími V*. Praha: Vydavatel: Cipro Miroslav.
- Cipro, M. 2000. *Slovník pedagogů*. Praha: Vydavatel: Cipro Miroslav.
- Dědič, M. 2006. *Květušinská poema*. Praha: RomPraha.
- Eco, U. 1977. *Jak napsat diplomovou práci*. Praha: Votobia.
- Farkašová, M. 2017. *Střihové zpracování filmu Kdo se bojí, utíká se zaměřením na komunikaci učitele s dospělými Romy*. Praha: Hnutí R.
- Farkašová, M. 2017. *Střihové zpracování filmu Kdo se bojí, utíká se zaměřením na komunikaci učitele s romskými dětmi*. Praha: Hnutí R.
- Kastlová, M. i Balvín, J. 2017. *Sociální pedagog Miroslav Dědič film – 1. díl*. Kamera a střih Jan Grossmann. Praha: Hnutí R.
- Klein, D. 1986. *Kdo se bojí, utíká*. Filmové drama. Režie Dušan Klein.
- Krajčovičová, P. i Balvín, J. 2017. *Zachránci dětí*. Praha: Hnutí R.
- Pohl, J. 1981. *Na cikánské stezce*. Praha: Albatros.

- Smílková, J. i Balvín, J. 2016. *Jan Amos Komenský a jeho přínos filozofii výchovy a sociální pedagogice. John Amos Comenius and his Contribution to Philosophy of Education and Social Pedagogy*. Praha: Hnutí R.
- Smílková, J. i Balvín, J. 2017. *Vztah kulturní a multikulturní andragogiky k výchově a vzdělávání dospělých – the Relationship of Cultural and Multicultural andragogy to Adult Education*. Praha: Hnutí R.
- Straková, R. i Balvín, J. 2019. *Sociální pedagog Přemysl Pitter*. Praha: Hnutí R.
- Turzák, T. 2015. Odkaz Jána Heinricha Pestalozziho jako úvod pre srovnanie so sociálnou pedagogikou Přemysla Pittra. In: Balvín, J. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Praha: Radix, ss. 64–70. www.jaroslavbalvin.eu. Rubrika odborná literatura.
- Václavková, A. i Balvín, J. 2019. *Sociální pedagog Miroslav Dědič*. Praha: Hnutí R.
- Wajda, A. 1990. *Korczak*. Drama. Scénář Agnieszka Holland.
- Zemanová, L. i Balvín, J. 2019. *Sociální pedagog Janusz Korczak*. Praha: Hnutí R.

Intercultural education in the Czech Republic in the work of social educationalists Přemysl Pitter and Miroslav Dědič

Abstract: The Czech Republic lies in the middle of Europe. This has resulted in contact with a number of neighboring countries and Czech teachers had to teach not only Czech children. In the field of intercultural education, two personalities excelled in the Czech Republic: Přemysl Pitter (1895–1976) and Miroslav Dědič (1925). Přemysl Pitter focused on Czech, Jewish and German children, Miroslav

Dědič on Czech, German, Slovak and especially Romany children. In our text we present research of Czech students' opinions on both personalities and the content and meaning of their intercultural education.

Keywords: life stories of educators, intercultural education, personalities of social pedagogy, Czech social educators, Přemysl Pitter, Miroslav Dědič

Translated by Jaroslav Balvín and Monika Farkašová

KOMUNIKATY Z BADAŃ

AGATA CUDOWSKA, MARTA WALEWSKA

Międzykulturowość w szkole w percepcji twórczych nauczycieli

Streszczenie: W artykule przedstawiono skrótowo podstawowe założenia autorskiej koncepcji twórczych orientacji życiowych. Wyeksponowano znaczenie holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej we współczesnym świecie. Opiszano założenia metodologiczne własnych badań jakościowych oraz ich wyniki. Materiał empiryczny z badań terenowych przedstawiono w formie opisu jakościowego oraz matrycy i sieci, zgodnie z koncepcją analizy danych Milesa i Hubermana. Wskazano na otwartą postawę badanych nauczycielek wobec odmienności kulturowej, podejmowanie różnych działań edukacyjnych na rzecz integracji i budowania wspólnoty. Podkreślono funkcję inspirującą opisanych doświadczeń badanych nauczycielek, za szczególnie cenne uznano angażowanie do wspólnych przedsięwzięć nie tylko uczniów, ale i rodziców, które służy realizacji idei partnerstwa edukacyjnego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, doświadczenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, twórcze orientacje życiowe, edukacja międzykulturowa

Celem niniejszego artykułu jest analiza doświadczeń nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie realizacji założeń edukacji międzykulturowej w szkole. Interesuje nas tutaj szczególna grupa, nauczycielki, które we wcześniejszych badaniach zadeklarowały akceptację dla twórczej orientacji życiowej oraz wykazały się twórczymi działaniami pedagogicznymi w swojej codziennej pracy w szkole (Walewska, 2015). Koncepcja twórczych orientacji życiowych ma swoje źródła i zakorzenienie w kilku przestrzeniach problemowych. Wpisuje się w narrację ontologiczną, której wyrazem jest autorska idea *homo explorens*, „człowieka poszukującego” (Cudowska, 2004), w ujęcie twórczości zaproponowane przez psychologów humanistycznych i narrację teorii twórczości codziennej, oraz w szeroko rozumiany obszar zainteresowań pedagogiki twórczości, pedagogiki pozytywnej i pedagogii agatologicznej Józefa Tischnera (1993, 2000). Szerzej zagadnienie to opisuje w dwóch monografiach poświęconych koncepcji twórczych orientacji życiowych i jej empirycznej egzemplifikacji Agata Cudowska (2004, 2017).

Twórcze orientacje życiowe w aspekcie wielokulturowości

Uznanie i tolerancja odmienności kulturowych, którym sprzyja twórczy stosunek do życia, staje się we współczesnym świecie szczególnie ważną wartością i zadaniem edukacji. Konieczne jest wypracowanie takich strategii edukacyjnych, które rozwijają odpowiednie kompetencje i postawy kulturowe, kształtują poczucie podmiotowości, wolności, sprawstwa i odpowiedzialności, solidarności oraz integracji z Innymi w uniwersum ogólnoludzkich wartości. Koncepcja twórczych orientacji życiowych jest zatem szczególnie związana z holistyczną koncepcją edukacji międzykulturowej (Nikitorowicz, 2005) poprzez wspólne założenia ontologiczne, obie bowiem wpisują się w dialogiczne ujęcie istoty funkcjonowania człowieka w świecie, w antropologię filozoficzną eksponującą bycie podmiotu w polifonicznej przestrzeni pogranicza wielu kultur. Edukacja międzykulturowa w swym holistycznym ujęciu podejmuje wiele problemów związanych z dostrzeganiem wartości w innych kulturach, z kształtowaniem otwartej tożsamości młodych ludzi, z wypracowaniem takich działań, które nie dopuszczają do rozwoju agresywnego etnocentryzmu. Za pierwszoplanowe zadanie edukacji międzykulturowej uznaje się prowadzenie dialogu kultur, rozwijanie postawy szacunku wobec odmienności kulturowej, wzajemnego uznania wartości, czyli kreowania postawy tolerancji przy jednoczesnej ochronie „świata zakorzenienia” jednostki poprzez zachowanie pamięci o przodkach i bliskich oraz łączenia jej z terażniejszością i przyszłością, a także „poszukiwaniem możliwości pokojowego współistnienia kultur” (Nikitorowicz, 2005, s. 203). Edukacja międzykulturowa jest tu rozumiana jako ustawiczny proces dialogu kultur, w którym podmioty dążą do wzajemnego poznawania się i zrozumienia, zbliżenia emocjonalnego, współdziałania i wspierania się. Jej zadaniem jest kształtowanie potrzeby korzystania z własnego dziedzictwa kulturowego, szacunek do niego, a jednocześnie uświadamianie istnienia uniwersaliów wspólnych dla wszystkich ludzi, wrażliwości na Innego oraz troski o dobro drugiego człowieka. Wymaga to twórczego stosunku do życia, stałej otwartości na rzeczywistość, która objawia się nam w postaci Innego. Twórcze rozumienie akcentujące konieczność zachowania własnej perspektywy kulturowej, która umożliwia poznanie odmienności, jej akceptację, zrozumienie i wzbogacenie własnego spojrzenia na świat, umożliwia pokojowe współistnienie, wzbogacenie własnego życia o nowe sensory i budowanie ludzkiej wspólnoty. Zalecenia i zadania edukacji międzykulturowej są jednocześnie bardzo ważne

w stwarzaniu jednostce warunków urzeczywistniania własnego potencjału rozwojowego i osobistej kreatywności, wyrażających się w twórczych orientacjach życiowych.

Twórcze orientacje życiowe (TOŻ) są specyficznym, zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je: świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomii sądów oceniająco-wartościujących jednostki, refleksyjność i podmiotowe zakorzenienie w byciu, odpowiedzialność za wspólne dobro. Twórczość w tak rozumianych orientacjach ma wymiar egalitarny, demokratyczny, powszechny, jest wpisana w codzienne działania człowieka. Jest aktem podmiotowej kreacji, dzięki któremu jednostka postrzega siebie jako część większej całości, uważnie doświadcza codzienności, jest otwarta na nowe zdarzenia, postrzega otaczającą rzeczywistość z wielu różnych perspektyw. Taka twórczość umożliwiła podejmowanie wysiłku kształtowania własnego życia, zapewnia refleksyjne ustosunkowanie się do reguł społecznych przyswojonych w procesie socjalizacji i świadome konfrontowanie się z własnymi lękami i słabościami.

Podstawowym imperatywem kształtowania się twórczych orientacji jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia w połączeniu z aksjologicznym i etycznym zaangażowaniem. Są one także dynamiczne i procesualne, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, wyzwaniem „od” i dążeniem „do”. Mają charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym. Twórcza orientacja życiowa nie musi przejawiać się w formie wytwórczej, jej miarą nie jest wytwór, chociaż może być on jej istotnym elementem. Człowiek kreuje swoje życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie, podejmuje wyzwania i poddaje się imperatywowi działania. Staje więc na drodze osiągnięcia osobistej wolności poprzez dostrzeżenie tego, co jest, tego, co można zmienić, i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać.

W kontekście stosunku do odmienności niezwykle istotne są cechy osób o twórczej orientacji życiowej. Na podstawie dotychczasowych analiz przypuszcza się, że są one lepiej, niż osoby o orientacji zachowawczej, przygotowane do funkcjonowania w złożonej, dynamicznej rzeczywistości, w społeczeństwie otwartym, bowiem to, co nowe i nieznanne, wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania. Charakteryzuje je autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych doświadczeń ukierunkowuje działanie. Akceptują one zmiany jako coś naturalnego, aprobują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy. Sprawniej niż osoby o zachowawczych orientacjach spostrzegają rzeczywistość, dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, uogólniania, abstrahowania, klasyfikowania, a także świeżości spojrzenia. Można powiedzieć, że patrząc na to samo co inni, widzą więcej, ponieważ są bardziej wrażliwi i refleksyjni. Osoby preferujące orientacje twórcze są zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem. Podejmują działania o różnym charakterze i zakresie, w wielu dziedzinach. Ich twórczy stosunek do życia przejawia się zarówno w działaniach incydentalnych, okazjonalnych, jak i systematycznych oraz długoterminowych. Mają silną potrzebę samorealizacji, którą zaspokajają zarówno w aktywności grupowej, w szerszym gronie, jak i w małej wspólnocie rodzinnej, ale także w samotności, w kontakcie z wewnętrznym światem swoich przeżyć. Kreatywny stosunek do życia przejawia się u nich zarówno w realizowanych codziennie zadaniach, wypełnianych obowiązkach i podejmowanych wyzwaniach, jak i w sposobie radzenia sobie z kryzysami egzystencjalnymi. Aktualizacja własnych predyspozycji, wzbogacanie samowiedzy, świadomości aksjologicznej, zdobywanie nowych umiejętności jest istotnym, choć nie jedynym wymiarem twórczej orientacji człowieka. W celowym, podmiotowym kreowaniu własnej biografii ważne miejsce zajmują także różnego rodzaju wytwory twórczej aktywności, choć nie są one warunkiem twórczej orientacji życiowej. Osoby o takiej orientacji mogą poszukiwać samospelnienia nie tylko w codziennej twórczości płynnej, ale także w twórczości skryzystalizowanej, która wymaga opanowania określonej wiedzy, umiejętności, cierpliwości, odwagi i wytrwałości.

Założenia badań własnych

Badania nad preferencjami w zakresie twórczych orientacji życiowych prowadzone są od 2001 roku. Ich wyniki były prezentowane w trzech monogra-

fiach autorskich (Cudowska, 2004, 2014, 2017) i w jednej współautorskiej (Cudowska, Baj, Siluk, Walewska, 2019). Dotychczas zostały zrealizowane cztery projekty badawcze obejmujące diagnozę preferencji orientacji życiowych w wymiarze twórcze-zachowawcze, w których objęto badaniami 2228 osób. Znakomitą większość próby stanowili studenci – 70,3% badanych, uczniowie szkół średnich reprezentowali 15,3% próby, nauczyciele zaś stanowili 14,4% wszystkich badanych. Wszystkie dotychczasowe badania były prowadzone za pomocą tego samego narzędzia, autorskiej Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych, którego rzetelność i trafność została potwierdzona w toku analiz statystycznych, współczynnik Alfa-Cronbacha dla Kwestionariusza Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych wyniósł 0,86. Szczegółowy opis Skali TOŻ czytelnik znajdzie w przywołanych publikacjach, jej charakterystyka wykracza bowiem poza ramy niniejszego artykułu.

Na potrzeby prezentowanej problematyki przeprowadzono badania jakościowe w grupie czterech nauczycielek pracujących w trzech białostockich szkołach podstawowych. Są to osoby preferujące twórcze orientacje życiowe (wysokie wyniki w Skali TOŻ) oraz stosujące twórcze metody w swojej codziennej pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Zostały one wybrane na podstawie badań przeprowadzonych w 2010 roku, które miały na celu diagnozę preferencji nauczycieli w zakresie twórczych orientacji życiowych. Objęto nimi 120 nauczycieli pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, jednak do dalszej analizy zakwalifikowano 112 kompletów narzędzi badawczych. Wysokie wyniki w Skali TOŻ uzyskało 28,57% badanych, ale zgodę na udział w kolejnym etapie eksploracji wyraziło sześć nauczycielek. Do badań prowadzonych na potrzeby niniejszego tekstu, w grudniu 2019 roku, zaproszono cztery z nich, gdyż dwie pozostałe osoby nie były już aktywne zawodowo.

Nauczycielki chętnie uczestniczyły w badaniach, miały jedynie wątpliwości, czy realizowane przez nie działania w obszarze edukacji międzykulturowej są warte ich opisanie. Przedmiotem naszych eksploracji były doświadczenia nauczycielek w zakresie realizowania edukacji wielo- i międzykulturowej w szkole. Interesowało nas to, jak nauczycielki rozumieją ideę tej edukacji, jakie działania podejmują w tym zakresie, jakie dostrzegają trudności w realizacji zadań z tego obszaru. Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metody indywidualnych przypadków i techniki wywiadu narracyjnego. Zainicjowaniu wypowiedzi badanych służyła prośba o wskazanie ich doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej w pracy z uczniami w młodszym wieku szkolnym w środowisku zróżnicowanym kulturowo oraz w realizacji aspektów wielokul-

turowości w codziennej pracy i podejmowaniu twórczych działań w tym zakresie. Wywiady trwały około czterdziestu minut, były prowadzone w domach rozmówczyń lub w miejscach ich pracy po zakończonych zajęciach. Były najczęściej kontynuowane jeszcze po wyłączeniu dyktafonu i obejmowały również inne, nieporuszone w wywiadzie, zagadnienia oraz problemy, z którymi na co dzień borykają się nauczycielki. Do analizy materiału badawczego zastosowaliśmy koncepcję analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000), na którą składają się cztery współbieżne potoki działań: redukcja danych, reprezentowanie danych oraz wyprowadzanie i weryfikacja wniosków. Po dokonaniu transkrypcji wywiadów i wstępnej redukcji danych opisano analizowane kwestie, ilustrując je wybranymi wypowiedziami badanych. Kolejna redukcja danych umożliwiła syntetyczną reprezentację wybranych aspektów narracji w postaci sieci.

Nauczycielki uczestniczące w badaniach posiadają wykształcenie wyższe magisterskie w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej lub edukacji elementarnej, uzupełnione kursami kwalifikacyjnymi lub studiami podyplomowymi. Dają one przede wszystkim uprawnienia do pracy z dziećmi na pierwszym etapie edukacyjnym lub dotyczą pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dwie badane nauczycielki pracują na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, kolejna jest nauczycielem współorganizującym proces kształcenia w klasie I, a jedna jest wychowawcą świetlicy szkolnej. Większość nauczycielek uczestniczących w badaniach od samego początku pracuje w tej samej placówce, jedynie wychowawczynie świetlicy szkolnej swoją karierę zawodową zaczynała w innej szkole. Staż pracy badanych jest bardzo zróżnicowany i wynosi od 11 do 32 lat. Wszystkie posiadają najwyższy stopień awansu zawodowego, czyli stopień nauczyciela dyplomowanego. Charakterystyka badanych nauczycielek, uwzględniająca opisane aspekty, została przedstawiona w macierzy 1. Imiona nauczycielek uczestniczących w badaniach zostały zmienione na ich prośbę.

Matryca 1. Charakterystyka badanych nauczycielek

Imię	Stanowisko pracy	Wiek	Staż pracy	Stopień awansu
Anna	Wychowawczynie świetlicy szkolnej	43 lata	18 lat	dyplomowany
Martyna	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	35 lat	11 lat	dyplomowany
Ewa	Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej	55 lat	32 lata	dyplomowany
Monika	Nauczyciel współorganizujący proces kształcenia	36 lat	12 lat	dyplomowany

Źródło: opracowanie własne.

Wielokulturowość w refleksji i doświadczeniach nauczycielek

Doświadczenia badanych nauczycielek w zakresie edukacji międzykulturowej są zróżnicowane, a w ich narracjach wyłania się wąskie rozumienie pojęcia wielokulturowości ograniczone do różnic religijnych i narodowościowych. Wszystkie pracowały z uczniami różnych wyznań, co wynika przede wszystkim z tego, że *mieszkamy na takim terenie, a nie innym, mamy różne kultury, różne wyznania* (Anna). Z tego też powodu, w opinii Moniki, środowisko wielokulturowe polega na różnorodności religijnej, wyznaniowej. Ona oraz Agnieszka nigdy nie pracowały z uczniami imigrantami ani z dziećmi polskimi powracającymi z zagranicy, w przeciwieństwie do wychowawczyni świetlicy, która ze względu na specyfikę pracy miała kontakt z jedną i drugą grupą uczniów. W klasie Martyny, już trzeci rok, uczy się dziewczynka, *która jest Szwedką, ojciec jest Szwedem, matka jest Polką, dziecko jest ogólnie trójjęzyczne: polski, angielski, szwedzki. Przyjechała do Polski jak przyszła do I klasy, wcześniej cały czas mieszkała w Szwecji*.

Wszystkie nauczycielki zagadnienia z zakresu edukacji międzykulturowej realizują w czasie zajęć wynikających z przyjętego programu nauczania i harmonogramu roku szkolnego *Przy okazji realizacji różnych tematów, wtedy dzieci dzielą się na grupy i przygotowują informacje np. o danym państwie, potrawy charakterystyczne dla danego państwa, i zwyczaje, np. przy okazji Świąt Bożego Narodzenia, czyli jak jest ono obchodzone w różnych krajach* (Martyna). Wszystkie badane nauczycielki, z wyjątkiem Ewy, korzystają z serii książek „Przygody Innego”, które uważają za wartościowe w zakresie rozwijania tolerancji i uwrażliwiania na odmiennosc. Wychowawczyni świetlicy szkolnej na początku każdego roku szkolnego organizuje *zajęcia na temat szkół z różnych stron świata, żeby przybliżyć dzieciom jak pracują, jak uczą się dzieci w innych krajach, w innych kulturach*. Placówkę systematycznie odwiedzają również wolontariusze europejscy przebywający w Polsce w ramach programu EVS koordynowanego przez Fundację Dialog. Prowadzą oni zajęcia dotyczące kultury i tradycji krajów, z których pochodzą. Anna i Martyna we współpracy z Punktem Informacji Europejskiej Europe Direct lub Regionalnym Ośrodkiem Debaty Międzynarodowej w Białymstoku organizują zajęcia dotyczące Unii Europejskiej, które mają na celu nie tylko poznanie historii tej organizacji, ale także wspieranie idei integracji.

Badane nauczycielki uczestniczą również w projektach międzynarodowych. Martyna na początku swojej pracy zawodowej zaangażowana była w projekt Comenius i nadal utrzymuje kontakt z dziewczyną z Finlandii, której była wówczas opiekunem. Prowadziła w jej klasie zajęcia na temat kraju, z którego pochodzi. *Opowiadała o Finlandii. Gdzie jest położona, co jest charakterystycznego, jaka jest stolica. Ale też dzieci zadawały pytania, jak coś wygląda w Finlandii, jakie są potrawy w Finlandii, czy szkoła wygląda tak samo, czy ludzie tak samo się ubierają, czy u nich jest zimno* (Martyna). Realizuje ona także projekty proponowane przez UNICEF, które mają na celu zebranie środków na pomoc dzieciom z najbiedniejszych krajów. Są też okazją do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej. W ramach „Dni Wszystkich Kolorów Świata” sprzedawano lalki uszyte przez dzieci, które *bardzo się angażowały ponieważ każdy kto szyl lalkę wypełniał też taki paszport czyli nadawał imię dla tej lalki, kraj z którego pochodzi, to mogły być różne kraje, nie tylko najbiedniejsze (...). Nadawaliśmy imiona, szukaliśmy na mapie skąd pochodzą, szukaliśmy informacji jakie są tradycje w tych państwach, jakie są zabytki charakterystyczne*. Inny projekt, czyli „Spraw aby dzieci z Syrii przetrwały zimę”, był pretekstem do rozmowy o losie najmłodszych z tego kraju. *Jeszcze jeden projekt z UNICEFEM to 20 lat Konwencji o Prawach Dziecka. Też przy tej okazji (...), rozmawialiśmy o prawach jakie mają dzieci, o tych podstawowych prawach, ale też było o tym, że niektóre dzieci nie mają tych podstawowych praw, jak prawo do rodziny. To było popierane filmami, czyli tymi materiałami, które były przygotowane przez UNICEF*. Ewa, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, wspólnie z Podlaskim Stowarzyszeniem Kultury Fizycznej i Sportu „Strażak” z Białegostoku uczestniczyła w międzynarodowym projekcie partnerskim „Młodzież pogranicza – wspólnie o bezpieczeństwo”, którego partnerem wiodącym był Brzeski Urząd Obwodowy Zarząd Ministerstwa Sytuacji Nadzwyczajnych Republiki Białoruś z Brześcia. W ramach współpracy organizowano zloty dla młodzieży z różnych krajów, które miały na celu nie tylko doskonalenie umiejętności prawidłowego reagowania w sytuacjach zagrożenia, ale też prezentację różnych kultur. Efektem projektu są różne publikacje, w tym także dwie będące materiałami dydaktycznymi do edukacji wczesnoszkolnej, których jest ona współautorką. Monika zaangażowana jest już w kolejną edycję programu Erasmus+. Pierwszy projekt, realizowany wspólnie z pięcioma krajami Unii Europejskiej, *skupiał się na różnych formach wyrazu artystycznego i był realizowany przez trzy lata* (Monika), natomiast obecny dotyczy różnych zagad-

nień matematycznych. Angażuje się ona również w projekt dotyczący edukacji globalnej. *Są to scenariusze do zrealizowania, dotyczące, tak w skrócie mówiąc, tego w jaki sposób to co dzieje się w jednym kraju wpływa na inny kraj, współzależności globalnych* (Monika). Anna z kolei organizowała akcję charytatywną „Ołówek dla Afryki”, której inicjatorem była Fundacja Pomocy Humanitarnej Redemptoris Missio, oraz kiermasz biżuterii wykonanej przez uczniów, z którego dochód przeznaczono na wsparcie dzieci cudzoziemskich będących pod opieką białostockiej Fundacji Dialog.

Uczniowie Martyny uczestniczyli w zajęciach organizowanych przez bibliotekę Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku na temat literatury niemieckiej, a w ramach systematycznej współpracy z Książnicą Podlaską wystawili przedstawienie kukiełkowe dotyczące podróży. W zamian za to zorganizowano dla nich zajęcia „*W Dalekiej Amazonii*” podczas których *dzieci dowiadywały się nowych informacji o Amazonii, co to jest Amazonia, kto żyje w Amazonii itp.*” (Martyna). Uczniowie Moniki kilkakrotnie brali udział w *świątecznych zajęciach a propos wielokulturowości* (Monika), prowadzonych w Centrum im. Ludwika Zamenhofa. *Były też zajęcia, nie pamiętam tytułu, ale coś „Białystok Zamenhofa (...) jakie kultury były, jak wyglądał Białystok, jakie były religie* (Monika).

Inną formą działań skierowanych na rzecz edukacji międzykulturowej są konkursy plastyczne. Ich inicjatorkami są nauczycielki o najdłuższym stażu pracy, czyli Anna i Ewa. Pierwsza z nich organizowała dwa konkursy z okazji Światowego Dnia Pluszowego Misia. Za każdym razem hasła przewodnie dotyczyły problematyki międzykulturowości i miały na celu zachęcenie dzieci do poznawania kultury, tradycji, zwyczajów, flory i fauny innych krajów oraz propagowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia między dziećmi, niezależnie od ich przynależności kulturowej, etnicznej czy religijnej. Ewa natomiast na terenie placówki była koordynatorem dwóch konkursów organizowanych przy współpracy z krajami Europy Wschodniej, które propagowały bezpieczne postawy dzieci w regionach przygranicznych. Martyna przygotowuje uczniów do konkursów dotyczących wielokulturowości organizowanych przez białostockie szkoły podstawowe. Zanim dzieci wykonają prace plastyczne, przygotowuje *zajęcia na ten temat żeby one mogły przygotować się do tego konkursu plastycznego* (Martyna).

W opinii badanych nauczycielek nie ma większych trudności w realizowaniu zagadnień z edukacji międzykulturowej, gdyż *materiał jest szeroki, można sobie wybrać, przebierać, co kto chce, pomocy jest mnóstwo* (Monika).

Dodatkowo wszystkie zauważają zainteresowanie dzieci problematyką: *dzieci chętnie podejmują działania, są bardzo otwarte na inne kultury (Ewa); dzieci są zainteresowane, chcą poznawać inne kultury... zajęcia z wolontariuszami... naprawdę fajnie dzieci reagowały, ile miały pytań, ile rzeczy je ciekawiło (Anna)*. Wszystko zależy od nastawienia nauczyciela, co zauważa Anna, *jakie są trudności... według mnie takich większych trudności nie ma, jak się chce to się robi*, i jego priorytetów. Martyna, pomimo licznych inicjatyw, jest przekonana, że *nauczyciel obiera sobie jakieś priorytety, ja też sobie zakładam jakiś priorytet na dany rok szkolny, czyli coś, co chcę zrealizować i jakby nie czuję się mocna w edukacji międzykulturowej i nie czuję, że jest to mój konik*. Z tego też powodu nauczycielki, za wyjątkiem Ewy, uczestniczą w warsztatach z zakresu edukacji międzykulturowej organizowanych przez białostockie placówki takie jak: Centrum Edukacji Nauczycieli, Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego, Fundacja Dialog. Jedyną trudnością w prowadzeniu zajęć są w przekonaniu Moniki *stereotypy, które już są w dzieciach od rodziców, dziadków, z Internetu*. Zwłaszcza takie stereotypy dotyczące Romów, Cyganów, osób biedniejszych. *Jak realizujemy np. w klasie III taki fajny cykl zajęć „Kontynenty świata”, na każdej lekcji inny kontynent, to przy Afryce pokazujemy na tablicy multimedialnej jakie tam są piękne budowle, jakie tam są drapacze chmur, jakie tam są dzielnice biznesowe to dzieci twierdzą, że to nie jest Afryka, bo w Afryce biega goły pan z maczugą i mieszkają w lepiankach, jeżdżą na wielbłądach... właśnie przez to się przebić jest problem*. W wypowiedziach badanych nie ujawniły się problemy, niepewności i ambiwalencje dotyczące problematyki międzykulturowości. Prawdopodobnie wynika to z ich niewielkiego doświadczenia w analizowanym obszarze. Dodatkowo niektóre nauczycielki organizowały pracę w środowisku zróżnicowanym, jednak cechującym się niewielkim dystansem kulturowym, i ich kompetencje wystarczyły do prowadzenia zajęć na odpowiednim poziomie.

Wszystkie nauczycielki deklarują, że w swojej pracy starają się unikać uprzedzeń i nie patrzeć na dziecko przez pryzmat stereotypów kulturowych. Ich wypowiedzi w tym obszarze były zdecydowane: *do wszystkich stereotypów mam takie podejście jakie mam, niech one sobie będą, a ja i tak uważam, że mijają się z rzeczywistością. Tak samo dzieci z różnych kultur ... wcale nie jest powiedziane, że takie dziecko będzie takie i takie. Bo to jest stereotyp, a nie prawda (Anna); sama z siebie staram się też nie mieć stereotypów (Monika); nie patrzę na takie rzeczy, dziecko to dziecko, czy z takiej kultury, czy z takiej (Ewa)*.

Sieć 1. Doświadczanie wielokulturowości w szkole w refleksji i działaniach badanych nauczycielek



Źródło: opracowanie własne.

Jedynie w przekonaniu Martyny stereotypy mogą mieć znaczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej starszych nauczycieli, gdyż, jak zauważa: *mi osobiście, i myślę, że dla tych nauczycieli, którzy są młodszy takich stereotypów raczej nie ma, natomiast myślę, że jeśli chodzi o starszych nauczycieli wówczas tak... Wydaje mi się, że przybłokują trochę... może ja też mam zły obraz tych starszych nauczycieli. Wydaje mi się, że jeżeli do nas przyjeżdża dziecko z innego kraju, to my robimy wszystko żeby jak najlepiej to dziecko weszło. Natomiast starsi, wydaje mi się, że tak nie mają, że to jest inne podejście (...) ja im się wcale nie dziwię, ale coś w tym jest. Myślę, że chęci mają dobre, ale żeby podejmować dużo działań to nie wiem...* Kiedy okazało się, że w prowadzonej przez nią klasie będzie uczyła się dziewczynka ze Szwecji, starała się tak organizować pracę na lekcjach, aby ułatwić jej aklimatyzację w nowym miejscu. Wymagało to zarówno dostosowania jej sposobu pracy, formułowania wypowiedzi, jak również uwrażliwienia pozostałych uczniów na sytuację tego dziecka, gdyż *na początku na pewno była wycofana, bo też nie wszystko rozumiała, co dzieci mówiły, a poza tym też inaczej się nazywała* (Martyna). Podstawą jej działań były zajęcia integracyjne, a także odnoszenie jej sytuacji do znanych dzieciom: *X przyjechała do nas z innego państwa,*

czasami może mieć trudności, absolutnie, (...) nie śmiejemy się z tego, wręcz przeciwnie pomagamy. Jesteśmy tacy właśnie pomocni, żeby X się dobrze czuła u nas. Oprócz tego były takie zajęcia, że każdy przychodzi do nowego miejsca, więc takie trudności z nawiązaniem do miejsca, a X ma dodatkowo jeszcze trudności z językiem, bo zostawiła swoich przyjaciół, znajomych. I chcemy stworzyć taką atmosferę żeby X też dobrze się czuła u nas w klasie (Martyna). Zapraszała również rodziców uczennicy do włączenia się w różne akcje. Jedną z nich było wspólne czytanie książek w ramach projektu „W tajemniczym świecie książek”, podczas którego tata przyszedł, czytał dzieciom po szwedzku, a X tłumaczyła (...). Dzieci były pod wrażeniem, że X doskonale zna język. To też bardzo budowało poczucie wartości tego dziecka (Martyna). Redukcja danych prezentowanych w formie opisu jakościowego, zgodnie z koncepcją analizy Milesa i Hubermana, umożliwiła skonstruowanie sieci 1.

W przypadku pojawienia się ucznia imigranta w klasie badane nauczycielki korzystałyby przede wszystkim z zabaw integracyjnych, aby wzmocnić więzi pomiędzy uczniami. Staralyby się także przekazać informacje o kulturze kraju, z którego pochodzi nowy uczeń. Monika do tych działań zaangażowałaby samego ucznia, a Martyna także jego rodziców. Celem ich pracy byłoby ukazanie dzieciom, że *jest taki sam mimo że jest z innej kultury, z innej religii, czegoś tak innego dla nas, że jest takim samym fajnym kolegą, czy koleżanką jak inne dzieci. I możemy się czegoś dowiedzieć, nauczyć o jego kulturze (Anna)*. Wychowawczynie świetlicy zwróciła również uwagę na znaczenie bajek w realizowaniu zagadnień z zakresu edukacji międzykulturowej. W jej przekonaniu *czytanie bajek o różnych kulturach otwiera umysły dzieci na inność*.

Podsumowanie i wnioski

Nauczyciel w sytuacji spotkania kultur jest tym ogniwem procesu edukacyjnego, które kształtuje u uczniów podstawy wychowania międzykulturowego oraz otwartości wobec odmienności (Parfieniuk, 2006). Działania przez niego podejmowane obejmują między innymi zaznajamianie uczniów z innymi kulturami, językami poprzez *bezpośredni kontakt z przedstawicielami różnych kultur, a ich celem jest redukcowanie strachu wobec „obcego”* (Lalak, 2007; Grzybowski i Idzikowski, 2018). Minimalizują one prawdopodobieństwo wystąpieniu tzw. szoku kulturowego, czyli nagłego lęku, który tworzy dystans wobec obcej kultury lub próbę odizolowania się. Jego źródłem jest przede wszystkim nieznanostwo różnic kulturowych (Misiejuk, 2006). Efekt podej-

mowanych działań edukacyjnych zależy od jakości wdrażanego programu i zawartych w nim treści, które powinny kształtować pozytywny wizerunek własnej osoby i Innych oraz w sposób adekwatny opisywać charakter grupy własnej, jak i obcej. Jednocześnie ważne jest „tworzenie odpowiedniego, otwartego na wieloznaczność klimatu w klasie i szkole, promowanie demokratycznych metod kształcenia” (Majerek, 2005, s. 106), które będą stwarzały możliwość rozwoju osobistego i społecznego.

Nauczanie w środowisku międzykulturowym „wymaga modyfikowania metod nauczania-uczenia się, ciągłego poszukiwania nowych form pracy (...). Wymaga to kreatywnego i elastycznego podejścia do procesu nauczania-uczenia się” (Młynarczuk-Sokołowska i Szostak-Król, 2016, s. 156). Badane nauczycielki pracujące z dziećmi w młodszym wieku szkolnym realizują zróżnicowane działania, których celem jest kształtowanie wśród najmłodszych otwartości na świat i jego różnorodność. W tym zakresie współpracują ze zróżnicowanymi placówkami, które mieszczą się przede wszystkim na terenie Białegostoku, ale także w ramach projektów ze szkołami z różnych krajów oraz z organizacjami międzynarodowymi. W pracy dydaktyczno-wychowawczej często korzystają z książek „Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej” (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król, 2011) oraz „Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich” (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec i Szostak-Król, 2015). Nauczycielki uczestniczące w badaniach są przekonane, że nie ma trudności w realizowaniu zagadnień z zakresu edukacji międzykulturowej. Zauważają duże zainteresowanie dzieci wspomnianą problematyką. Badane deklarują, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej są wolne od stereotypów, które w ich przekonaniu są krzywdzące, zwłaszcza kiedy są utrwalane. Z tego też powodu starają się ukazywać dzieciom wielowymiarowość otaczającej rzeczywistości. We wzajemnym poznaniu uczniów w środowisku wielokulturowym za najbardziej efektywne uznają metody integracyjne, należące do form aktywizujących (Krzyżewska, 1998). Ich wykorzystywanie zapewnia poczucie bezpieczeństwa i tożsamości z grupą, uczy efektywnej komunikacji, twórczego myślenia i współpracy, czyli aspektów pożądaných w rozwijaniu wrażliwości, otwartości i tolerancji na odmienność w relacjach społecznych.

Badane nauczycielki wykazały się otwartą postawą wobec odmienności kulturowej. Chętnie i często podejmują różne działania edukacyjne z tego zakresu, mają wiele pomysłów na zajęcia integracyjne, współpracują w tym obszarze z różnymi instytucjami. Szczególnie cenne jest angażowanie do wspólnych przedsięwzięć nie tylko uczniów, ale i rodziców, których włączanie do

codziennej pracy szkoły świadczy o właściwie realizowanej idei partnerstwa edukacyjnego. Doświadczenia badanych nauczycielek w zakresie realizacji idei wielo- i międzykulturowości w szkole mogą być inspirujące dla innych edukatorów. Dostrzeganie przez nie bogactwa i potencjału rozwojowego odmienności kulturowej, w tym także religijnej uczniów, może uwrażliwiać także innych nauczycieli, budzić świadomość i potrzebę jej wykorzystywania do rozwoju twórczego potencjału uczniów, poszerzania własnych kompetencji i kreowania przyjaznego, wspierającego środowiska społecznego.

Bibliografia

- Cudowska, A. 1997. *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2004. *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2014. *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2017. *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Cudowska, A., Baj, E., Siluk, L. i Walewska, M. 2019. *Twórcze orientacje życiowe studentów. Polsko-białoruskie studium porównawcze*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Grzybowski, P.P. i Idzikowski, G. 2018. *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: UKW.
- Krzyżewska, J. 1998. *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki: AU OMEGA.
- Lalak, D. 2007. „Swoi” i „obcy” w perspektywie antropologiczno-społecznej. W: Lalak, D. red. *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, ss. 89–121.
- Majerek, B. 2005. *Młodzież wobec innych*. Kraków: AP.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. 2000. *Analiza danych jakościowych*. Przekład Zabielski, S. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Misiejuk, D. 2006. Dzieci imigrantów i mniejszości narodowych. W: Szlendak, T. red. *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, ss. 136–149.

- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K. i Szostak-Król, K. red. 2011. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS.
- Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K. i Szostak-Król, K. red. 2015. *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*. Białystok: Fundacja DIALOG.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. i Szostak-Król, K. 2016. Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych. W: Śmiechowska-Petrovskij, E. red. *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa: UKSW, ss. 149–171.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka: wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Parfieniuk, I. 2006. *Nauczyciel w sytuacji dialogu kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Tischner, J. 1993. *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. 2000. *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Znak.
- Walewska, M. 2015. *Uwarunkowania twórczych orientacji życiowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Agaty Cudowskiej. Archiwum Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku (od 2019 roku Wydziału Nauk o Edukacji).

Interculturalism at school perceived by creative teachers

Abstract: The purpose of this article is to analyze the experience of early school education teachers in implementing intercultural education at school. We are interested here in a special group, the teachers who in previous research declared acceptance of creative life orientation and demonstrated creative pedagogical activities in their daily work at school. The article briefly presents the basic assumptions of the author's concept of creative life orientations. The importance of the holistic concept of intercultural education in the modern world has been highlighted. Methodological assumptions of qualitative research and its results were described. Empirical material from field research was presented in the form of qualitative description as well as a matrix and network, in accordance with the concept of analysis of Miles and Huberman data. The open attitude of the surveyed teachers towards cultural diversity, undertaking various educational

activities for the integration and building of the community were pointed out. The inspiring function of the described experiences of the studied teachers was emphasized, the involvement of not only students but also parents, which serves the implementation of the idea of educational partnership, was considered particularly valuable.

Keywords: teacher, experience of early school education teachers, creative life orientations, intercultural education

Translated by Agata Cudowska

IVA STAŃKOVÁ

The value of education as a factor in the modelling of a successful career of Roma university graduates

Streszczenie: We współczesnym społeczeństwie sukces i jakość życia jednostki uzależnione są od zdobytego przez nią wykształcenia. Z licznych badań wynika, że właśnie deficyt niezbędnego poziomu wykształcenia należy do kluczowych czynników odpowiedzialnych za społeczne, a przede wszystkim ekonomiczne wykluczenie Romów. W ten sposób w dłuższej perspektywie system kształcenia jest niezwykle istotnym narzędziem służącym do ograniczenia skutków marginalizacji Romów i umożliwiającym wzrost ich szans na zaangażowanie społeczne. Systematyczne kroki wspierające kształcenie romskich dzieci oraz ich sukcesy w szkole budzą duże nadzieje, są również przedmiotem wielu wysiłków i pochłaniają znaczące środki finansowe. Artykuł powstał na podstawie projektu grantowego IGA SV60171706020 / 2110 *Koncepcja wartości edukacyjnych z perspektywy uczniów z różnych środowisk kulturowych* (Uniwersytet Tomasa Baty w Zlinie, Wydział Humanistyczny, Wydział Nauk Pedagogicznych, Republika Czeska). Autorka wykorzystuje częściowo wyniki realizowanego projektu, skupia się nie tylko na przyczynach szkolnych niepowodzeń romskich uczniów i studentów, ale głównie na czynnikach warunkujących pozytywną ścieżkę edukacyjną wyróżnionych grup. Przy wykorzystaniu metody rozmów narracyjnych z Romami z wyższym wykształceniem poszukuje ważnych momentów i specyficznych sytuacji, które przyczyniły się do uzyskania przez nich sukcesów edukacyjnych, ukoronowanych uzyskaniem absolutorium wyższej uczelni. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, iż aspiracje edukacyjne, jasno określone cele, wysoka pozycja edukacji w systemie wartości jednostki oraz własne możliwości i wysiłek są czynnikami determinującymi sukcesy szkolne romskich uczniów. Istotne są też rola wzorca grupy społecznej, jaką jest inteligencja romska, oraz postawa nauczyciela i jego kompetecje.

Słowa kluczowe: wartość, Romowie, student, sukcesy w szkole, droga do wykształcenia, uczeń, historia życia

Introduction

During interviews with Roma parents and their children, in situations of social or educational character, we often encounter the problem of very low professional and educational self-confidence. Children from families with a low socio-economic status quite naturally reproduce the life paths of their parents, thus of course taking over their opinion that higher education and career are solely for the non-Roma. At the same time, we may reflect the fact that acknowledgement of the pursuit of higher education for one's future professional career grows in the eyes of the Roma. Likewise, their interest in other forms of adult education grows, too. We noted that adult members of the Roma population would now invest far more effort in their education than in the past. Unfortunately, the options of enrolling adults in the educational process are quite limited. For instance, to obtain an apprenticeship or graduation certificate is not at all simple for the Roma, to say the least, so that they have to make do with requalification courses offered by employment offices, or with other forms of adult education organized by various non-profit (NGO) organizations. However, positive is the fact that some parents are beginning to realize their role in participating in the school education of their children as well as in practical involvement in preparing their children for their school lessons.

The value of education as a determinant in the academic success or failure of Roma students

Roma people are the largest ethnical minority living in the territory of the Czech Republic. According to qualified estimates of the coordinators for the issues concerning this minority, their number is 240,300, i.e., 2.2% of the total population of the CR. It is estimated that as many as 50% of these Roma people are socially excluded or socially threatened by marginalization or ostracism (Report of the Status of the Roma Minority in the Czech Republic in 2017 and 2018, p. 4). Permanent and lifelong existence on the edge of the society is according to Lukáč (2015, p. 11) the principal cause of the low educational level amongst the Roma. The main objective therefore is to support the children from such families in their educational path and to engage relevant key instruments in the pursuit of this objective, such as integration or inclusion, as measures that can minimize the differences between children

from excluded localities and other children. Nevertheless, despite all these efforts, children from Roma families remain less successful at the school, as many research studies indicate (GAC, 2007; GAC, 2009).

There are several obvious reasons and causes of the Roma students' lower rate of success in education, compared to students from the majority environment. As many publications agree, one of the principal factors of the Roma students' failure rate is their different socio-cultural environment, in which they grow up and are influenced by during the process of socialization (Gulová, 2010; GAC, 2007). Also, decision-making about further education is impacted by factors of rather subjective nature, such as disposition to motivation, attitude, aspiration, etc. However, even these subjective factors are influenced by their affiliation to a certain social stratum. It can be said that all strata of society place a relatively high emphasis on education, but the lower the social class, the lower the number of those who prefer education. According to the GAC (2009, p. 8) research studies, the causes of educational inequalities can be divided into two main groups:

1) Family

- material background of the family,
- the position of education as a value of preference,
- social and symbolical capital.

2) School

- strengthening or weakening disadvantage,
- on the part of the family, GAC (2009, p. 7–8) views the following mechanisms as the most important aspects of educational inequalities in:
 - less developed cultural capital of the child's family,
 - less stimulating environment language-wise,
 - lower support for the child's development on the part of the family,
 - absence of positive patterns,
 - the family's lower material provisions and worse material conditions.

Perception of education as a value in an environment where the individual is living, as well as interiorization of the importance and significance of education as a value in the structure of the individual's personality is part of the cultural capital of the individual, family, descent and society, mutually shared and formed over generations. Moreover, it is part of his life style, career, orientation on values, etc. If this value is not included in the hierarchy of the family's ladder of values which represent a certain culture, and if the individual does not attribute at least a certain value to it, it is difficult

to influence the individual during his upbringing and education at school. The absence of this value or a lower position of this value in the individual's system of preferences impact negatively on his educational and professional trajectory. The importance and the role of the values that a child brings to his school indicate the environment that the child comes from and impacts significantly on his understanding of the role of education in the society (Sak, 2000; Katrňák, 2003; Staňková, Venterová, 2017).

According to Brüggemann (2012, p. 50), marginalization in the education of Roma people is closely related to low level of aspiration and their attitude arising from their belief that higher education is perceived as undesirable by the Roma minority that fears losing a certain form of cultural identity and therefore a priori rejects the notion of higher education. In this case, culture is the primary factor causing the low educational aspiration of Roma students, especially girls who prefer traditional Roma values. Nevertheless, a research report issued by UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey (Brüggemann, 2012, p. 50) claims that even though the existence of differences has been confirmed, scholars have not concluded that the level of aspiration is directly related to a concrete culture or ethnic origin. The results of research studies that focus on the perception of the value of education in this specific group are somewhat ambivalent. On the one hand, they state that the Roma do not view education as a value and, on the other, they say that even though the Roma minority perceives education, from the axiological perspective, entirely differently than the majority society and usually put education on a lower level of values, it cannot be absolutely stated that the Roma do not view education as a value (Kaleja, Krpec, 2013). Nevertheless, based on our own research conducted in 2017 on a sample of Roma pupils (Staňková, Venterová, 2017), we may say that the key preferences of values do not differ from those of the majority. The results indicate that, compared with the students in the majority population, the Roma pupils do ascribe to education a lower position in the hierarchy of values, but do not put it on the lowest position. As far as a comprehensive comparison of value preferences is concerned, we may state that the value systems of Roma pupils and those of the majority population are very similar. Roma pupils give preference to such values as health, love, happy family and children, while giving less preference to life in peace, interesting work, God (faith), personality development, the environment and usefulness to others (Staňková, Venterová, 2017).

During our research, we focused on following the educational trajectory of successful Roma students, especially those who achieved tertiary educa-

tion. We concentrated on a different point of view, namely, on the aspects that can be used as an example and model for others to follow. We searched for the positive factors that modeled their career. Furthermore, we tried to identify the position that education has in the preferences of university-educated Roma, as they told us in their own words.

Methods

Due to the character of the issues under study and thanks our effort to grasp the uniqueness of meanings and moments on the subjective level, we adopted a qualitative approach to the research reality and chose the method of narrative analysis, where the researcher concentrates on the stories of individual real events and on uncovering the sense and meaning of “things” and the “stories” narrated by each individual. The technique of data collection during narrative interviews aims to attaining the outlined objective. “During a narrative interview, the subject is not confronted by standardized questions – instead, he is encouraged to speak freely using his own words” (Hendl, 2005, p. 176). Contrary to a normal conversation, a narrative interview includes several questions asked by the researcher, while putting emphasis on the studied person’s long narration, with the advantage of the narrator’s natural and spontaneous testimony. The researcher furthers the narration by making room by means of narrative impulses – encouragement to storytelling. The research also provides rich material for analysis, but considerable willingness and collaboration is expected on the part of the informant.

Research questions

The main objective of the research is to capture the important momenta and specifics of the stories told by university-educated Roma students and to identify the role the perception of the value of education played in their successful educational trajectory.

The main research questions were defined as follows:

What are the important moments and specifics in the stories of university-educated Roma and what is the role that the perception of the value of education played in their successful educational trajectory?

Research sample

The basic criteria on the research sample were:

- university education (at least a bachelor degree)
- declared affiliation to Roma ethnicity
- completed tertiary education in no more than 2 preceding years¹.

Another necessary criterion for our research was the willingness of the informants to share their story about their educational career, their own impressions, and their own experiences. The final research sample counted 6 informants (3 women and 3 men):

Table 1. List of informants

Informant:	Highest education reached, year of graduation:	Program or field of study:	Employment / study:
1.	Univ. (B.C.), 2017	Sociology	Career consultant /field worker
2.	Univ. (B.C.), 2017	Charity and social work	University student (or Mgr.), Field: Management in social services
3.	Univ. (M.A.), 2016	Social work and consultancy	Cultural pedagogy/museum pedagogue
5.	Univ. (B.C.), 2017	Teaching of basic sociological sciences and health education	Assistant pedagogue
4.	Univ. (B.C.), 2017	Charity and social work	University student (Master), Field: Management in social services Social worker in low-threshold facility
6.	Univ. (Ing./M.S.), 2018	Computer visualization and digital images	Junior consultant

Source: Own research.

Data analysis

The whole narrative interview was recorded with the informant's consent and then transcribed. For the purposes of the analysis, we obtained a rough transcript. We proceeded according to the methodology of narrative research as described by Čermák, Hiles, Chrz (2007) following 15 years of development. The NOI model (*Narrative Oriented Inquiry*), derives from a psychologically oriented approach to narrative research as a conception of narrative

¹ This time-determined criterion of completion of studies was chosen intentionally as it enabled the informants to describe their educational career as a “fresh theme” in their memory.

analysis of data obtained with the aid of narrative interviews. In accordance with the objectives of our research, we concentrated on the contents, rather than the formal aspects of the text – thus, we proceeded according to the mode of narrative analysis of the holistic content and categorial content. On the one hand, we were interested in the individual stories as such, but also by the common characteristics that were noted in all the stories, on the other.

Findings

Based on the analysis of the data in the narrative interviews, we were able to capture the elements of positive effects involved in the formation of our informants' successful career. It is necessary to mention that these elements were summarized on the basis of a qualitative approach to the issue under study. Hence, they are very individual and are defined in the perspective of one's own perception of reality and the experiences of the actors who took part in the research.

Table 2. Important elements modeling the educational career of university-educated Roma

Determinant Factors and Specifics
<p>FAMILY ENVIRONMENT Encouraging and favorable family environment Education or profession of the parents/grandparents Residing outside segregated Roma locality Strong influence of the mother Constellation of siblings – only child or first-born child Individual events</p>
<p>SCHOOL ENVIRONMENT Positive influence of teachers Financial support and Roma scholarships Individual events</p>
<p>SURROUNDING SOCIETY Important influence of certain persons Individual events</p>
<p>PERSONAL SPECIFICS Clearly outlined goals and educational aspirations High position of education in the system of values Capabilities and own effort Coming to terms with one's ethnic identity</p>

Source: Own research.

Family environment

Quite naturally, this environment is determining for the formation of the life (as well as educational) career of individuals, as it is the primary place of socialization and cultural integration. We want to learn about the elements that impact on the future life of the persons under study, as described or emphasized in their stories. Analogically, we were able to find elements of a favorable and supportive family environment in all of the stories. The only difference was the degree and intensity of the descriptions. The informants referred to the environment where they had grown up as encouraging, positive, and inspiring – in short, as a pleasant place in their memory. In general, they defined their family environment very positively, almost idyllically. They praised favorable material and economic conditions in the family, positive mode of upbringing on the part of their parents and grandparents, common experiences, and functional relationships. Informants' home outside a segregated or socially excluded locality (at least according to the main protagonists' definition and description), i.e., a typical Roma locality, was recorded only in one case. Nearly all of the stories emphasized positively the role of the mother, her method of upbringing and care as positive and effective, both in terms of forming the children's personality and positive impact on their educational career and in terms of active and practical engagement in family-pupil-school relations. Quite interesting was also the fact that the participants in the research were either an "only-child" (4 out of 6 cases) or "first-born" – the elder of two siblings (1 case). Moreover, surprising is the fact that in 5 out of 6 cases the families where the informants has grown up spoke practically no Roma language – either the parents (hence also the children) were not using it at all, or did not even know the language. This leads us to question as to how important was the role of the Czech as native language in the successful start of enrollment in the educational system. One half of the informants maintained relations with their contemporaries and friends from the Roma environment. Likewise, one half of them had no close friends in that environment – all their friends were of non-Roma descent. The informant's appear to indicate that his factor had no particular impact on their educational career. As to the elements that impacted positively or negatively on the life of the persons under study, thus influencing their and educational career to certain degree, were very individual and specific. For instance, the absence or death of their father and the circumstances arising

therefrom. However, such events seem not to have had a decisive positive or negative effect on the formation of the persons under study.

School environment

A dominant role in the school environment described in the informants' stories is attributed to positive descriptions (not always) of the influence of teachers, whereby we may call at least their positive effect as encouraging or motivating for their educational career. This element was emphasized by 5 participants. In some cases, their influence was so strong as to be defined as one of the key incentives in their educational career or formation of their professional profiling. Financial support in the form of Roma scholarships (or other support) as a positive invention into the educational career was acknowledged by 4 persons, thereof 3 claimed that they would not have been able to study without it or stated that it would have been unbearably hard for their parents.

Nevertheless, two of our participants in the research of the school environment claimed very negative experiences with xenophobic attitudes on the part of their schoolmates. Their descriptions indicate that this experience left a deep mark in their hearts and impacted unpleasantly on their educational process. On the other hand, however, we could also record considerable efforts on the part of the participants to handle these situations and find ways of adaptation and behavioral strategy as well mechanisms to prevent reoccurrence of such situations.

Surrounding society

Very strong impact of the external environment was recorded above all in the case of two informants. In both cases, we may speak of a decisive intervention into their educational career. They only differ in the timing of this impact. In the first case, the external impact of a certain person was instrumental in the restarting of an already terminated educational career, whereas in the second case, the external person's impact occurred at the very end of the informant's educational career, but was equally important.

Personal specifics

1. Clearly outlined life goals and educational aspirations

These elements were dominant in the informants' stories and we could follow them throughout all their narrations. The participants have formulated their aspirations, goals, and desires quite clearly and many of them were aware of them strongly from their childhood or during their attendance of elementary schools. In this respect, the desire to pursue one's goals is so important that they did not hesitate to devote great effort and even sacrifices. In some cases, their aspirations were corroborated by the aspirations of their parents, teachers, or other persons.

2. High position of education in the system of values

The preceding theme is closely related to the relations and attitudes of the persons under study, such as character features, attitudes, models, ideals, values, and orientation of values. We have not encountered direct defining of value preferences in the stories, except for one the female informants who emphasized "health as being in the first place". She also disagreed with choosing to leave the educational system (high school) prematurely as some of her contemporaries and friends (Roma girls) due to establishing a family, i.e., the most preferred value in the Roma culture. However, it allowed us to realize the facts (values) that individual Roma prefer and let dominate their behavior. In summary, we may say that we could observe their attitudes to the school, as well attitudes to the society, etc., as a cognitive component of their behavioral pattern and life strategies. In all of the stories, however, it was apparent that the value of education was placed very high in the informants' ladder of values. Quite evidently, they became aware (often from the early days of their school attendance) of the importance of education for their future professional life.

The typical personal features associated with education that we identified were: purposefulness, responsibility, independence, perseverance, and ambitiousness.

3. Capabilities and personal effort

We could observe this element, too, in all the stories, as it was quite influential in this combination in the educational success of the individuals. We were able to follow the weight of individual values, as well as the role of individual components in pairs. Where capabilities were not sufficient for demanding studies, the deficit could be balanced by effort. On the other hand, we were able to record excellent academic proficiency and talent for concrete subjects.

4. Coming to terms with one's ethnic identity

All of the participants have openly declared their affiliation to the Roma ethnicity. They referred to themselves as Roma people. However, were observed that their acceptance of the concept of their own ethnicity (as presented in their stories) was not always simple. They strongly commented about certain dilemmas in this respect – we noted them in four out of six persons. Most of the participants distanced themselves from the Roma ethnicity with respect to the “typical” (using their own words) images of the Roma people, e.g., negative behavior, bad social and economic environment (to the extent of pathology), and other negative specific symptoms. With respect to their own ethnic identity, they used expressions like “assimilated” or different Roma man/woman/people, i.e., different from other Roma, and similar expressions, in which they emphasized their differences from the stereotypes. In their stories, however, we noted a positive reconciliation with their own ethnic identity.

In the account of the above elements, we have intentionally avoided categorization of the individual elements by degree of importance or by the degree of their impact on the participants' educational career, because was ever since the beginning conceived and approached in a manner that precluded the possibility of differentiating such characteristics. The degree of the influence of the elements is very individual and specific in each of the stories. Moreover, it is presented from the given informant's real experience, so that the objective degree of the impact of the individual factors in the whole spectrum of causes, circumstances, and conditions is nearly impossible to measure.

Discussion

Our results correspond with the results of similar studies, both quantitatively and qualitatively oriented (comp. Fónadová, 2014; GAC 2007, 2009, ea.). In our opinion, the element of non-proficiency or non-use of the Roma language in the families of our informants, confirms the notion that in cases involving the use of a different mother language this deficit ought to be straightened out before enrolment in the first grade. The element of non-existing friendships with one's contemporaries from the Roma environment may point out the importance of more dominant social relations with members of the majority population, hence also the possibility of focusing the family's orientation on the majority or intentional diversion of the family

from “typical and stereotype” Roma as “problematic, inadaptable, and living from welfare benefits”, or from the Roma ethnicity altogether. We could, however, simultaneously refer to the fact that ties to the Roma environment do not necessarily impact negatively on the educational career of individuals, as was noted in one of the testimonies. Naturally, a strong formative influence in the school environment is the positive impact of teachers. Teachers play a major role in the process of educating Roma pupils. Teachers not only mediate skills and knowledge, they also act as motivators and stimulators. Great emphasis is therefore put on his competence, primarily competence in pedagogic, social, prosocial, communicative activities. Furthermore, our research findings demonstrate how important is financial support to high school and university Roma students (in the form of scholarships or other subsidies). Moreover, some specialists (e.g., Hajská, 2005; Balvín, 2004) claim that financial support is determining for improvement of the educational options of those who would otherwise not be able to study due to unfavorable socioeconomic conditions in the family.

In any case, the factors very strongly determine the educational career of individuals are, above all, strong educational aspirations, clearly defined goals, high position of education in the individual’s system of values and, of course, one’s own capabilities and effort.

We aim to draw attention to these problems from the perspective of the Roma themselves, as they have experienced the impact of these problems “on their own skin” during the individual stages of the educational process. Rather than quantifying data obtained through anonymous investigation (which, naturally, can be the intent of the research), it is more constructive to analyze concrete lives, experiences, and experienced reality of those managed to handle the challenges and reach their targets.

Acknowledgment

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* (Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, Department of Pedagogical Sciences, Czech Republic). However, any mistakes that remain are my own.

Bibliography

- Balvín, J. 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix.
- Brüggemann, Ch. 2012. *Roma Education in Comparative Perspective. Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: UNDP.
- Čermák, I., Hiles D. i Chrz, V. 2007. *Narativně orientovaný výzkum: interpretační perspektivy*. In: Řehan, V. i Šucha, M. eds. *Sborník z konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI*. Psychologica 37, Olomouc, Univerzita Palackého, ss. 53–66. https://is.muni.cz/el/1423/podzim2008/PSY401/um/NOI_analyza_2.pdf
- Fónadová, L. 2004. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. 2007. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha: GAC. http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: GAC. <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/172-vzdelanostni-drahy-a-vzdelanostni-sance-.html>
- Gulová, L. 2010. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU.
- Hajská, M. 2005. *Romové v českém vzdělávacím systému*. Praha: Polis. http://epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf
- Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kaleja, M. i Krpec, R. 2013. *Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání*. https://www.researchgate.net/publication/311718689_Kvantitativni_analyza_nazoru_a_postoju_romskych_zaku_ke_vzdelavani
- Katrňák, T. 2003. *Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, roč. 35, č. 1, ss. 61–76.
- Lukáč, M. 2015. *Romovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Sak, P. 2000. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč.

- Staňková, I. i Venterová, L. 2017. *Pojetí hodnoty vzdělání prizmatem žáků z odlišného kulturního prostředí*. In: Wiegerová, A. Dalajková, A. eds. *Fórum mladých výzkumníků V*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, ss. 27–37.
- VLÁDA ČR. 2018. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2017*. Praha: Úřad vlády České republiky, Sekce pro lidská práva, Oddělení kanceláře Rady vlády pro záležitosti romské menšiny a sekretariátu Rady vlády pro národnostní menšiny.

The value of education as a factor in the modelling of a successful career of Roma university graduates

Abstract: Good and successful life of each individual in contemporary society depends greatly on the level of completed education. Many research studies show that deficit of adequate education is one of the main factors of social and above all economic exclusion of the Roma population. Thus, in the long-term perspective, the educational system is the most important instrument that mitigates the negative impact of the marginalization of the Roma people and facilitates elevation of their social status. Systematic measures supporting the education of Roma children and their success in the school go hand in hand with the expectations arising from the great efforts and considerable financial means invested towards this objective.

In this study, however, we do not concentrate on defining the causes of the Roma students' academic failure. On the contrary, we view the issue from the opposite viewpoint, namely, from the perspective of the factors that have a positive influence on their educational trajectory. Using the method of narrative interviews with university-educated Roma students, we tried to identify the important moments and specifics that contributed to the formation of their successful educational careers leading to university graduation. Thus, the resulting findings help us understand the problem issues from a positive angle and emphasize the role of individual determinants for assurance of Roma students' success, as well as for serving as an example to Roma intelligence in general.

Keywords: value, Roma, student, academic success, educational career, learner, life story

Translated by Iva Staňková

EWA BANASIEWICZ-OSSOWSKA

Żydzi wrocławscy w świadomości młodych mieszkańców Wrocławia – wiedza i stereotypy

Streszczenie: Artykuł prezentuje wstępne wnioski z badań terenowych przeprowadzonych na terenie Wrocławia na przełomie czerwca i lipca 2019 r., dotyczących postrzegania Żydów wrocławskich przez młodych mieszkańców miasta. Badania miały na celu zweryfikować stan wiedzy na temat historii Żydów we Wrocławiu, ich współczesnej działalności społecznej, kulturalnej i religijnej oraz samej kultury żydowskiej. Ważnym ich aspektem było sprawdzenie, w jaki sposób społeczność ta funkcjonuje w świadomości młodych mieszkańców miasta, jakie jest oddziaływanie stereotypów na jej postrzeganie oraz jakie są źródła wiedzy na jej temat. Istotne było także określenie, które miejsca w przestrzeni identyfikowane są jako żydowskie oraz dowiedzenie się, czy młodzi mieszkańcy Wrocławia uczestniczą w wydarzeniach organizowanych przez społeczność żydowską, jak je oceniają i czy uważają je za potrzebne.

Słowa kluczowe: Żydzi we Wrocławiu, kultura żydowska, Dzielnica Czterech Wyznań, stereotyp Żyda, badania etnograficzne, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

Historia społeczności żydowskiej we Wrocławiu sięga średniowiecza. Jej przedstawiciele zamieszkiwali miasto od XII do XV w., kiedy zostali z niego wygnani na około trzysta lat na mocy przywileju *de non tolerandis Judaeis*. Ponowne ukonstytuowanie się gminy żydowskiej nastąpiło w XVIII w. i przetrwała ona do wybuchu II wojny światowej. W tym czasie wrocławscy Żydzi stali się uczestnikami procesów, które zapoczątkowały istotne przemiany kulturowo-społeczne i religijne. Jak zauważył Ziątkowski (2000), to m.in. we Wrocławiu kształtowały się podwaliny oświecenia żydowskiego, to tutaj także formowały się podstawy nowych nurtów w judaizmie: judaizmu reformowanego i konserwatywnego. Był to również okres prężnego rozwoju samego miasta, w którym ważną rolę odegrali mieszkający tu Żydzi, uczestniczący w jego życiu gospodarczym, społecznym, kulturalnym i naukowym. Ślady

ówczesnych żydowskich mieszkańców miasta i ich działalności odnaleźć można we współczesnym Wrocławiu, spacerując ulicami dawnej dzielnicy żydowskiej: Włodkowica, Krupniczą czy św. Antoniego; wokół wrocławskiego rynku, ulicą Świdnicką, czy odwiedzając żydowskie cmentarze.

Społeczność żydowską żyjącą we Wrocławiu po 1945 r. tworzyli zupełnie inni Żydzi, a odbudowana gmina żydowska nie posiadała żadnej ciągłości z gminą przedwojenną, ani w sensie personalnym, ani kulturowym (Ziątkowski, 2000). Koncepcja stworzenia na Dolnym Śląsku osiedla żydowskiego spowodowała napływ licznych grup Żydów, m.in. z terenów zajętych przez ZSRR. Na Dolnym Śląsku osiedliło się wówczas ok. 100 tys. Żydów, we Wrocławiu w lipcu 1946 r. było ich 17–20 tys. (Szaynok, 2006). Emigracje trwające przez cały okres powojenny, aż do wydarzeń marca 1968 r., spowodowały jednak, że życie żydowskie we Wrocławiu stopniowo zamierało (Banasiewicz-Ossowska, 2015). Jego ożywienie nastąpiło dopiero po 1989 r., po przemianach polityczno-społecznych. Pod koniec lat 90. we wrocławskiej gminie żydowskiej zarejestrowanych było 220 osób, a cała społeczność we Wrocławiu miała liczyć ok. 150–200 rodzin. W 2002 r. na liście członków gminy znajdowało się 305 osób z Wrocławia, Legnicy i Żar (Waszkiewicz, 2010). Współcześnie, po wielowiekowej obecności Żydów w mieście, pozostała niewielka, licząca ok. 360 członków gmina żydowska (Włodarczyk i Kichler, 2016). Mimo niewielkiej liczebności również dziś społeczność ta stanowi jednak nieodłączny element życia społeczno-kulturowego miasta. Poprzez liczne działania Gminy Wyznaniowej Żydowskiej, Centrum Kultury i Edukacji Żydowskiej, przy współpracy z Fundacją Pro Arte, Fundacją Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań oraz wielu innych organizacji, podejmuje szereg inicjatyw, które mają na celu edukację międzykulturową i międzyreligijną. Temu służą organizowane koncerty, wykłady, warsztaty, wystawy czy Festiwal Kultury Żydowskiej „Simcha”. Wszystkie te inicjatywy są wydarzeniami otwartymi dla mieszkańców miasta i, jak się wydaje, budzą zainteresowanie zwłaszcza wśród młodych osób.

Problematyka badań

Celem artykułu jest przedstawienie wstępnych wniosków z badań empirycznych dotyczących postrzegania Żydów wrocławskich przez młodych mieszkańców miasta. Badania miały zweryfikować stan wiedzy na temat historii Żydów we Wrocławiu, ich współczesnej działalności społecznej, kulturalnej i religijnej oraz samej kultury żydowskiej. Ważnym ich aspektem było sprawdzenie, w jaki sposób społeczność ta funkcjonuje w świadomości młodych

ludzi, skąd czerpią wiedzę na jej temat, a także jaki jest wpływ stereotypów na jej postrzeganie. Równie interesujące było stwierdzenie, czy młode osoby uczestniczą w wydarzeniach organizowanych przez społeczność żydowską, czy uważają je za potrzebne oraz które miejsca w przestrzeni identyfikowane są jako związane z Żydami.

Badania przeprowadzono we Wrocławiu w czerwcu i lipcu 2019 r., metodą wywiadów pogłębionych, ustrukturyzowanych kwestionariuszem. Rozmowy odbywano z osobami pełnoletnimi, we wszystkich kategoriach wiekowych, na potrzeby artykułu dokonano analizy 54 wywiadów z młodym pokoleniem mieszkańców miasta, między 18. a 35. rokiem życia, z osobami urodzonymi i mieszkającymi we Wrocławiu, a także mieszkającymi tu przynajmniej od pięciu lat¹. Respondentami były zarówno osoby przypadkowe, jak i wcześniej umówione. Badania prowadzono wraz ze studentami etnologii i antropologii kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego i będą one kontynuowane w latach kolejnych w celach porównawczych.

Warto podkreślić, że w ostatnich latach podejmowano badania dotyczące postrzegania Żydów i polsko-żydowskiej historii oraz postaw wobec Żydów i Holocaustu wśród młodych osób, skupiano się jednak na grupie studentów (Łukaszewicz, 1983; Bartmiński, 1995) i młodzieży ze szkół ponadpodstawowych (Ambrosewicz-Jacobs, 2005; Wójcik, 2008; Bilewicz i Wójcik, 2009; Ambrosewicz-Jacobs, 2014; Szymański, 2012). Taki dobór grup wiekowych tylko częściowo pokrywa się z kryterium wieku przyjętym w artykule. Żadna ze znanych mi analiz nie odnosiła się też do będącej przedmiotem tego artykułu wiedzy na temat konkretnej, współczesnej, lokalnej społeczności żydowskiej i sposobu jej postrzegania.

„Śladami wrocławskich Żydów”² – wiedza o Żydach i żydowskich miejscach

Niemal wszyscy respondenci zapytani o to, jakie mniejszości narodowe, etniczne i wyznaniowe zamieszkują Wrocław, podkreślali, że „Wrocław jest mieszan-

¹ Rozmówcami były 32 kobiety i 22 mężczyzn, 18 osób z wykształceniem wyższym, 33 średnim, 26 w trakcie studiów wyższych, 3 nie udzieliły odpowiedzi na pytanie o wykształcenie. 24 osoby pochodziły z Wrocławia, 30 spoza miasta.

² Tytuł odwołuje się do nazwy spacerów z przewodnikiem organizowanych cyklicznie we Wrocławiu – <https://www.facebook.com/events/synagoga-pod-białym-bocianem-we-wrocławiu/śladami-wrocławskich-żydów-spacer-z-przewodnikiem/280060589271389/> (26.03.2020).

ką różnych kultur i wyznań” i byli świadomi obecności w mieście społeczności żydowskiej. Tak było w przypadku 51 osób. Wśród tych, którzy nie słyszeli o Żydach wrocławskich, były dwie osoby mieszkające w mieście od urodzenia i jedna mieszkająca tu od sześciu lat. Większość respondentów (42 osoby) potrafiła zlokalizować miejsca związane ze współczesną społecznością żydowską oraz ślady dawnego żydowskiego Wrocławia. Miejszem jednoznacznie kojarzonym z wrocławskimi Żydami i najczęściej wymienianym była Synagoga pod Białym Bocianem, wskazywano także na ul. Włodkowica³ i znajdujące się tu klubokawiarnie Ciż Cafe i Mleczarnię oraz cmentarze żydowskie: przy ul. Ślężnej i ul. Lotniczej. Wiele osób wskazało też dom Edyty Stein, w którym mieści się poświęcone jej muzeum, kilka wspomniało o domach handlowych Feniks i Renoma, pierwotnie należących do Żydów, oraz o nieistniejącej Nowej Synagodze. Trzy osoby słyszały także o kamieniach pamięci (*Stolpersteinach*), przypominających wymienionych z imienia i nazwiska Żydów, którzy zginęli podczas Holokaustu. Pojedyncze osoby wiedziały o istnieniu sali modlitwowej, budynku gminy żydowskiej, łaźni i koszernej stołówki, znajdujących się przy ul. Włodkowica, o dawnych szpitalach żydowskich przy ul. Wiśniowej i św. Antoniego, a także o Pasażu Pokoyhof⁴, iglicy na placu Solnym⁵ oraz o działających dziś we Wrocławiu żydowskich szkołach podstawowych. Część osób nie potrafiła jednak wskazać w przestrzeni miasta żadnych „żydowskich” miejsc, a niektóre wymieniały tylko te najbardziej znane: synagogę lub cmentarz.

Nieco ponad 35% respondentów deklaroowało, że zwiedzało Synagogę pod Białym Bocianem indywidualnie lub w towarzystwie znajomych. Najczęściej miało to miejsce przypadkiem, w czasie spacerów, ale również przy okazji Nocy Muzeów, wycieczki trasą „Śladami wrocławskich Żydów”, podczas koncertów muzyki żydowskiej czy jazzowych oraz debat panelowych organizowanych przez Dzielnicę Wzajemnego Szacunku. Tylko jedna osoba odwiedziła synagogę w ramach lekcji w szkole podstawowej. Warto zauważyć, że część respondentów wyrażała zdziwienie, że do synagogi mogą wejść osoby postronne, obawiano się także, że w czasie takiej wizyty wymagany jest jakiś określony strój. Rozmówcy pozytywnie oceniali jednak fakt, iż jest to miejsce, w którym odbywają się wydarzenia kulturalne i edukacyjne, podkreślając, że odróżnia je

³ Ulica uznawana za centrum żydowskiego życia. Znajdują się tu biuro gminy żydowskiej, koszerne stołówki, Synagoga pod Białym Bocianem, szul i mykwa.

⁴ Znajdowały się tu: bożnice Bialska, Leszczyńska oraz do 1911 r. Synagoga Krajowa.

⁵ Według jednej z interpretacji płomień nawiązuje do spalenia w tym miejscu Żydów w 1453 r.

to od kościołów katolickich. Synagogę uznali za ważny obiekt na mapie miasta, stanowiący atrakcję turystyczną nie tylko ze względu na organizowane wydarzenia, ale również walory architektoniczne. Określali ją jako miejsce administracyjne, ośrodek duchowy i społeczny, żydowską świątynię, miejsce modlitwy i zgromadzeń, w którym odbywają się, jak sądzono, święta, śluby, wesela i lekcje religii dla dzieci. Jeden z mężczyzn, który uczestniczył w projekcie organizowanym przez Dzielnicę Czterech Wyznań, zauważył także, iż „swoje religijne zadanie spełnia wyłącznie wtedy, kiedy znajduje się w niej Tora” (38)⁶.

Za współczesne centrum żydowskiego życia uznano ul. Włodkowica i okolice synagogi, stanowiące swego rodzaju „ulicę żydowską” czy też, jak określił rozmówca: „małą dzielnicę żydowską, taką umowną” (6), która w świadomości wielu utożsamiana jest z Dzielnicą Czterech Wyznań. O istnieniu Dzielnicy wiedziała większość rozmówców (42 osoby), wskazując w pewnym przybliżeniu jej lokalizację. Nie wszyscy potrafili jednak poprawnie wymienić wyznania wchodzące w jej skład, zamiast wyznania ewangelickiego podając najczęściej islam. O idei Dzielnicy wypowiediano się bardzo pozytywnie, chwając jej antydyskryminacyjne i międzykulturowe działania: „To bardzo fajna inicjatywa, aż dziw, że udało się stworzyć coś takiego, uświadamiają o tym, że można żyć obok siebie w zgodzie” (27). Respondenci deklarowali, że polecają to miejsce znajomym jako atrakcję turystyczną, ponieważ „to jest takie niespotykane, że cztery wyznania są w tak niewielkiej odległości od siebie” (34).

Wiele osób przyznało, że często bywa w okolicy Dzielnicy Czterech Wyznań, ul. Włodkowica i synagogi, odwiedzając znajdujące się tu restauracje i kawiarnie, które wybierają ze względu na ich specyficzną atmosferę. Włodkowica i dziedziniec synagogi określano jako miejsca odizolowane od ścisłego centrum, ładnie odrestaurowane i spokojne. Według informatorów: „Na Włodkowica czuje się taką inność, taką pozytywną inność, estetyka jest inna niż na pozostałych ulicach wrocławskich” (6), „dzielnica ma swój klimat, historię, nawet muzykę, można tam spotkać ludzi ubranych w specyficzne stroje” (4), „tym, co wyróżnia tę część miasta są instytucje żydowskie, są one na swój sposób specjalne” (49), „dzielnica robi wrażenie, jest tam sporo miejsc, które mają swoją historię, nabrały jakiegoś znaczenia, a także obrosły swego rodzaju legendą” (50). Pojawiły się także przeciwne opinie, sugerujące, że ta część miasta nie wyróżnia się niczym i nie kojarzy się z Żydami, co może świadczyć o tym, że w świadomości części młodych osób ul. Włodkowica funkcjonuje jednak w zupełnym oderwaniu od jej żydowskiej przeszłości i terażniejszości.

⁶ W nawiasach podano numery wywiadów.

Młodzi ludzie w zdecydowanej większości nie znają historii wrocławskich Żydów, nie wiedzą, gdzie znajdowała się średniowieczna dzielnica żydowska ani w jakich okolicznościach pojawili się tu po wojnie Żydzi polscy. Do wyjątków należały osoby, które z racji wykształcenia potrafiły przytoczyć niektóre fakty z ich dziejów, wspominając m.in. o macewie Dawida, syna Sar Szaloma, roli inkwizytora Jana Kapistrana w prześladowaniach, zakazie osiedlania się w mieście czy o Nocy Kryształowej. Większość respondentów nie była też świadoma istnienia współcześnie gminy żydowskiej we Wrocławiu i nie wiedziała, na czym polega jej działalność. Osoby, które potrafiły ją opisać, zwracały uwagę na to, iż gmina pełni funkcje reprezentacyjne, integruje, odbudowuje mniejszość żydowską, promuje jej kulturę, opiekuje się zabytkami, ale też wydaje posiłki, organizuje obrzędy, modlitwy oraz wykłady edukacyjne. Niewielu respondentów umiało także poprawnie odpowiedzieć na pytanie o to, kim jest rabin i jaka jest jego rola w społeczności żydowskiej. Z reguły utożsamiano go z księdzem w Kościele katolickim, proboszczem, a nawet z „kimś w rodzaju papieża”, jedna z osób stwierdziła też, że jest „jak nasz prezydent” (7). Zdarzały się też jednak prawidłowe odpowiedzi: „nie jest odpowiednikiem księdza, jest jakby urzędnikiem, ale jednocześnie duchownym” (31), „to przewodnik duchowy, nauczyciel, mentor, zajmuje się przewodzeniem społeczności, łączy to, co święte, z tym, co świeckie” (23), „jest odpowiedzialny za interpretację Tory i inaczej niż księża, może mieć dzieci i żonę” (4).

Wielu rozmówców nie potrafiło też wskazać żadnej osoby wywodzącej się ze współczesnego środowiska Żydów wrocławskich. Uczyniło to tylko pięciu respondentów, wymieniając Jerzego Kichlera, którego określono jako osobę odpowiedzialną za ponowne uruchomienie gminy żydowskiej i synagogi, aktualnego rabina Davida Basoka, byłego przewodniczącego gminy Aleksandra Gleichgewichta oraz Bente Kahan, pieśniarkę i założycielkę Fundacji. Kilku badanych odwołało się też do postaci historycznych: m.in. Edyty Stein⁷, Ludwika Hirszfelda⁸, rodziny Wertheimów⁹ czy braci Barasch¹⁰.

Jednym z ważniejszych wydarzeń skierowanych do mieszkańców Wrocławia, organizowanych m.in. przez gminę żydowską, jest Festiwal Kultu-

⁷ Edyta Stein – święta Kościoła katolickiego żydowskiego pochodzenia.

⁸ Ludwik Hirszfeld – lekarz, utworzył we Wrocławiu Instytut Immunologii i Terapii Doświadczalnej PAN.

⁹ Rodzina Wertheim – właściciele domu towarowego „Wertheim”, obecnie „Renoma”.

¹⁰ Arthur i Georg Barasch – właściciele domów towarowych, z których najbardziej znany był obecny dom towarowy „Feniks”.

ry Żydowskiej Simcha. Te młode osoby, które słyszały o nim bądź w nim uczestniczyły, kojarzyły go m.in. z odbywającymi się wówczas koncertami, warsztatami i wykładami, które uznały za bardzo potrzebne mieszkańcom, doceniając, że przybliżają kulturę żydowską, pomagają łamać stereotypy i uczą szacunku do inności. Wiele osób przyznało jednak, że nie słyszało o festiwalu, oceniając, że nie jest on wystarczająco „nagłośniony” i nie spotkały się z reklamującymi go plakatami. Niektórzy podkreślali wręcz, że nie są zainteresowani tego typu wydarzeniami i według nich mało ludzi w ogóle się nimi interesuje.

Ciekawie kształtowały się opinie respondentów na temat liczebności Żydów we Wrocławiu i w Polsce. W obu przypadkach zdecydowanie ją zawyżano, w odniesieniu do Wrocławia podając liczby od 1 do 20 tys., w skali całego kraju od 5 tys. nawet do miliona. Takie przeszacowywanie liczby Żydów może mieć kilka przyczyn. Jak zauważyła Datner (2010), może być reakcją na obecność w przestrzeni publicznej różnych „wątków żydowskich” (zainteresowanie historią i kulturą Żydów, liczne festiwale itd.), ale może być też efektem postaw niechętnych Żydom. Bilewicz (2008) zjawisko to powiązał z hipotezą kontaktu urojonego i antysemityzmem bez Żydów. Stwierdził, iż osoby, które mają tendencję do zawyżania liczby Żydów, żyją w świecie wyobrazonego kontaktu, myślą, że miały z nimi styczność. Spośród grupy respondentów tylko sześć osób, które uczestniczyły w różnych działaniach gminy żydowskiej lub miały znajomych Żydów, a więc zgodnie z koncepcją Bilewicza miały kontakt z rzeczywistymi Żydami, potrafiło prawidłowo określić liczbę członków wrocławskiej gminy żydowskiej, wskazując, iż jest to ok. 300 osób, a w całym kraju ok. 10 tys. Żydów.

Wiedza na temat kultury żydowskiej i jej źródła

Na podstawie wywiadów można stwierdzić, że wiedza na temat kultury żydowskiej w większości przypadków była zdecydowanie powierzchowna i oparta na wyobrażeniach i stereotypach. Rozmówcy najczęściej operowali hasłami – nazwami najbardziej znanych świąt (Pesach, Chanuka, Szabat), obrzędów (obrzezanie, bar micwa), potraw uznanych przez nich za żydowskie, wspominali o macy, Torze czy oczekiwaniu na Mesjasza. Dwie osoby przypisały Żydom Ramadan, a jedna sugerowała, że judaizm wywodzi się z chrześcijaństwa. W niektórych wypowiedziach zauważyć można brak wiedzy na temat zwyczajów żydowskich z jednoczesnym przenoszeniem na tę kulturę własnych wzorów kulturowych, np. gdy zarzucano Żydom brak dba-

łości o groby bliskich. Podczas wywiadów pojawiły się jednak również pojedyncze, zaskakująco szczegółowe wypowiedzi, np. na temat święta Sukkot, zasad koszerności, zwyczajów szabatowych czy pogrzebowych.

Wiedzę na temat Żydów i kultury żydowskiej czerpano głównie ze źródeł wtórnych, telewizji i Internetu. Wspominano m.in. o filmach dokumentalnych emitowanych na kanale „National Geographic”, ale też o amerykańskich serialach, tj. „Przyjaciele”, „Seks w wielkim mieście” czy „Nie ma to jak hotel”, w których miały pojawiać się „żydowskie wątki”. Kilkoro rozmówców jako źródło swojej wiedzy wskazało także książki, rodzinę i żydowskich znajomych. Wiadomości dotyczące świąt czy Tory miały być przekazywane na lekcjach religii, kilka osób wspomniało również o lekcjach historii jako źródle wiedzy na temat Żydów, jednak bardzo fragmentarycznej, głównie w odniesieniu do Holocaustu i przy zupełnym pominięciu historii lokalnych społeczności żydowskich (por. Wiławska, 2012). Jest to zastanawiające, biorąc pod uwagę fakt, że wrocławskie szkoły od wielu lat mają możliwość uczestniczenia w międzykulturowych i międzywyznaniowych działaniach Dzielnic Wzajemnego Szacunku (Sanecka, 2017; Jasińska, 2010).

W przypadku osób, które posiadały bardziej szczegółową wiedzę na badany temat, można mówić o samodzielnym, świadomym i selektywnym jej poszukiwaniu, np. przez udział w międzykulturowych warsztatach dialogu Dzielnic Czterech Wyznań, w Festiwalu Kultury Żydowskiej czy wykładach odbywających się w gminie żydowskiej. Wiele osób twierdziło jednak, że nie dysponuje odpowiednią wiedzą i nie uczestniczy w żadnych wydarzeniach, ponieważ nie są one odpowiednio rozreklamowane, a sami Żydzi, według nich, „nie biorą jakiegoś czynnego udziału w życiu Wrocławia” (31). Jak stwierdziła respondentka, taki brak zainteresowania świadczy o ignorancji, „patrzmy daleko, a nie na to, co mamy pod nosem”, „jesteśmy ciekawi innych krajów i regionów, a nie jesteśmy zainteresowani tym, co dzieje się ulicę dalej” (21). Podobnie podsumowała inna z osób, stwierdzając, że „największym problemem nie jest brak tolerancji wobec mniejszości czy religii, ale brak chęci ich poznania, nawet jeśli jesteśmy świadomi ich obecności, nie jesteśmy nimi zainteresowani” (9), zamykamy się we własnym świecie.

Stereotypy a postrzeganie Żydów wrocławskich

Jak wynika z wywiadów, wiedzę na temat tej konkretnej, lokalnej społeczności część rozmówców zastępowała więc utrwalonymi w przeszłości wyobrażeniami i stereotypami na temat Żydów (por. Bystron, 1995; Cała, 2005;

Tokarska-Bakir, 2008; Jeziorski, 2009). Korzystając ze znanych klisz, przypisywała wrocławskim Żydom czarne, długie stroje, jarmułki, czarne lub rude włosy i pejsy, a także takie cechy charakteru, jak: oszczędność, przedsiębiorczość, inteligencję czy chytrość. Nazywała ich „królami handlu”, bankierami, lichwiarzami i podkreślała, że są bogaci. W dwóch wypowiedziach pojawił się również element stereotypu spiskowego, oskarżenie o zło i wykorzystywanie innych narodów: „Są odpowiedzialni za wszystkie spiski, rządzą światem, mają całe pieniądze świata w kieszeni” (M39). Kilku respondentów podkreśliło też ich odmienność religijną. Żydom wrocławskim przypisywano więc zarówno pozytywne, jak i negatywne cechy, powielane z tradycyjnego stereotypu. Ich wybór wydaje się jednak dość ograniczony, nie pojawiły się też odwołania do przesądów, np. wiary w mord rytualny, co może wynikać z faktu, iż rozmówcami byli młodzi ludzie, nieobciążeni w tak dużym stopniu negatywnymi skojarzeniami. Tradycyjny wizerunek uzupełniany był opiniami na temat konfliktu izraelsko-palestyńskiego lub relacji polsko-izraelskich (spór wokół ustawy o Instytucie Pamięci Narodowej).

Stereotyp, którym operowała część rozmówców w odniesieniu do miejscowej społeczności, był więc uboższy, ale zbieżny z tradycyjnym obrazem Żydów. Podobny wizerunek wyłonił się również z badań CBOS w 2015 r. na grupie dorosłych Polaków (Roguska, 2015). Odmienne wyniki uzyskano jednak podczas badań wśród młodzieży ponadgimnazjalnej na przełomie 2008 i 2009 r. Na ich podstawie M. Bilewicz zauważył, że: „wśród młodzieży dominuje wizerunek Żydów jako odmiennych (kulturowo, religijnie), natomiast bardzo rzadkie są stereotypowe wyobrażenia z przeszłości (handlarz, zaradny, broda, pejsy)” (Ambrosewicz-Jacobs, 2014, s. 2).

Mimo iż część rozmówców postrzegała Żydów wrocławskich stereotypowo, większość podkreślała jednak, że nie odróżniają się od pozostałych mieszkańców miasta i są tacy sami jak wszyscy. Takie osoby zdecydowanie wyrażały też swój dystans wobec znanych im stereotypów, twierdząc, iż mają świadomość, że nie mają one wiele wspólnego z prawdą.

Stosunek respondentów do przedmiotu badań

Warto podkreślić, że niektórzy respondenci po zakończeniu wywiadu prosili o wyjaśnienie nieznanych im kwestii. Przyznawali, że jest im wstyd z powodu niewiedzy, i deklarowali większe zainteresowanie wrocławskimi Żydami. Jeden z takich respondentów, spotkany w klubokawiarni dzielącej dziedzińiec z synagogą, który przyznał, że nie wie, gdzie synagoga się znajduje, za-

raz po rozmowie wziął udział w jej zwiedzaniu. Zaopatrzył się tam również w czasopismo „Chidusz”, które obiecał przeczytać. Pojawiły się także osoby nastawione niechętnie do Żydów, jak mężczyzna, który wyrażając się o nich pogardliwie, twierdził, że nie spotkał się z antysemityzmem, ale jest „na okrągło świadkiem filosemityzmu w mediach” (39). Większość respondentów odnosiła się jednak do Żydów z wyraźną sympatią (39 osób) i negatywnie oceniała akty antysemityzmu. Najczęściej wspomniano spalenie kukły Żyda na wrocławskim rynku, ale wskazywano też na bezrefleksyjne stwierdzenia typu „nie bądź Żydem” czy opowiadanie niestosownych żartów na ich temat. Trzy osoby przyznały, że z uprzedzeniami wobec Żydów spotkały się w swoich domach lub wśród znajomych, same dystansowały się jednak wobec nich. Antysemityzm uznawały za niezrozumiałe zachowanie, przejaw nieświadomości i głupoty. I jak podkreśliła jedna z respondentek, takie postawy pojawiają się mimo tego, że większość ludzi nigdy nie widziała Żyda. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w wynikach Polskiego Sondażu Uprzedzeń 2, podczas którego zauważono, że 80% Polaków nie zna żadnego Żyda, a brak szans na zaistnienie kontaktu międzygrupowego, ze względu na małą populację grupy, sprzyja utrzymywaniu się postaw niechętnych (Stefaniak, Witkowska, 2015).

Podsumowanie

Choć można odnieść wrażenie, że młodzi mieszkańcy miasta dość dobrze orientują się w historii i współczesności Żydów wrocławskich oraz specyfice kultury żydowskiej, to należy podkreślić, że zrekonstruowana podczas badań wiedza stanowi sumę wszystkich zebranych wypowiedzi. Wśród rozmówców były zarówno osoby nieposiadające niemal żadnej wiedzy na temat Żydów wrocławskich, którzy byli dla nich abstrakcyjnymi bytami, jak i takie, które z racji wykształcenia, zainteresowań czy posiadania żydowskich znajomych dysponowały bardziej szczegółowymi informacjami. Dominowali jednak respondenci, których wiedza była zdecydowanie fragmentaryczna, powierzchowna, hasłowa, a także w dużej mierze oparta na domysłach, stereotypach i wyobrażeniach. Jak wykazały badania, bliskość przestrzenna, a więc sam fakt zamieszkiwania w pobliżu gminy żydowskiej czy na terenie Dzielnicy Czterech Wyznań lub pracy w miejscach z nimi związanych, tj. w Ciż Cafe czy Centrum Informacji Turystycznej, nie była gwarantem posiadania głębszej wiedzy na temat wrocławskich Żydów i żydowskich miejsc, a także uczestniczenia w różnych wydarzeniach. Podobnie fakt zamieszkiwania w mieście od urodzenia niekoniecznie oznaczał, że rozmówcy potrafili od-

należć i umiejscowić „żydowskość” we Wrocławiu. Zdarzało się, że większą wiedzą dysponowały osoby mieszkające w mieście zaledwie kilka lat, ale bardziej zainteresowane wydarzeniami kulturalnymi i edukacyjnymi. To z jednej strony wydaje się efektem braku odpowiedniej edukacji międzykulturowej i regionalnej, ale w dużym stopniu także skutkiem powojennej wymiany ludności, która doprowadziła do zerwania ciągłości kulturowej. Jak pisze Ziątkowski (2000, s. 5): „Warszawiacy, krakowianie, czy berlińczycy doskonale wiedzą, że w danym budynku przed wojną mieszkał rabin, w innym zaś gmachu mieścił się żydowski dom starców. We Wrocławiu natomiast owe miejsca pozostają bezimienne, zapomniane, znane być może grupce specjalistów lub miłośników historii”. To cecha, która wyróżniać ma Wrocław na tle innych europejskich miast przez wieki zasiedlanych przez ludność żydowską. Również badania CBOS potwierdzają, że mieszkańcy miast południowo-zachodniej Polski rzadziej deklarują świadomość tego, że w ich miejscowościach przed wojną mieszkali Żydzi. Odsetek takich osób był najniższy w Polsce i wynosił 35% (Roguska, 2015).

Bibliografia

- Ambrosewicz-Jacobs, J. 2014. *Młódzież wobec Żydów i Holokaustu*. https://www.nigdywiecej.org/pdf/pl/pismo/21/mlodziez_wobec_zydow_i_holokaustu.pdf (29.01.2020).
- Ambrosewicz-Jacobs, J. 2005. Postawy młodzieży polskiej wobec Holokaustu – badania z lat 1997–2000. W: Ambrosewicz-Jacobs, J. i Hońdo, L. red. *Dlaczego należy uczyć o Holokauście*. Kraków: UJ, ss. 103–113.
- Banasiewicz-Ossowska, E. 2015. Życie religijne i jego organizacja w gminie żydowskiej we Wrocławiu. *Roczniki Teologiczne*. 62 (9), ss. 173–190.
- Bartmiński, J. 1995. Nasi sąsiedzi w oczach studentów. W: Walas, T. red. *Narody i stereotypy*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury, ss. 258–269.
- Bilewicz, M. 2008. Czy kontakt z Żydami zmniejsza antysemityzm? Hipoteza kontaktu urojonego. W: Żyndul, J. red. *Różni razem. Młodzi polscy naukowcy o Żydach*. Warszawa: UW, ss. 249–257.
- Bilewicz, M. i Wójcik, A. 2009. Antysemityzm na gruzach sztetl. Stosunek polskiej młodzieży do Żydów w miastach i miasteczkach południowej i wschodniej Polski. W: Nijakowski, L. red. *Etniczność, pamięć, asymilacja. Wokół problemów zachowania tożsamości mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, ss. 153–167.

- Bystroń, J. St. 1995. *Megalomania narodowa*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Cała, A. 2005. *Wizerunek Żyda w polskiej kulturze ludowej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Datner, H. 2010. Obraz współczesnej społeczności żydowskiej. W: Zieliński, P. red. *Konferencja. Mniejszość żydowska w Polsce – mity i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, ss. 45–46.
- Jasińska, M. 2010. Wrocławska Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań. W: Kusek, R. i Sanetra-Szeliga, J. red. *W stronę nowej wielokulturowości*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury, ss. 188–197.
- Jeziorski, I. 2009. *Od obcości do symulakrum. Obraz Żyda w Polsce w XX wieku. Antropologiczne studium przypadku*. Kraków: Nomos.
- Kichler, J. 2015. Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań. W: Lisiek, J. i Szajda, M. red. *Jerzy Kichler. Odrodzenie życia żydowskiego we Wrocławiu. Człowiek dialogu*. Wrocław: Fundacja Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań, ss. 59–62.
- Łukaszewicz, Ł. 1983. Stereotyp Żyda u studentów. *Znak*. **35** (2–3), ss. 453–462.
- Roguska, B. 2015. *Postrzeganie Żydów i stosunków polsko-żydowskich*. CBOS. Komunikat z badań. https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_112_15.PDF (29.02.2020).
- Sanecka, A. 2017. Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań i realizowane w niej programy dydaktyczne oraz ich edukacyjny potencjał. W: Humeniuk, M. i Paszenda, I. red. *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław: UW, ss. 265–275.
- Stefaniak, A. i Witkowska, M. 2015. Społeczne kontakty Polaków, czyli czy znamy ludzi innych niż my sami i czy chcemy ich poznawać? W: Stefaniak, A., Bilewicz, M. i Winiewski, M. red. *Uprzedzenia w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Wydawnictwo Liberi Libri, ss. 105–130.
- Szaynok, B. 2006. Żydowskie nowe życie we Wrocławiu i na Dolnym Śląsku. W: Żuk, P. i Pluta, J. red. *My Wrocławianie. Społeczna przestrzeń miasta*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, ss. 135–150.
- Szymański, C.K. 2012. *Postrzeganie Żydów przez młodych Polaków na przykładzie częstochowskiej młodzieży maturalnej*. https://czestochowajews.org/wp-content/uploads/szymanski_pol.pdf, (5.02.2020).
- Tokarska-Bakir, J. 2008. *Legendy o krwi. Antropologia przesądu*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Waszkiewicz, E. 2010. Żydzi w Polsce wczoraj i dziś na przykładzie Dolnego

- Śląska. W: Zieliński, P. red. *Konferencja. Mniejszość żydowska w Polsce – mity i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, ss. 35–44.
- Widawska, E. 2012. *Edukacja międzykulturowa w odniesieniu do mniejszości narodowych, na przykładzie mniejszości żydowskiej*. https://czestochowa-jews.org/wp-content/uploads/widawska_pol.pdf (7.02.2020).
- Włodarczyk, T. i Kichler, J. 2016. *Przewodnik po żydowskim Wrocławiu*. Wrocław: Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce.
- Wójcik, A. 2008. Historia stosunków polsko-żydowskich w oczach polskiej młodzieży. W: Żyndul, J. red. *Różni razem. Młodzi polscy naukowcy o Żydach*. Warszawa: UW, ss. 258–267.
- Zabłocka-Kos, A. 2008. *W poszukiwaniu nowych idei. „Dzielnica żydowska” we Wrocławiu – przeszłość i teraźniejszość*. https://bon.edu.pl/media/book/pdf/W_poszukiwaniu_nowych_idei-AZK.pdf (29.02.2020).
- Ziątkowski, L. 2000. *Dzieje Żydów we Wrocławiu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

Jews from Wrocław in the consciousness of young inhabitants of Wrocław – the knowledge and stereotypes

Abstract: The article discusses the preliminary conclusions of the ethnographic research, carried out in Wrocław at the turn of June and July 2019, regarding the perception of Wrocław Jews by young city residents. The research was aimed at verifying the state of knowledge about the history of Jews in Wrocław, their contemporary social, cultural and religious activities as well as the Jewish culture itself. An important aspect was to check how this community functions in the minds of young city residents, what is the impact of stereotypes on its perception, and what are the sources of knowledge about it. It was also important to determine which places in space are identified as Jewish and to find out if young residents of Wrocław participate in events organized by the Jewish community, how they evaluate them and whether they consider them necessary.

Keywords: Jews in Wrocław, Jewish culture, The Four Denominations District, stereotype of a Jew, ethnographic research, intercultural education

Translated by Ewa Banasiewicz-Ossowska

KATARZYNA JAS

Types of identity among people in their late adulthood, who reside in both Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia

Streszczenie: Tożsamość, jako definicja siebie, samookreślenie, jest pierwotnym doświadczeniem człowieka i podstawą kształtowania się jakości życia. Zmiana i ugruntowanie się tożsamości osób w wieku późnej dorosłości zamieszkujących polską i czeską część Śląska Cieszyńskiego dokonuje się w przestrzeni pogranicza państw, narodów, społeczności, kultur itp. Kreują ją wzajemne oddziaływania, relacje i więzi międzyludzkie, znaczenia, identyfikacje, elementy materialne oraz infrastruktura. Te warunki stawiają jednostkę przed koniecznością wyboru, aktywnego działania kreującego jej życie.

Niniejsze opracowanie jest komunikatem z badań przeprowadzonych w Cieszynie oraz Czeskim Cieszynie. Celem podjętych poczynań badawczych jest poznanie typów tożsamości u osób w wieku późnej dorosłości zamieszkujących polską i czeską część Śląska. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że u osób w wieku późnej dorosłości zamieszkujących polską i czeską część Śląska Cieszyńskiego dostrzec można różne typy tożsamości: jednowymiarową, dwuwymiarową, wielowymiarową (wzbogaconą).

Słowa kluczowe: typy tożsamości, osoby w wieku późnej dorosłości, Śląsk Cieszyński

Introduction

An individual creates their identity when searching for answers to intriguing questions about the sense of existence. The creation of identity comes thanks to other people and the surrounding groups. A human being notices differences in others, own characteristic features or features of a group, which they identify themselves with. On such a basis own image is created.

„Personal identity of a human being is created thanks to characteristic human's need of searching and creating a sense of life. In connection with it, and as some kind of condition, social identity is created. An individual builds

their “I” in the area which was established by groups and societies which influence each other. They provide categories to determine oneself in the context of group affiliation, as a result, a set of self-determinants is created which is used by an individual to describe oneself” (Szczurek-Boruta, 2014, p. 182).

Source literature presents different categories and types of identities, understood by Peter L. Berger and Thomas Luckmann as: “social creation, relatively persistent aspects of social reality (but the level of persistence is socially determined). As such, they are a matter of a kind of theorizing in every society, even if persistent and individual identity creation does not hide major problems” (Berger, Luckmann, 1983, p. 264).

Research subject and the research

The research was an attempt to find an answer to the following problem: What types of identities can be observed among people in their late adulthood, who reside Polish and Czech part of Cieszyn Silesia?

Based on source literature and results of other research, a thesis was assumed: among people in their late adulthood there can be recognized several types of identities: one-dimensional, two-dimensional and multidimensional (enriched). In the southern Polish-Czech borderline, Cieszyn Silesia is a peculiar example of the area, there is a tradition of multidimensional identity approach. Multidimensional identity is declared and presented by a young generation of Polish, Czech and it may concern also some of the adults in their late adulthood.

The results presented were gathered in research conducted for doctoral dissertation¹. The research was based on a questionnaire, according to Krzysztof Rubacha typology, as a method of quantitative data gathering (Rubacha 2008,). The questionnaire was prepared in Polish for people who reside in the Polish part of Cieszyn Silesia and Czech for those who reside in the Czech part of the area.

In total 110 people were the subject of the research which was conducted in 2013 in Polish (Cieszyn) and Czech (Czech Cieszyn) parts of Cieszyn Silesia.

¹ The topic was vastly described in the doctoral thesis by K. Jas: *Sense of identity of people in their late adulthood – studies and experiences by the example of Cieszyn Silesia*. The doctoral thesis was written under the direction of prof. dr hab. A. Szczurek-Boruta. University of Silesia Faculty of Ethnology and Educational Science in Cieszyn.

The research involved people in late adulthood. The definition of late adulthood is interpreted as “the period of getting older which is traditionally called the elderly. The boundaries of this developmental period are from 55 to 60 years old and more” (Harwas-Napierała, Trempała, 2000, pp. 15, 263). At this stage of development, an individual summarizes their existence. This situation may cause further creative development or can influence negative tension which is a result of dealing with an identity crisis. Therefore, it seems interesting to become acquainted with the ways of dealing with problems in identity creation in such an age group.

The chosen area, Cieszyn and Czech Cieszyn are two neighboring towns, located in the historic area of Cieszyn Silesia. Cieszyn Silesia is a region situated both in Poland and in the Czech Republic – it is a point of contact, place of interfusion of traditions, customs, and behaviors of different cultural groups (Chlebowczyk, 1983).

Deliberately, there was applied finite population sample in the research (Pilch, Bauman, 2001). In the quantity research of elderly people, a method of non-random selection, random selection (in the age of late adulthood) and ‘snowball effect’ was used (Rubacha, 2008). In the quality research – representatives of subgroups – residents of Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia.

To process the data statistic methods and techniques were used, eg. cluster analysis (method of classification of cases and variables, tree of connections, distance standards). The methodology enabled a holistic view of all established variables (Ferguson, Takane, 2004). The analysis was supported by *STATISTICA 10*.

One of the so-called classification methods was used – taxonomic, statistic method – cluster analysis. It enabled grouping of behaviors in relatively homogenous classes. As a result of agglomeration, a hierarchic tree graph was acquired. If clusters of similar items exist, the structure can be observed in a hierarchic tree graph, as separate branches. To link items, a method of weighted arithmetic means was applied. The length between the items was set as Pearson 1-r (factor of linear correlation) (Frankfort – Nachmias, Nachmias 2001).

Types of identities

Nowadays it is more and more difficult to point the dominant type of identity or determine arguments for creating the specific type. It is the result of the fact that the creation of identity is a dynamic process, changeable, creating and nev-

er-ending. In the process of creating own identity, it is important to search for own selfness in comparison to other individuals, groups, cultures or societies.

For the present study, theoretical considerations have referred to those determined, on the grounds of pedagogy, by Jerzy Nikitorowicz and Tadeusz Lewowicki types/profiles of identity: multidimensional identity, enriched identity, and multifaceted identity.

Jerzy Nikitorowicz emphasizes the process of creating oneself as an important aspect because of identifying oneself with national culture, openness to other cultures, cooperation, and compromise. The author mentions so-called identity templates, which were dominant types of identity in the past, so-called universal identities. He explains that “during the war, the type was a patriot, who risked life to protect Home Land, in peace and at the development times the type was a laborer, a community worker. In other times other types could be observed: a bureaucrat, a romantic, a positivist” (Nikitorowicz, 2003, p. 56).

Jerzy Nikitorowicz mentions identities where a differing factor is „multifaceted identity, created in the horizontal dimension (diachronic – variable) and vertical dimension (layered, interlapping with each other, mainly based on ethnic values)” (Nikitorowicz, 2003, p. 57). In such a presented identity, the author distinguishes three spheres: “inherited identity (social-cultural), individual identity (personal) and continually created identity (cultural, multicultural and intercultural). Those spheres are dominant in the process of creating a multifaceted identity, they condition objective and subjective human being functioning and cause that a person fulfils particular social roles, is positioned in society and has specified ambitions and needs” (Nikitorowicz, 2003, p. 57).

The kind of society in which an individual functions, the dominant message and the level of identification with them will influence the creation of identity. In such a context Jerzy Nikitorowicz point the following types of identity: ethnocentric identity, integrated identity (social – personal – cultural), scattered identity – multicultural, culturally confused identity – virtual.

Ethnocentric identity, associated with ethnocentrism, which is explained as „unity of positive attitudes towards national culture, which is central, where all others are assessed with its criteria and are often negatively perceived. In that dimension, identity will be described as relegation, ordering and not as processing, never-ending phenomenon. Stability, inner coherence, sense of individuality can be emphasized in that case. Two main aspects can be distinguished; elements of identity, its creation based on social interactions, strengthening by customs, values, and traditions transmitted from one generation another in a particular group” (Nikitorowicz, 2003, p. 59).

The second type of identity defined by Jerzy Nikitorowicz is associated with the integrated identity (social – personal – cultural). Within the identity, there is observed “withdrawal from the narrow ethnocentric perspective of socializing and civilizing of a human being. The aspect of individuality and responsibility can be noticed, as well as human’s strength and potential. Older generations introduce culture creatively to the younger ones, they engage them in cooperation and collaboration. Younger generations partially adopt rules and values after being acquainted with them. It causes mutual engagement and in a result processing of particular values. The matter of the kind of identity is a clear sense of who one is, despite inner changes, the environment changes, several social interactions” (Nikitorowicz, 2003, p. 59).

In multicultural societies there exists a necessity of acceptance of other cultures as equal. As a result, Jerzy Nikitorowicz suggests that “integrated identity can be called intercultural identity, a developing phenomenon, dynamic one, open to continuous creation and becoming complex, a changeable multidimensional matter which combines elements of individual and central cultural values of a group, which an individual belongs to and elements of conscious participation in other groups’ values, and timeless European and planetary culture values” (Nikitorowicz, 2003, p. 62).

The following type of identity, mentioned by Jerzy Nikitorowicz, is scattered identity – multicultural. This kind of identity features “knowledge and consciousness of an individual concerning belongingness to several socio-cultural groups, including the emotional and valuating meaning of the belongingness. Faster self-understanding is a result of piling up of inner and outer contents which create identity both in horizontal – diachronic and vertical – layered dimension. The matter of this type of identity is continuous mobility, dynamics, openness, changeability. Therefore, it can be called a set of self-determiners connected with social categorization, attributing particular features that enable an individual to identify with certain groups” (Nikitorowicz, 2003, p. 63).

The last named identity is culturally confused one – virtual. Cultural confusion nowadays is a result of the creation of individual roles in the virtual world, which come from dissatisfaction with roles played in reality. Cultural confusion derives also from “intergenerational disunion, lack of leaders and cross-generational competition. Older generations, responsible for values transfer, are not able to fulfil their role because of: confusion, identity loss, lack of competences and lack of rules concerning processing particular values, consumerism and making money. While introducing to culture, the younger generation is treated

like an immature social group, without cultural and social competences. As a consequence, cross-generational distance is becoming deeper, there occurs a lack of understanding and the transfer is one-sided. The teaching generation often seems to think that effective transfer happens when adaptation to social life occurs when appropriate social behaviors are gained; conformist behaviors are expected” (Nikitorowicz, 2003, p. 65).

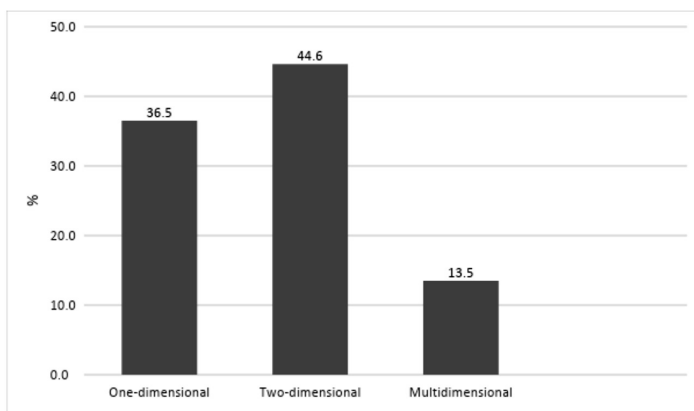
Multifaceted identity cannot be omitted. It is understood by Tadeusz Lewowicki as “identity which harmoniously joins local, regional, state and national, European and even global dimensions. (...) it consists of mentioned dimensions of life” (Lewowicki, 2008, pp. 21–22).

Types of identities presented in this chapter are created by different factors: cultural content, persevering traditions, power, economic and political aspects.

Types of identity among people in their late adulthood who reside in the Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia based on own conducted research

To establish types of identity among testees, in every single case several choices to a question: “Who are you?” were analyzed. To determine types of identity among testees, several choices to a question in the questionnaire – “Who do you feel”? – were analyzed.

Figure 1. Types of identities among people in their late adulthood who reside in the Polish part of Cieszyn Silesia



Source: Own research.

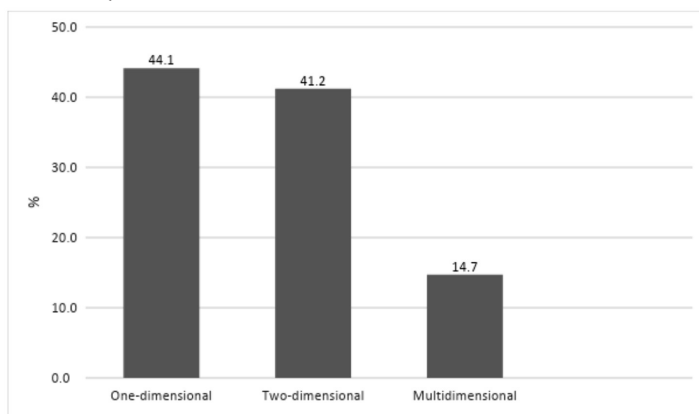
The dominant type of identity among people in their late adulthood who reside Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia is a two-dimensional identity (44,6%). People belonging to this group declared that they feel both Polish and Silesian citizens (48,48%); Polish and European (39,39%), Polish and a citizen of the world (6,06%).

36,5% of testees present a one-dimensional identity (Polish national identity). 13,5% claim to have a multidimensional identity.

As noticed by Antonina Kłoskowska „participation in national society does not engage and exhaust the whole human being. What is more, he or she is a member of other communities, many collectivities, many other groups or societies” (Kłoskowska, 1997, p. 103).

The results of the research concern the last phase of multifaceted identity, according to Jerzy Nikitorowicz’s idea, thus it is an illustration of consciously chosen and felt identity.

Figure 2. Types of identities among people in their late adulthood who reside in the Czech part of Cieszyn Silesia



Source: Own research.

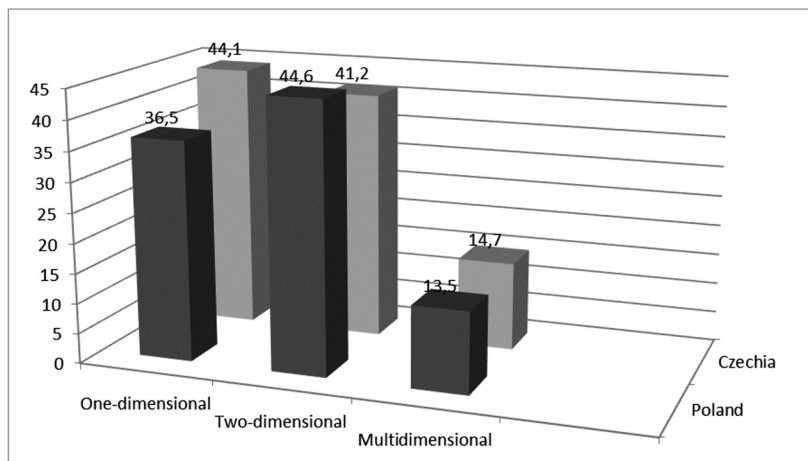
The biggest group of people in their late adulthood who reside in the Czech part of Cieszyn Silesia (44,1%) presents a one-dimensional identity. Respondents declared that they feel Polish (64,0%), Czech (21,0%), Zaolziak (resident of lands beyond Olza River) (42,0%), Silesian (21,0%), European (28,0%), a citizen of the world (14,0%). To the group, there belong those who have Czech citizenship, Czech nationality and Polish nationality with an inner feeling of Polish identification. Two-dimensional identity is presented

by 41,2% of people in their late adulthood, and multidimensional by 14,7% researched.

One-dimensional identity among seniors who reside Czech part of Cieszyn Silesia is surely the result of persevering the heritage of ancestors, roots of living at the borderland. But at the same time, it is the consequence of self-defence against the process of imposition of Czech culture, especially the Czech language, which was experienced by the respondents in their childhood while living in Czechoslovakia (currently the Czech Republic).

Consciously chosen and felt the identity of the group is also two-dimensional and multidimensional. As noticed by Barbara Grabowska “Pluralistic, multicultural state policy in the Czech Republic promotes intensive and positive relationships between different groups and persevering own identities by the groups at the same time. Membership in one group (national/ethnic) does not exclude membership in another group (national) and at the same time, there is a possibility of multiple experiences which enrich an individual and is a basis to create his / her identity” (Grabowska, 2015, p. 302).

Figure 3. Types of identities among people in their late adulthood who reside Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia



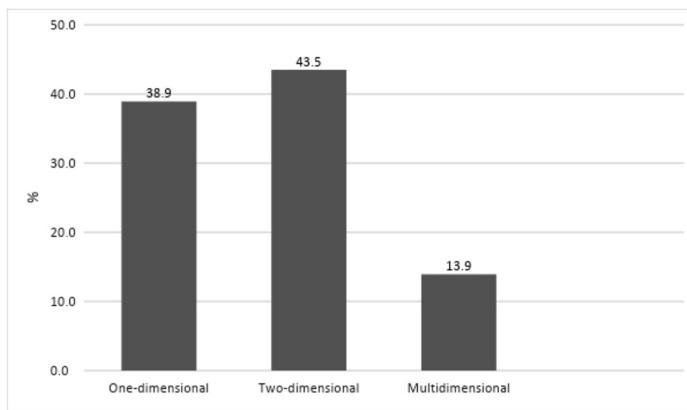
Source: Own research.

In the group of people in their late adulthood who reside Polish part of Cieszyn Silesia two-dimensional identity occurred to be dominant, whereas in the group of people in their late adulthood who reside Czech part of

Cieszyn Silesia the dominant identity is one-dimensional. The sense of multidimensional identity is bigger among the Czech part of Cieszyn Silesia.

The results of the research conducted confirmed the thesis. Among the group of people in their late adulthood who reside Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia different types of identities are observed: one-dimensional (38,9%), two-dimensional (43,5%), multidimensional (enriched) (13,9%).

Figure 4. Types of identities among people in their late adulthood who reside Cieszyn Silesia



Source: Own research.

The results of the research depict that an elderly person identifies with many societies and groups at different levels. Antonina Kłoskowska writes that “an individual who exists in different cultures does not exhaust themselves concerning one particular culture, but they abstract some elements which are used for self-definition. All those elements adopted from different relations with some other psychological factors built their own identity of an individual” (Kłoskowska, 1997, p. 104).

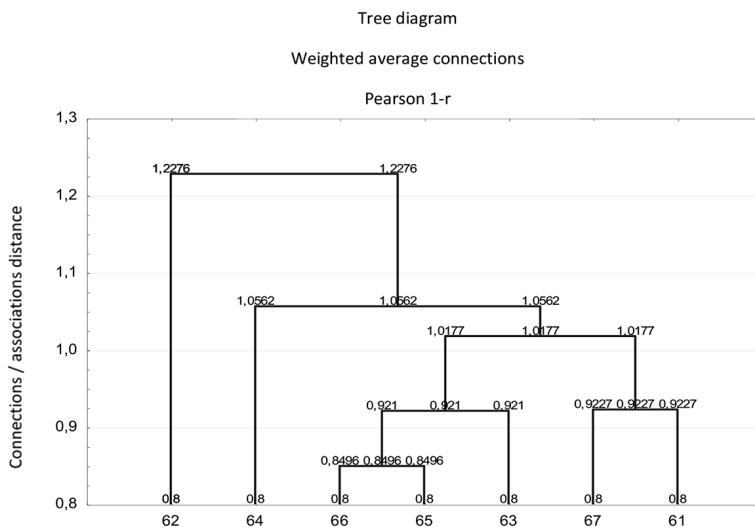
Speaking about the identity of an individual there should be different cultures taken into consideration, and also there should be a place, role and function of national identity noticed. Jerzy Nikitorowicz (Nikitorowicz, 1995, pp. 82–83) in his concept draws attention to the multidimensionality of identity, „layeredness of identity”, but also to the possibility of interference of national cultures and creation of complex national identities.

To compile the data, there were used statistic methods and techniques, including cluster analysis (method of case or variables classification, tree con-

nection, length measures) (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001). The cluster analysis allowed to group the variable into relatively homogeneous classes (Luszniewicz, Słaby, 2001).

Figure 5. Multidimensional identity (enriched) among people in their late adulthood who reside Cieszyn Silesia

Multidimensional identity (enriched) among people in their late adulthood who reside Cieszyn Silesia



Source: Own research

Legend:

61 – Polish

64 -Silesian

66- a citizen of the world

62 – Czech

65- European

67- at the same level each

63- Zaolzanin (resident of lands beyond Olza River)

Source: Own research.

The results of cluster analysis confirmed the existence of multidimensional identity (enriched) among people in their late adulthood. The strongest relation (the smallest distance between associations) exists between a sense of European (65) and civil (66) identity ($r=0,1504$, for $p<0,05$). Regional identity – Zaolzanin (63) (resident of lands beyond Olza River) ($r=0,0079$, for $p<0,05$) is further from this cluster. The following identities are connected with the cluster: Polish national identity (61) at “the same level each” identity (67). The factor of the correlation between those two clusters structures is negative, it depicts a negative correlation, the substructures are exclusive. It is

understandable in the group of researched citizens of Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia. Regional Silesian and national Czech identities are further from this cluster. "Personality of a person living at the borderland – as Barbara Grabowska claims – is created in a multicultural environment. Specific conditions reflect in the social identity of the area residents. It is common to double or triple identities, but also (...) troubles in identity creation and developmental crisis are observed" (Grabowska, 2008, p. 13).

The sense of two – and multidimensional (enriched) identity helps people in their late adulthood, who reside at the borderland, to adjust to changing conditions of social, cultural, economic, political lives. Bond with many societies and groups is the result of actions undertaken in different groups, and it leads to multidimensional identity.

Conclusions

Diffusion of cultures observed at the borderland often causes scattered identity, riven one, but also open, multidimensional. Living at the borderland creates a demand for different types of identity creation that fulfil the individual, social, political and civilizational needs.

In the research conducted an answer to the following problem was established: What kind of identities can be observed among people in their late adulthood who reside Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia?

People in their late adulthood who reside Polish part of Cieszyn Silesia declare two-dimensional identity (they feel Polish and Silesian; Polish and European, Polish and a citizen of the world), they present also the sense of one-dimensional identity (Polish national) and multidimensional identity.

The results are slightly different among people who reside in the Czech part of Cieszyn Silesia. The dominant identity is a one-dimensional one, but more people declare the sense of multidimensional one as well.

The results of research conducted confirmed the thesis: among people in their late adulthood who reside Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia different types of identities can be noticed: one-dimensional, two-dimensional, multidimensional (enriched). Such a status is the result of the tradition of the multidimensional approach to identity in the southern Polish-Czech borderland, which peculiar example is Cieszyn Silesia. This fact was noticed by Tadeusz Lewowicki in the 90s of XX century; he wrote: "the dynamics of social life – in the matter of understanding of the traditional image of national identity and integration processes – is not limited to coexistence or impact

of two tendencies, thus, firstly – to support or crystallize national identity (including state, ethnic, local, cultural, religious one, etc.) and – secondly – to create a new transnational identity”. The results of research conducted by Alina Szczurek-Boruta and Barbara Grabowska depict that part of the youth who reside in the researched area present multidimensional identity (Szczurek-Boruta, Grabowska, 2009).

The results of own research seem to testify the existence of specific identity templates, within the meaning presented by Jerzy Nikitorowicz, but also it is the proof of multifaceted identity of elderly people, which is a positive sign after identity crisis, which was accomplished in satisfactory living conditions, good quality of life. All that allows assuming their positive further development and success of social integration processes in Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia, with mutual respect, persevering and maintain family, regional and national values.

Bibliography

- Berger, P.L. i Luckmann, T. 1983. *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci*. Warszawa: PIW.
- Chlebowczyk, J. 1983. *O prawie do bytu matych i mlodych narodow: kwestia narodowa i procesy narodotworcze we wschodniej Europie srodkowej dobie kapitalizmu (od schytku XVIII do poczatkow XX w)*. Warszawa – Krakow: WN PWN.
- Dyczewski, L. 2013. Tozsamosc i patriotyzm. In: Nikitorowicz, J. ed. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tozsamosci kulturowej?* Krakow: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 173–189.
- Ferguson, G.A. i Takane, Y. 2004. *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: WN PWN.
- Frankfort-Nachmias, C. i Nachmias, D. 2001. *Metody badawcze w naukach spolecznych*. Poznan: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Grabowska, B. 2008. Czynniki socjalizacyjno-wychowawcze w procesie ksztaltowania sie tozsamosci mieszkancow pogranicza. In: Lewowicki, T., Grabowska, B. i Gajdzica, A. eds. *Socjalizacja i ksztaltowanie sie tozsamosci – aktualne doswiadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek, pp. 11–22.
- Grabowska, B. 2013. *Poczucie tozsamosci mlodziemy uczacyj sie w szkolach z polskim jezykiem nauczania na Bialorusi, Ukrainie, i w Republice Czeskiej*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek.

- Harwas-Napierała, B. i Trempała, J. 2002. *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: WN PWN.
- Lewowicki, T. 2008. O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości. In: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. eds. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 21–22.
- Lewowicki, T. 1997. Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji). In: Jasiński, Z. i Kozłowska, A. eds. *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole: UO, pp. 35–40.
- Luszniewicz, A. i Słaby, T. 2001. *Statystyka z pakietem komputerowym STATISTICA™ PL. Teoria i zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Melosik, Z. i Szkudlarek, T. 2008. *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2003. Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. *Chowanna*. 1 (20), pp. 50–66.
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. 2009. Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej. In: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. eds. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 21–64.
- Szczurek-Boruta, A. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty opinii studentów, propozycje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Types of identity among people in their late adulthood, who reside in both Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia

Abstract: Identity, as self-definition, self-determination, is the primary experience of a human being and the foundation for the quality life creation. Change and consolidation of identity among people in their late adulthood, who reside in both the Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia, have been seen in different areas: at the border of two countries, among nationalities, societies, cultures, etc. They are created by mutual influence, relations, bonds, meanings, identifications, material aspects, and infrastructure. The conditions influence an individual and make them choose, adopt active actions that create their lives.

The following study is to present the results of research conducted in Cieszyn and Czech Cieszyn. The aim of the research is to recognize the types of identities among people in their late adulthood who reside in both the Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia. The results of research conducted indicated that among people in their late adulthood who reside in the Polish and Czech parts of Cieszyn Silesia different types of identities can be noticed: one-dimensional, two-dimensional, multidimensional (enriched).

Keywords: identity, types of identity, people in their late adulthood, Cieszyn Silesia

Translated by Agnieszka Huczala

**FORUM
PEDAGOGÓW
MIĘDZYKULTUROWYCH**

KRZYSZTOF ŁUSZCZEK

Technology as a platform for intercultural communication exemplified by the migration from Africa and the Middle East

Streszczenie: Tekst dotyczy możliwości komunikacji międzykulturowej, jakie dają współczesne media cyfrowe. Analizuje możliwości jej rozwoju na przykładzie problemu masowej migracji do Europy. Dotyczy ona krajów, które są często dużo słabiej ekonomicznie rozwinięte niż kraje Europy czy Ameryki. Jak pokazują jednak dane dotyczące rozwoju technologii w tych krajach czy jej wykorzystania (np. w masowych ruchach społecznych z przełomu pierwszej i drugiej dekady XXI w.), obywatele tych krajów nie są „cyfrowymi analfabetami”. Podobnie jest z migrantami przybywającymi z tych krajów. Dlatego media cyfrowe, a szczególnie takie narzędzia jak smartfony, mogą być wykorzystane w międzykulturowym dialogu oraz pomocy migrantom na różnych etapach ich migracyjnej wędrówki. Dotyczy to zwłaszcza etapu podejmowania decyzji, wędrówki do wybranego kraju czy aklimatyzacji w kraju docelowym. Powstało szereg takich pomocy (przede wszystkim aplikacji na smartfony), które jednak nie dotyczą w równym stopniu wszystkich trzech etapów życia migranta.

Słowa kluczowe: nowe technologie, migracja, komunikacja międzykulturowa, smartfon

For several years, televisions from around the world have been showing rising from time to time waves of immigrants heading towards Europe or already moving across the continent. They are people of different languages, races, religions, usually tired and hungry. It is difficult for European services to communicate with them and control them. The process of integration of migrants is also often very long and takes years¹.

What is characteristic, however, many of them have smartphones and tablets, as well as profiles on social networking sites. In this way, they keep in touch with their families and with each other on their way to Europe. This

¹ What is the suggestive story of the Swedish documentary film: “The Swedish Theory of Love” directed by E. Gandini, Sweden 2015.

digital aspect of migration was quickly recognised and used. Migrants usually did not have knowledge of the language of the country they came to, but were able to do e.g. *selfies*. German Chancellor Angela Merkel made a great use of it, which during various meetings with migrants allowed her to take hundreds of *selfies* in the lead role². Many of these photos, however, brought a lot of confusion to both the Chancellor and immigrants taking *selfies*. After the terrorist attacks in Brussels, the media decided, based on a *selfie* available on social networks, that one of the bombers was a Syrian who had taken a *selfie* with Merkel several months earlier. Although this turned out to be untrue, the information began to live its life (Fenton, 2016). Technology becomes a plane where despite the distance of cultures one can communicate in an understandable language.

New digital communication paradigms

The development of technology is progressing very quickly. The social changes it causes are often hard to predict. We begin to notice them when they appear, not always bearing fruit adequate to the intended ones. This was the case with the development of the Internet, when it was forecasted at the beginning of the 1990s that it would become a kind of info-highway, giving completely new possibilities of knowledge development. At the end of the decade, it was necessary at various levels (legal, social and educational) to protect children and young people against the negative effects of network development. Similarly, we are not able to fully predict what social changes will bring the development of the “Internet of Things” in the near future.

It is no wonder then that the paradigms adopted in the course of research on new communication technologies are also evolving and are even being questioned and replaced by others. Even a decade ago, the terms “digital natives”, “digital immigrants” and “digital exclusion” were widely used. In the beginning, these terms were used in a demographic sense. A digital divide has been suggested between the generation of children and parents and

² Some examples: <https://www.thelocal.de/20190717/angela-merkel-at-65-10-photos-that-tell-the-story-of-germanys-eternal-chancellor>; <https://www.infomigrants.net/en/post/11442/refugees-integrating-into-german-jobs-market-says-agency>; <https://www.alamy.com/berlin-germany-18-august-2019-federal-chancellor-angela-merkel-r-cdu-is-doing-a-selfie-with-a-young-girl-during-the-federal-governments-open-day-photo-michael-kappelerdpa-credit-dpa-picture-alliancealamy-live-news-image264451153.html>.

grandparents. The former were to be specialists in new technologies, moving around their world in a completely free and natural way (Gorman, McLean, 2010). Unlike them, for digital immigrants it was a completely alien world in which it was difficult for them to find themselves and many did not even make attempts in this regard. In addition, the existence of entire groups of people (e.g. old people and people from small towns) covered by the so-called digital exclusion; people not only not knowing about new technologies, but not even aware of their existence and meaning.

In addition to demographic exclusion, there was also geographical exclusion. Economic and technological differences meant that access to the Internet and mobile telephony in many parts of the world was more difficult and much more expensive than in Europe and North America (M. Lister, J. Dovey, S. Giddinas, I Grant, K. Kelly, 2009). In 2010, only 2% people in Africa had access to broadband internet³.

Digital exclusion, both demographic and geographical, is slowly becoming a thing of the past. A generation of parents, for whom the natural environment in which they were growing up was the environment of new technologies, has grown up. The Internet of Things is still more tightly filling the immediate surrounding of people with devices connected to the network. The situation is similar in the geographical aspect. As for the increase in internet coverage and access to mobile telephony, we observe the largest dynamics on emerging markets in the region of Southeast Asia, the Middle East or Africa. This often exceeds the forecasts from previous years. In the years 2011–2013, the increase in the access to broadband internet in developing countries doubled. But for example in the case of Africa, this increase was more than fivefold (from 2 to 11%)⁴. When in 2006 a significant increase in sales of mobile phones was recorded, it also concerned “emerging markets”⁵.

Africa is the best example of the dynamic development of digital communication due to the fact that for many years there was the greatest backwardness. Even in the least developed countries, such as Chad or Somalia, in three years (2013–2016) there was an almost twenty-fold increase in active mobile phones. Africans do not want to be just consumers of new technologies.

³ Source: International Telecommunication Union. <https://www.facebook.com/103018419782973/posts/430972763654202> (02.01.20).

⁴ Source: International Telecommunication Union. <https://www.facebook.com/103018419782973/posts/430972763654202> (02.01.20).

⁵ Source: Computerworld. <https://www.computerworld.pl/news/Miliard-telefonow-w-2006-r,105709.html> (02.01.2020).

They want to create equivalents of the Silicon Valley in the Dark Continent. Before the *Africa Digital Awards* in Accra (Ghana), in June 2019, Thomas Mensah, head of the *Silicon Valley of Ghana*, declared that 300,000 secondary school students will undergo training in software development. According to the creator of this programme, innovation centres can become business development accelerators. Ghana is an example of the ambitions of African countries trying to reduce the distance to the largest “digital powers” and even offer competitive products (Nyavi, 2019). The very organisation of the annual event gathering African specialists in technological innovation shows how strong is the attitude on the Dark Continent in terms of introducing innovations and discovering current trends, and an increasingly better understanding of the challenges facing digital Africa (Kuuire, 2019).

Another example of the development of innovative technologies is the activities of *Mara Corporation*. The company operates in 24 countries, of which 22 are African countries. One of the directions of its development are new technologies. *Mara Corporation* has its own factories, among others in Rwanda, Egypt, Algeria and Durban, the largest port of South Africa. It is also piloting the introduction of new technologies in Africa (including 5G technology). It was in the Rwandan factory that the first smartphone made entirely in Africa and from African parts debuted in October 2019. The phone in two versions (Mara X and Mara Z) is equipped with the Android operating system and is to be inexpensive (Shapshak, 2019). New phones are promoted with the slogan “Made in Africa”. Their price can make them an attractive and desirable model also outside Africa⁶.

Mara Corporation is undoubtedly the leading hi-tech company in Africa. Not in all countries this development is even. But we can talk about a kind of “digital awakening” of Africa. The dynamics of this process somewhat surprised some. Somehow, the words of Pope Benedict XVI from the Message for the World Social Communications Day in 2009 are fulfilled: “These technologies are a real gift for humanity. We must therefore make them available to all people and communities, especially the needy and defenceless” (Benedict XVI, 2009). The common perception of Europeans and Americans about technology in African countries, southern Asia or the Middle East must also change. People living in these regions of the world are no longer “digital illiterates.” Digital technologies are an understandable and eagerly

⁶ *Mara Corporation* has launched a special site presenting the Mara X and Mara Z models, <https://maraphones.com>.

used communication channel for them. They will probably lead to significant social changes in the near future, the beginnings of which can already be observed. E-democracy is developing its wings based on digital platforms. For now, this is still happening in a rather spontaneous and uncoordinated manner, but governments and international organisations have to reckon with this. The key issue here is access to the right channel, which is becoming easier (Lee, 2006).

Digital citizens. Opportunities and threats

Thanks to their communication capabilities, digital technologies can become a way to empower people, especially in those parts of the world where there are big problems with the functioning of direct democracy. That the digital media are becoming the basic communication platform in Africa and the Middle East has been shown by the events of the so-called Arab Spring. It is a series of social outbreaks and armed conflicts in the Arab countries of North Africa and the Arabian Peninsula at the turn of the first and second decades of the 21st century. However, Manuel Castells estimates that despite the fact that digital media played a key role in this movement, the space of freedom was hybrid. It was co-created not only on social-media accounts and social networking sites, but also by occupying urban space. There were also other spatially engaging initiatives, such as freedom caravans in Tunisia (Castells, 2013). In the days of the outbreak of the revolution, Tunisia had a high rate of access to digital media. In 2010, 67% of the country's population had a mobile phone and 37% had access to the Internet. At the beginning of 2011, 20% of users had a Facebook account (Castells, 2013, p. 41).

In Egypt, the outbreak of social discontent began with an event in the real world. It was a strike at the textile factory in Al-Mahalla al-Kubra on April 6, 2008. But the strike was quickly suppressed and all this movement would probably collapse if it did not survive on the net. The *April 6 Youth Movement* profile was quickly created on Facebook, which earned 70,000 of likes. Thanks to this, the movement gained considerable popularity, but the unconsidered actions of the managers of social accounts also facilitated the actions of the police, which through it tracked many active members of the movement (Wolman, 2014).

Egypt's rulers quickly understood the power of this movement and quickly restricted access to the network. They even tried to cut off all of Egypt from the Internet. The ability to send messages using mobile phones was also

quickly reduced. The authorities proceeded in a simple and decisive way by giving orders to the four largest Internet providers and mobile network operators (Castells, 2013).

Also at the time of social unrest in Iran, digital media played a major role. To a large extent, the protests were possible thanks to them. The awareness of their significance was so strong that Iranian outbreaks were even called the “Twitter revolution” (Aboujaoude, 2012, p. 18).

Because of their power, which is not easily controlled, digital media has targeted many governments. Turkish Prime Minister Recep Erdoğan is one of the leaders of the actions taken against them. When speaking against protesters, on March 20, 2014, he explicitly declared that he “will eradicate Twitter” (Orhan, 2017, p. 127). Twitter quickly learned that these words were not thrown into the wind, it was blocked in Turkey. Soon the same thing happened to YouTube. The Supreme Court found such actions unlawful (Łuszczek, 2015).

However, the power of digital media can be used quite differently. Islamic terrorists use them as a tool in a variety of actions. They appreciated the power of these media after the 2001 attacks on the United States. Arab Television Al Jazeera multiplied the propagandistic power of these attacks on a global scale. With the development of digital media, the possibilities for their use by terrorists have increased significantly. Moreover, the effects of these operations are not limited to Islamic countries, but are directed to Western countries. “Virtual jihad” was born in Europe and not in Islamic countries (Wawrzyńczak, 2014).

Islamists use different tools. They want to fight the West not only by force but also by arguments. That is why the Islamic State began publishing the magazine “Dabiq” in English in 2014. Appearing on the Internet in the PDF format, it was addressed primarily to Westerners to convince them to Islamist ideology (Kibble, 2016). After the Islamic State began to shrink geographically under the pressure of the coalition troops, it also began to shrink digitally and “Dabiq” (which since 2016 has been published under the title “Rumiyah”) is already difficult to access on the Internet. According to Remy Mahzam, “Rumiyah” aims to reach three groups of people: ISIS fighters, environment that support Islamists and sympathisers. However, it is completely indifferent whether they operate in the Middle East or in Europe (Mahzam, 2017).

Regular websites are also used to promote terrorist ideas. After 2001, there was a real flood of them on the Internet. Their number was estimated

in 2008 at 6,000. Al-Qaeda was the leader here, the ringleaders of which appreciated the value of the Internet from the very beginning. The Islamic blogosphere supporting jihad was also created fairly quickly. Blogs and forums were often structured so that it was difficult to identify their authors (Seib, Janbek, 2011).

Facebook and Twitter are used by terrorists to support interpersonal relationships and to collect information. They support their members with the help of social media. It is also a good place to gather information about potential goals. Therefore, armies around the world are trying to control or determine the conditions for the participation of their own soldiers in these services (Seib, Janbek, 2011). Facebook also seems to be an ideal place to recruit and instruct new members of terrorist organisations. Al-Qaeda also used more advanced digital projects. It created digital clouds (e.g. sahab.net) that could be used as a place to recruit or train terrorists (Aboujaoude, 2012).

Undoubtedly, the use of digital space for terrorist actions is contributing to the dark side of the Internet, the so-called *dark web* (Seib, Janbek, 2011). Nevertheless, it shows the power of digital media as a communication tool that freely crosses national borders or political systems. On the one hand, they contribute to the rapid creation of mass movements giving the possibility of relatively independent communication. This also applies to countries that until recently were considered technologically backward. On the other hand, thanks to more and more specialised network tools, the digital world resembles one big “digital Panopticon”. You just need to sit in the right place on the network to know almost everything about almost everyone. The United States is investing billions of dollars in collecting and analysing data. This is served by the activities of the National Security Agency (NSA) with large centres in the state of Maryland and Utah or the activities of the Israeli Unit 8200. Despite all tensions, the digital world still remains a platform that can be used to build and develop relationships in both interpersonal and intercultural aspects. Moreover, it seems that people have never had a tool of this scale before.

Immigrants on digital platforms

Immigrants coming to Europe, especially from the Middle East and Africa, are not digital illiterates. Often, culturally and mentally, they can be far from Europeans, while technologically they participate in the same digital world and in a similar way. That is why digital communication platforms can be the

best place to get information, education, but also to influence or even control. Although we are already talking about technological borders, e-borders or simply about migration technology, it usually concerns the problem of controlling migrants and eliminating illegal migration (Meijer, Besters, 2011, pp. 3–4). Meanwhile, technology platforms offer much wider and more positive opportunities. It is all about education and value transfer. Importantly, such messages can reach immigrants before they leave their homeland.

The MASELTOV (*Mobile Assistance for Social Inclusion and Empowerment of Immigrants with Persuasive Learning Technologies and Social Network Services*) project was such an attempt to help integrate immigrants through the use of digital platforms, under which several programmes were implemented. The project was to develop and promote the use of those platforms by immigrants that have already been tested. This applies especially to language learning applications. Immigrants were encouraged to seize their opportunities. The British *MoLeNET* application was the largest project of this type. Smaller projects have also been created in other European Union countries: *alpha-beta* (Germany), *Ensemble Project* (Italy, France), *MyVocab* (Sweden), *MobiDick* (Denmark). In many other countries, projects have been created, the duration of which varied considerably (Kluzer, 2013).

The second group of projects were those related to job seeking. This is, for example, the Czech project *Online Job Center for Foreigners* or the French *Societe Generale*. The French initiative was taken by a private consortium and was primarily about providing opportunities for mobile money management, both in the home country and in the new immigrant country. In the case of platforms enabling finding work, not only smartphone, but also computer projects were created. They are addressed to both the first and second generation of migrants, e.g. projects like the German *Surfen zum Job – Digitale Chancen auf dem Arbeitsmarkt*. These types of projects were to help find a place on the labour market, create a portfolio for potential employers and better match their own competences to the labour market (Kluzer, 2013).

Another group of projects was intended to prevent the phenomenon of social exclusion among immigrants. The *Dualia* programme implemented in Spain used a mobile telephony system to provide remote translation services. It enabled communication for health and social care employees in particular. The project was addressed to immigrants who know little or no language of the host country (Kluzer, 2013).

An extremely interesting initiative was to create platforms for migrants on which they could express their opinions and thus increase their participation

in the public sphere. The applications help to find your deputy or prepare for running a blog or Facebook account (Kluzer, 2013).

Similar applications were to support communication in two basic dimensions: interpersonal and intercultural. Immigrants need a lot of different information, even about everyday life, often immediately. Therefore, smartphones were recognised as the main tool for implementing the programme. Applications should be a useful aid above all in everyday life. The goal was also to motivate immigrants to learn and broaden their skills depending on the situational context⁷.

Studies of immigrants coming to Europe show that they also need digital tools to provide information before they leave their home country and are at the stage of making decisions. Research conducted among Syrian immigrants in 2015–2016 showed that they used information from social media both before setting off on a journey as well as while traveling to Europe. Practically, the only obstacle was the fear of government control of the media. Information coming directly from colleagues or from a network of well-known friends was considered more reliable. In other situations, migrants used various strategies to verify information (Dekker, Engbersen, Klaver, Vonk, 2018).

Research carried out by Dekker, Engbersen, Klaver and Vonk among Syrian refugees has shown that they most often use smartphones. Using this tool, they can use the information and communication potential of the network to build intelligent migration strategies. Information is assessed differently in terms of reliability. There are those that have a broad transmission from governments and organisations dealing with migration, and those with a narrow reach from friends or relatives. One can speak of a kind of “information uncertainty” of migrants, especially during the decision-making period and while moving to the destination country. This is largely due to the importance of decisions being taken. Sources built on direct bonds are in this situation assessed as much more reliable than the official ones. The least reliable is information from unknown sources often rated as rumours.

However, some countries may undermine migrants’ confidence in social platforms or tools such as smartphones. This is about checking telephones of migrants on an increasing scale, especially those who have applied for asylum. In early 2016, the Dutch *Security and Justice Inspectorate* conducted an analysis of checking data from smartphones. It decided that this should

⁷ Source: Project. <http://www.maseltov.eu/Project%20«%20MASELTOV.html> (2.01.2020).

be tightened. It was ordered to improve the quality of school staff, equipment and to develop new procedures (Steiffer, Wörmann, 2016, p. 38). This can lead to more cautious use by migrants of some useful applications for them for fear that this will be a way for government agencies to collect information about them (which, for example, deal with combating human smuggling). Despite this, it will probably not significantly affect the level of migrants' use of digital media. However, strategies of their use will probably change and this should be the subject of further research.

The development of new technologies in Africa as well as in the Middle and Far East, their increasing use and range among the citizens of these regions of the world shows that they are becoming "digital natives", just like the inhabitants of Europe or North America. Migrants arriving from these regions of the world are efficient in using digital platforms and using them to achieve their goals. There are three stages in which migrants specifically engage digital platforms:

- stage of decision making;
- stage of migration to the destination country;
- stage of acclimatisation in the destination country.

Especially at the last stage, we try to help migrants through various tools, usually in the form of applications for smartphones. They are primarily to help learn the language, find a job and eliminate the effects of "social exclusion". There have been many such projects in Europe. However, there are almost no tools that would significantly affect the activities of migrants undertaken in the first two stages. At the first stage, migrants often over-optimize their options by neglecting risk. They have no information about it and there is no data where they can get help in their home country. Often, they receive euphoric information from European media that is difficult to critically assess. Also the second stage would require digital support, primarily in terms of calling for or getting help. The issue of using digital media to help migrants still requires research so that they can be properly "profiled" and their intended and not accidental results can be achieved.

Bibliography

- Aboujaoude, E. 2012. *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*. Kraków: UJ.
- Benedykt XVI. 2009. *Nowe technologie, nowe relacje. Trzeba rozpowszechniać kulturę szacunku, dialogu i przyjaźni. Orędzie na 43 Światowy Dzień*

- Środków Społecznego Przekazu. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/massmedia2009_24012009.html (8.01.2020).
- Castells, M. 2013. *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze internetu*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Dekker, R., Engbersen, G., Klaver, J. and Vonk, H. 2018. Smart Refugees: How Syrian Asylum Migrants Use Social Media Information in Migration Decision-Making. *Social Media + Society*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2056305118764439> (13.01.2020).
- Dijstelbloem, H., Meijer, A. i Besters, M. 2011. The Migration Machine. In: Dijstelbloem, H. and Meijer, A. eds. *Migration and the New Technological Borders of Europe*. Hampshire: Palgrave MacMillan, pp. 1–21.
- Fenton, S. 2016. Angela Merkel Selfie With Syrian Refugee Goes Viral After He Is Wrongly Named as Brussels Bomber. *Independent* 29 March. <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/syrian-refugees-selfie-with-angela-merkel-goes-viral-after-he-is-wrongly-named-as-brussels-bomber-a6958371.html> (8.01.2020).
- Kibble, D. G. 2016. Dabiq, the Islamic State's Magazine: A Critical Analysis. *Middle East Policy*. 3 (23), pp. 133–143.
- Kluzer, S. 2013. *Deliverable Report D2.1. „Imigration and ICT in Europe”*. http://www.maseltoev.eu/Dokumenty/PU_MASELTOV_D2.1_UOC_2012-07-16_Immigration-and-ICT-in-Europe_final.pdf (13.01.2020).
- Kuure, J.A. 2019. *Africa Digital Summit +Expo*. <https://technovagh.com/2019/08/27/the-2019-africa-digital-summit-and-expo-seeks-to-unlock-africas-digital-future> (8.01.2020).
- Lee, M.Y. 2006. The Internet in Politics: Democracy in E-government in Taiwan. In: Voltmer, K. ed. *Mass Media and Political Communication in New Democracies*. London – New York: Routledge, pp. 168–185.
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I. and Kelly, K. 2009. *New Media. A Critical Introduction*. Milton Park: Routledge.
- Łuszczek, K. 2015. *Wolność i kontrola w internecie drugiej fali*. Tychy: Maternus Media.
- Mahzan, R. 2017. Rumiya – Jihadist Propaganda & Information Warfare in Cyberspace. *Counter Terrorist Trends and Analyses*. 3 (9), pp. 8–14.
- Nyavi, G.A. 2019. *Africa Digital Awards Launched in Accra*. <https://www.graphic.com.gh/news/general-news/ghananews-africa-digital-awards-launched-in-accra.html> (8.01.2020).
- Orhan, E. 2017. *Tureckie media za rządów Recep Tayyip Erdoğan (2003–2014)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Seib, Ph. and Janbek, D. M. 2011. *Global Terrorism and New Media. The Post – Al Qaeda Generation*. New York: Routledge.
- Shapshak, T. 2019. Africa's Mara Group Launches Phone Factories in Durban, Kigali. *Forbes* 31 October. <https://www.forbes.com/sites/tobysapshak/2019/10/31/africas-mara-group-launches-phone-factories-in-durban-kigali> (13.01.2020).
- Steiffer, L. Wörmann, H. 2017. *2016 Annual Policy Report. Migration and Asylum in the Netherlands*. Rijswijk: Ministry of Security and Justice.
- Wawrzyńczak, A. 2014. *Dżihad online, czyli jak terroryści wojują w Internecie*. <https://wiadomosci.wp.pl/dzihad-online-czyli-jak-terrorysci-wojuja-w-internecie-6027713017107073a> (13.01.2020).
- Wolman, D. 2008. Cairo Activists Ude Facebook to Rattle Regime. *Wired* 20 October. <https://www.wired.com/2008/10/ff-facebookegypt> (8.01.2020).

Technology as a platform for intercultural communication exemplified by the migration from Africa and the Middle East

Abstract: The text concerns the possibilities of intercultural communication offered by modern digital media. It analyses the possibilities of its development on the example of the problem of mass migration to Europe. It concerns countries that are often much less economically developed than European or American countries. However, as the data on the development of technology in these countries show or its use shows (e.g. in mass social movements from the turn of the first and second decades of the 21st century), the citizens of these countries are not “digital illiterates”. The same applies to migrants coming from these countries. That is why digital media, and especially tools such as smartphones, can be used in intercultural dialogue and to help migrants at various stages of their migration journey. This applies especially to the stage of decision making, migration to a selected country or adaptation in the destination country. A number of such aids were created (primarily smartphone applications), which, however, do not apply equally to all three stages of a migrant’s life.

Keywords: new technologies, migration, intercultural communication, smartphone

Translated by Krzysztof Łuszczek

BARBARA CHOJNACKA-SYNASZKO

Współuczestnictwo rodziców i nauczycieli w realizacji założeń edukacji wielo- i międzykulturowej – (nie)możliwe rozwiązania

Streszczenie: Zagadnienie współuczestnictwa rodziców i nauczycieli w realizacji założeń edukacji wielo- i międzykulturowej nie należy do mocno wyeksponowanych w literaturze przedmiotu. Autorka artykułu podejmuje próbę przybliżenia typów partycypacji obu stron we wskazanym obszarze edukacyjnym, korzysta z koncepcji rodzajów uczestnictwa rodziców i nauczycieli we wspólnym kształceniu i wychowaniu Volkera Krumma. Koncepcja ta stanowi podstawę do przedstawienia w analogiczny sposób czynnej i biernej partycypacji rodziców i nauczycieli w realizacji wytycznych z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, z jednoczesnym określeniem, które z tych typów, z jakich względów, mogą być podejmowane z większym/mniejszym powodzeniem.

Słowa kluczowe: współuczestnictwo, rodzina, szkoła, edukacja wielo- i międzykulturowa

Edukacja wielo- i międzykulturowa – wspólny obszar zainteresowań rodziny i szkoły

Szkoła i rodzina, pomimo tego, że stanowią odrębne systemy, dzięki współpracy mogą zrationalizować i ujednoczyć swoje oddziaływania wychowawczo-edukacyjne, czyli stworzyć atrakcyjniejsze, odpowiednio zmodyfikowane i dostosowane warunki sprzyjające:

- a) nabywaniu przez ucznia wiedzy i umiejętności w określonym zakresie, osiąganiu postępów w nauce,
- b) rozwijaniu jego umiejętności o charakterze społecznym i interpersonalnym – umiejętności współdziałania w zespole, pracy w grupie, budowania więzi międzyludzkich, umiejętności brania na siebie odpowiedzialności za swe postępowanie (Lewandowska-Kidoń, 2005, s. 53),
- c) przyswajaniu przez ucznia kompetencji kulturowych – umiejętności potrzebnych do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w demokra-

tycznym państwie, zgodnie z przekazem tradycji kulturowej (Lewandowska-Kidoń, 2005, s. 53). „Osoba kompetentna kulturowo swobodnie „porusza się” we własnej kulturze, ma świadomość różnic między kulturami i w związku z tym uświadamia sobie własne przekonania odnoszące się do nich oraz reakcje na odmiennosc w sytuacji kontaktu kulturowego” (Suchocka, 2016, s. 124).

Kształtowanie kompetencji kulturowych stanowi niezaprzeczalny fundament pod nabywanie i rozwijanie kompetencji międzykulturowych, na które składa się nie tylko wiedza na temat własnego, ale też obcego świata kulturowego, a przy tym umiejętności radzenia sobie w kontakcie z przedstawicielami innych kultur oraz postawy – empatia, gotowość do nawiązywania relacji z osobą odmienną, otwartość poznawcza. Zestawienie węzłowych kompetencji międzykulturowych opracował Mariusz Korczyński (2017); zaliczył do nich: kompetencje komunikowania się (znajomość języków obcych, dowcip, efektywność komunikacji, uśmiechanie się, uważne słuchanie), inteligencję emocjonalną (empatia, adaptacja i elastyczność zachowań, radzenie sobie z uczuciami, elastyczność interpersonalna), rozumienie zachowań innych kulturowo partnerów (zdolność do zrozumienia Innych, interakcja kulturowa, współpraca i udział w kulturze, otwartość na nowe informacje), otwartość na odmiennosc (pozytywne nastawienie, otwartość na Innych, tolerancja, uprzejmość), umiejętność rozwiązywania konfliktów (umiejętność zarządzania interakcją, możliwość dostosowania do różnych kultur, umiejętność radzenia sobie ze stresem, zasady grzeczności), umiejętność radzenia sobie w niepewnych sytuacjach (umiejętność nawiązywania relacji interpersonalnych, świadomość siebie i innych, zaangażowanie). Potrzeba przyswajania kompetencji międzykulturowych przez współczesnego człowieka poddyktowana zostaje złożonością życia społecznego i ujawniającą się w coraz to większym stopniu heterogenicznością kulturową. „Procesy globalizacji różnych sfer działalności, integracja państw i społeczeństw, masowe migracje, liczne kontakty (i te bezpośrednie, i te za pośrednictwem środków przekazu informacji) z ludźmi różnych narodowości, kultur, o odmiennym od naszego kolorze skóry – słowem Innym – skłaniają do bliższego poznania tych ludzi i stworzonych przez nich kultur” (Lewowicki i Suchodolska, 2011, s. 7).

Wobec powyższego podjęty został w niniejszym tekście namysł nad współdziałaniem rodziny i szkoły uwzględniający dynamikę zjawisk rozgrywających się w określonym czasie i przestrzeni życia społecznego. Nie można prowadzić rozważań na ten temat z pominięciem kontekstu socjokulturowego, widocznych przemian i zjawisk społecznych – np. warunki wolnorynko-

we, ekspansja kultury indywidualistycznej, pluralizm aksjologiczny i zmiany w systemie wartości moralnych (Opozda, 2017, s. 33) – w tym również istniejącego świata wielokulturowego ujmowanego „w sposób bliski bachtinowskiemu rozumieniu pogranicza kultur, a więc styku i zderzenia kultur nie tylko między różnymi narodami czy grupami etnicznymi, ale także – a może głównie – między ludźmi o różnym wykształceniu, doświadczeniach życiowych, wyznaniach, statusie społecznym itp.” (Lewowicki, 2013, s. 33). Pod tym względem również w kręgu zainteresowań rodziny i szkoły ważne są wspólne ustalenia i działania z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, która „daje możliwość podtrzymywania, chronienia i rozwijania różnych kultur” (Lewowicki, 2008, s. 21), a zarazem prowadzi „do otwarcia się na inne społeczności i kultury, do możliwie szerokiego poznawania Innego i ich kultur, do wzajemnego czerpania z dorobku, do wzajemnego wspierania kultur” (Lewowicki, 2008, s. 21). W głównej mierze są to działania sprzyjające nabywaniu oraz podtrzymywaniu wskazanych kompetencji międzykulturowych i koncentrują się one na trzech głównych zakresach uwrażliwiania kulturowego¹ (Lewowicki, 2008, s. 18). Pierwszy kładzie nacisk na *poznanie i zrozumienie własnego dziedzictwa kulturowego* (zakres podkreślający konieczność realizacji edukacji regionalnej, narodowej). Wiąże się z troską o przekaz i podtrzymywanie obyczajów, tradycji, wartości wewnątrzrodzinnych, lokalnych, regionalnych i narodowych, oraz eksponuje dzieła kultury rodzimej i ich twórców, dorobek kulturowy narodu, dążąc do rozwijania poczucia przynależności do lokalnej, narodowej społeczności. Drugi – wdraża do *zauważania i poznawania szeroko pojętego Innego*² (Grzybowski, 2008; Lewowicki, 2008), zaciekawienia odmiennością (tym samym stanowi nawiązanie do edukacji wielokulturowej i jej podtrzymywania). Wiedza na temat warunków życia codziennego osób odmiennych, ich systemów wartości, norm kulturowych i społecznych, konwencji społecznych, obyczajowości, specyfiki celebrowania uroczystości pozwala lepiej zrozumieć, że nie należy oceniać Innego z powodu różnic, i wiąże się w efekcie z rozbudzeniem większego zainteresowania Innym, zaufania do niego. Pod tym względem szczególnego

¹ Zakresy sformułowano na podstawie, wskazanych przez Tadeusza Lewowickiego, trzech kategorii wyróżniających obszary edukacji: regionalizmu, wielokulturowości, międzykulturowości.

² Przedstawiciela społeczności cechującego się odmiennym wyglądem, statusem społecznym, obyczajami, religią czy wyznaniem, pochodzeniem, będącego wyrazicielem określonych systemów wartości, poglądów politycznych, kodów językowych, wyróżniającego się stopniem niepełnosprawności czy wiekiem.

znaczenia nabiera ostatni zakres, czyli *otwarcie na Innych i ich kultury, korzystanie z dorobku innych kultur, czyli uświadomienie sobie konieczności wejścia w interakcję z Innymi, podjęcia dialogu, współdziałania z Innymi* (znamienny w podejściu międzykulturowym). Przyczynia się do łatwiejszego i sprawniejszego wyjścia z sytuacji konfliktowej, napiętej oraz podjęcia współpracy mimo sprzeczności, różnic, albowiem „osoby reprezentujące wysoki poziom otwartości traktują odmienność jako cechę pozytywną, są chętne do uczenia się od innych i podejmują próby zrozumienia odmiennych (...) reprezentujące niski poziom otwartości odmienność postrzegają jako cechę negatywną i nie potrafią przyjąć i zrozumieć perspektywy postrzegania właściwej innym ludziom” (Mazur, 2012, s. 185).

Założenia edukacji wielo- i międzykulturowej realizowane są z większym powodzeniem w obrębie najbliższego środowiska wychowawczego: rodzinnego, szkolnego oraz w kontakcie z przedstawicielami lokalnej społeczności. Liczne badania – zebrane i omówione przez Ewę Ogrodzką-Mazur (2011) – dostarczyły danych potwierdzających, że przekaz dzieciom i młodzieży tradycji, treści o regionie, tkwiących w nim zasobach, dobrach, wartościach kulturowych odbywa się przede wszystkim w rodzinie. Między innymi w wielu rodzinach ze zróżnicowanego kulturowo terenu Śląska Cieszyńskiego istnieje wysoka świadomość tego, „że wiedza o przeszłości i teraźniejszości regionu jest istotnym wyznacznikiem tożsamości kulturowej i zarazem narodowej” (Ogrodzka-Mazur, 2011, 49), a z drugiej strony jest wyraźna aprobata możliwości „wnoszenia nowych elementów do już utrwalonej, dotychczasowej tradycji życia rodzinnego” (Ogrodzka-Mazur, 2011, s. 52). Ponadto okazuje się, że w rodzinach doświadczających wewnętrznego zróżnicowania (małżeństwa niejednolite narodowościowo, wyznaniowo) dorastające pokolenie podczas procesu wychowania kształtuje bardziej umiejętności dochodzenia do porozumienia w trakcie spotkania z Innym, podejmowania z nim rozmów i negocjacji oraz współdziałania (Chojnacka-Synaszkó, 2018). Doskonalenie tego typu umiejętności powinno mieć miejsce na terenie placówki oświatowej, w której stworzona jest przestrzeń do licznych, systematycznych kontaktów z przedstawicielami wielu kategorii odmienności. Różnorodna społeczność szkolna (uczniowska, nauczycielska) i dodatkowo usytuowanie szkoły w zróżnicowanym kulturowo środowisku (np. niejednorodnym wyznaniowo, narodowościowo, środowisku, w którym żyją grupy emigrantów czy mniejszości etniczne, na obszarach pogranicznych) stanowi podstawę do podjęcia przez szkołę, nauczycieli zadania, które wiąże się z realizowaniem edukacji nastawionej na wzajemne poznawanie ludzi, ich kultur, uzyskując tym sa-

mym dostęp do zasobów Innych oraz możliwość rozwijania umiejętności patrzenia na otoczenie z uwzględnieniem wielu innych perspektyw. Obecność, włączenie się rodziców – z własnej inicjatywy lub inicjatywy nauczyciela – na etapie planowania i podejmowania tego zadania wydaje się bardzo ważne i uzasadnione. Każdy uczeń jest członkiem jakiejś rodziny i w jej obrębie doświadcza w różnym stopniu sytuacji społecznych, kulturowych. Wewnątrz struktury rodzinnej ma miejsce przekaz wartości, obyczajów, ale też może być utrzymywany większy/mniejszy dystans lub jego brak wobec poszerzania wzorców zachowania czy angażowania się w relacje z przedstawicielami wielu kategorii odmienności. Tego typu informacje są bardzo przydatne podczas organizacji i realizacji działań w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej na terenie placówki edukacyjnej. Ponadto dzięki wspólnie podejmowanym działaniom przez rodziców i nauczycieli istnieje możliwość stworzenia rodzinom przestrzeni do integracji – uzyskują one dostęp do poznania innych rodziców, innych rodzin, uczą się wzajemnie dostrzegać podobieństwa oraz różnice, stanowiąc dla siebie wzajemne bogactwo.

Aktywna i bierna partycypacja rodziców i nauczycieli we wspólne kształcenie i wychowanie młodego pokolenia

W wykazie wymagań wobec publicznych szkół i placówek przyjętych przez państwo widnieje założenie *Rodzice są partnerami szkoły lub placówki*³. Tym samym rodzice zostali potraktowani jako integralna część szkoły, która „jawi się jako podmiot(y) instytucjonalny(ne), w ramach którego/których widoczne są działające jednostki” (Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman, Wiatr, 2015, s. 98). Szkoła ma być przestrzenią, „która stwarza aktorom okazje do interakcji” (Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman, Wiatr, 2015, s. 98) oraz „rozkłada akcent z wyłącznego zainteresowania działaniem i odtwarzaniem makrostruktur, również na podmiotowe, sprawcze, działania poszczegół-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek – § 1. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1611) w załączniku do rozporządzenia wprowadza się następujące zmiany: 1) w części II tabeli: c) wymaganie 6 i charakterystyka tego wymagania otrzymują brzmienie: Rodzice są partnerami szkoły lub placówki (Nie dotyczy branżowych szkół II stopnia, szkół policealnych oraz szkół i placówek dla dorosłych).

nych aktorów” (Januszewska, Kulesza, Kwiatkowski, Odrowąż-Coates, Perkowska-Klejman, Wiatr, 2015, s. 97). Rodzice, będąc częścią społeczności konstytuującej instytucję szkolną, mają współdecydować w sprawach szkoły i uczestniczyć w podejmowanych działaniach, co wiąże się z zaoferowaniem im możliwości wyrażenia swoich spostrzeżeń, wymiany informacji, uskutecznienia pomysłów, rozwiązań, wprowadzania modyfikacji oraz prowadzenia negocjacji, interpretacji i analizy sytuacji. Umożliwienie każdej ze stron zabrania głosu, uwzględnianie zdania rodziców przez nauczycieli i odwrotnie to właściwości charakterystyczne dla koncepcji współpracy rodziców i nauczycieli, w której obie strony są dla siebie sprzymierzeńcami, „partnerami, dzielącymi wspólne doświadczenie i połączonymi wspólnym celem, jaki stanowi, najogólniej, dobro dziecka, a bardziej szczegółowo – jego edukacyjny i życiowy sukces” (Mendel, 2007, s. 7). Podjęcie indywidualnej obustronnej współpracy właśnie na rzecz rozwoju ucznia, wspierania i doceniania jego postępów stanowi kolejny oczekiwany kierunek działań szkoły (Rozporządzenie MEN, 2019). Należy odchodzić od bagatelizowania kwestii dotyczących współpracy rodziców i szkoły w zakresie kształcenia, wychowania, opieki nad dzieckiem, gdy w centrum stawia się cel, którym jest właściwy przebieg jego rozwoju, dzięki uwzględnianiu indywidualnych, potencjalnych właściwości dziecka oraz stymulowaniu i zwiększaniu jego możliwości.

Mając na uwadze partnerskie kontakty rodziców i nauczycieli, austriacki profesor Volker Krumm mówi nie tyle o współpracy między tymi stronami, ile o współuczestnictwie, partycypacji (Śliwerski, 2004, 46–48), rozumianej jako przejaw zaangażowania (zobowiązania się do czegoś, podjęcia się jakiegoś zadania, wciągnięcia się w coś). „Wspólne dzielenie się wiedzą, pomysłami, systematyczna pomoc, podział pracy, zamiana ról, możliwość dokonywania refleksji nad działalnością wszystkich partnerów edukacyjnych podnosi ich świadomość potencjału wspólnotowej i wieloaspektowej aktywności. Partycypacja działań stanowi najkorzystniejszy układ powiązań między elementami środowiska edukacyjnego i wychowawczego” (Dubis, 2019, s. 162).

Współuczestnictwo zawiera w sobie jednocześnie aktywny oraz bierny udział nauczycieli i rodziców we wspólnym wychowaniu i kształceniu uczniów. Zarówno w odniesieniu do rodziców, jak i nauczycieli Krumm wskazał cztery możliwe rodzaje zaangażowania się:

A) o charakterze czynnym, czyli:

- w przypadku rodziców, to oni sami się angażują, więc 1) przejawiają czynną partycypację w uczeniu się dziecka w domu (podejmują nie tylko wspólnie z dzieckiem realizację zadań zleconych do wykona-

nia jako praca domowa, lecz dodatkowo odpowiednio aranżują przestrzeń (pomoce edukacyjne, literatura popularnonaukowa, programy i gry edukacyjne itp.) i proponują przemyślane lub spontaniczne działania o charakterze edukacyjnym, włączając się tym samym we wspólną i racjonalną organizację czasu wolnego z dzieckiem, w trakcie którego ono się rozwija, poszerza wiedzę i doskonali – powtarzając, ćwicząc – umiejętności); 2) czynnie angażują się w sytuację szkolną dziecka, gdyż interesują się tym, co dzieje się w szkole, odczuwają potrzebę partycypacji w procesach decyzyjnych, przejawiają chęć kontrolowania przebiegu edukacji dziecka i jego postępów, co wyraża się w tym, że inicjują spotkania, rozmowy z nauczycielem, z własnej inicjatywy pojawiają się na konsultacjach i zgłaszają propozycje przedsięwzięć w obrębie zespołu klasowego, czy na terenie szkoły;

- w przypadku nauczycieli, którzy również angażują się z własnej woli, można mówić o 1) czynnym zaangażowaniu się nauczycieli (z różną motywacją i zróżnicowanymi kwalifikacjami) w proces kształcenia i wychowania na terenie szkoły; 2) czynnej partycypacji nauczycieli w istotnych – z punktu widzenia edukacji szkolnej – sytuacjach wychowawczych w domu rodzinnym uczniów.

b) o charakterze biernym, czyli:

- w przypadku rodziców, którzy są angażowani przez nauczycieli, wyróżniono 1) bierne zaangażowanie się rodziców w sytuację szkolną, gdy nauczyciele zapraszają rodziców do podjęcia wspólnych działań, współpracy w rozwiązywaniu spraw szkolnych, uczniowskich w klasie, przekazują informacje o podejmowanych przedsięwzięciach, wydarzeniach (szkoleniach, imprezach, inicjatywach); 2) bierne uczestnictwo rodziców w uczeniu się dziecka w domu z inspiracji nauczycieli, którzy proszą rodziców, zachęcają ich do udzielania dziecku pomocy, dostarczając jednocześnie rodzicom wskazówek, zaleceń;
- w przypadku nauczycieli angażowanych przez rodziców wyróżniono 1) bierne zaangażowanie nauczycieli w proces uczenia się dzieci w domu, kiedy rodzice zwracają się do nich z prośbą o pomoc, radę w rozwiązywaniu ich problemów wychowawczych; 2) bierne zaangażowanie się nauczycieli w wydarzenia szkolne z inspiracji rodziców, którym zależy na poprawie jakości kształcenia dziecka w szkole.

Przywołana powyżej klasyfikacja typów uczestnictwa rodziców i nauczycieli we wspólnym kształceniu i wychowaniu młodego pokolenia sta-

nowi, w dalej podejmowanych rozważaniach, podstawę do przedstawienia w analogiczny sposób czynnej i biernej partycypacji rodziców i nauczycieli w realizację wytycznych z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, z jednoczesnym określeniem, które z tych typów, z jakich względów, mogą być podejmowane z większym/mniejszym powodzeniem. Zagadnienie zostało podjęte, gdyż analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, iż dominują raczej opracowania, w których oddzielnie przedstawia się kwestie dotyczące edukacji wielo- i międzykulturowej na gruncie środowiska rodzinnego, czy jej realizacji na terenie placówki edukacyjnej, ewentualnie dochodzi do dokonania porównań w tym zakresie. Brakuje zaakcentowania możliwej współpracy rodziny i szkoły w tym obszarze edukacyjnym. Wobec tego podjęto próbę uchwycenia warunków i czynników – właściwych zarówno dla rodziny (rodziców), jak i szkoły (nauczycieli) – determinujących partycypację czynną/bierną obu stron w realizację treści edukacji wielo- i międzykulturowej, jednocześnie zaznaczając, że te typy zaangażowania (czynne/bierne) stanowią dla siebie wzajemne uzupełnienie, ewentualnie alternatywę, aniżeli stoją względem siebie w opozycji (lepszy–gorszy).

Zaangażowanie (się) rodziców i nauczycieli w realizację założeń edukacji wielo- i międzykulturowej

Analizując zaangażowanie się obu stron – nauczycieli i rodziców – w podjęcie wspólnych działań w obrębie zróżnicowanych obszarów funkcjonowania szkoły, klasy szkolnej, w obrębie wielu zakresów edukacyjnych, w tym między innymi w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej, należy wziąć pod uwagę z jednej strony tendencje tkwiące w jednostce (czyli rodzicu, nauczycielu), które mobilizują ją do rozpoczęcia i kontynuacji określonego działania, a z drugiej – sprzyjające wspólnej realizacji działań wytyczne, warunki (Radzewicz-Winnicki, 2014, s. 24). Dogodną okolicznością dla zainicjowania i podtrzymania współpracy między nauczycielem i rodzicem jest uznanie w regulacjach prawnych partnerstwa, stawianie na równi korzyści i praw rodziców oraz nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Mocno akcentowana zasada partnerstwa we współpracy rodziców ze szkołą, a w głównej mierze najpierw z nauczycielem-wychowawcą swego dziecka, może być/jest w przypadku rodziców odbierana jako zachęta, zaproszenie do połączenia wysiłków podczas ustalania i realizacji wspólnych celów (edukacyjnych, wychowawczych). Tym samym może ona być czynnikiem przyciągającym do czynnego zaangażowania się rodziców w organizację

edukacji wielo- i międzykulturowej na terenie szkoły. Mogą oni w sposób bardziej otwarty, śmiały, z własnej inicjatywy podejmować kontakt z nauczycielem w celu:

- omówienia własnych doświadczeń w zakresie pielęgnowania treści, wartości wewnątrzrodzinnych, lokalnych, regionalnych, czy elementów kultury narodowej, kontynentalnej, globalnej oraz w zakresie kształtowania umiejętności bycia z drugim, bycia dla drugiego (odmiennego);
- stawiania pytań, poszukiwania rozwiązań, co w tym zakresie można jeszcze wprowadzić, udoskonalić, zmienić, jakie podejścia zastosować i dlaczego.

Rodzice mogą konsultować z nauczycielem (szerszym gronem pedagogicznym) propozycje podjęcia konkretnych inicjatyw na terenie szkoły – cyklicznych wydarzeń, imprez, tworzenie kół zainteresowań, wdrażanie projektów i propozycji metodycznych (warsztatów, szkoleń, otwartych lekcji) skoncentrowanych na obszarach ściśle wiążących się z edukacją wielo- i międzykulturową. Tym samym będą przyczyniać się do wzbogacenia oferty, przedsięwzięć już podejmowanych przez czynnie angażujących się nauczycieli w realizację założeń z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej na terenie szkoły lub do zainicjowania biernego zaangażowania się nauczycieli w organizację (polepszenie jakości) tego rodzaju edukacji w szkole.

Zasygnalizowany powyżej rodzaj czynnego uczestnictwa rodziców w kreowanie szkolnej edukacji wielo- i międzykulturowej może być bardziej widoczny i cieszyć się większym powodzeniem, jeżeli uwzględni się specyfikę rodziny polegającą na tym, że jest to rodzina z obszaru pogranicza, który cechuje różnorodność (często narodowościowa, wyznaniowa), wzajemne długoletnie przenikanie się kultur i radzenie sobie jednostek, grup społecznych z sytuacją wielokulturowości, dzięki sprawdzonym, wypracowanym w oparciu o codzienne doświadczenia, wzorcom reakcji i interakcji. Zważywszy na to, że mogą funkcjonować tu zarówno rodziny odrzucające odmienne wzory kulturowe (o etnocentrycznym typie socjalizacji), jak i rodziny otwarte – np. rodziny mieszane – na zapożyczenia, odznaczające się tolerancyjnością wobec Innych, przy zachowaniu własnej odrębności kulturowej (Nikitorowicz, 2001), będzie dochodziło do czynnej partycypacji rodziców w realizację edukacji wielo- i międzykulturowej w środowisku domowym. Rodzice owszem mogą się skupić przede wszystkim na zaznajamianiu swych dzieci z rdzennymi wartościami, wzorami, tradycjami i odwoływać się do dziedzictwa kultury zastanej, ale też oprócz tych działań będą troszczyć się o uwrażliwianie młodego pokolenia na istniejącą wokół odmienność (uczyć kultury Innych

w celu wyzbywania się ograniczających uprzedzeń i przełamywania etnocentrycznego podejścia, sposobu myślenia w kontaktach z Innymi).

Podobne podejście (czynne uczestnictwo w realizację założeń edukacji wielo- i międzykulturowej w szkole) może cechować nauczyciela podejmującego pracę w placówce oświatowej funkcjonującej na obszarze pogranicznym, bowiem ma możliwość stykania się na co dzień „z wieloma problemami wywoływanymi przez różnicowanie narodowościowe, kulturowe, czy wyznaniowe społeczności częściej i w większej skali niż ich koledzy z innych regionów” (Lewowicki, 2008, s. 23), a ponadto wyróżnia go duża wrażliwość na sprawy wielokulturowości, pojawiające się trudne sytuacje, i znacznie większe umiejętności kształtowania poprawnych relacji międzyludzkich i międzykulturowych (Lewowicki, 2008). Dodatkowo nauczyciel pracujący w takich warunkach, chcąc wyposażyć uczniów w kompetencje międzykulturowe i przygotować ich do kreowania rzeczywistości społecznej, może wykorzystać zasoby środowiska lokalnego. Wielokulturowe otoczenie szkoły oferuje duże możliwości do rozwoju uczniów i efektywniejszego nabywania umiejętności przydatnych w nawiązywaniu i podtrzymywaniu poprawnych stosunków z reprezentantami tego otoczenia. Wśród nich mogą się też znaleźć grupy imigrantów, których dzieci podejmują naukę w publicznej czy prywatnej szkole. Wówczas taki nauczyciel, z doświadczeniem zawodowym w warunkach wielokulturowego pogranicza może podjąć owocne próby angażowania tych rodziców we wspólny proces kształcenia i wychowania dziecka. Efektem jego poczynań może być na początku:

- bierne uczestnictwo rodziców w realizację edukacji wielo- i międzykulturowej na terenie szkoły – będzie ono dotyczyło raczej rodziców-migrantów, którzy z krajem przyjmującym łączą przyszłość swoją i swego dziecka, albowiem oni „przywiązują większą wagę do wyników szkolnych, zachęcają do dalszej nauki, uczenia się języka obcego” (Rabczuk, 2013, s. 46–47), a zatem mogą przejawiać większe zainteresowanie podtrzymywaniem kontaktu ze szkołą dziecka, włączać się w inicjatywy proponowane przez nauczyciela, który dodatkowo wspiera i podtrzymuje odpowiedni klimat;
- bierne uczestnictwo rodziców w realizacji założeń edukacji wielo- i międzykulturowej w domu – raczej odnosi się do rodziców-migrantów, którzy pojawili się w kraju przyjmującym ze względu na nagły wyjazd (związany z działaniami wojennymi, klęskami żywiołowymi, prześladowaniami) i zarówno oni, jak i ich dzieci mają utrudnioną adaptację do nowych warunków oraz nieuregulowany status prawny, co

sprawa też, że zainteresowanie rodziców kwestiami edukacji dziecka na terenie placówki edukacyjnej zostaje zepchnięte na dalszy plan.

W przypadku rodziców-migrantów widoczną cechą jest bariera językowa, która może znacznie utrudniać ich współpracę z nauczycielem, szkołą. „Rodzice jako podmioty edukacji, często nieznający języka polskiego, borykający się z problemami adaptacji i skutków migracji są trudnymi partnerami dla polskich nauczycieli” (Dobrowolska, 2015, s. 304). To oczywiście nie zwalania szkoły, która ma sprzyjać procesom integracji kulturowej, od podejmowania działań na rzecz usuwania tych barier, bowiem „możliwa jest pomoc tłumacza z danej wspólnoty, pośrednictwo dwujęzycznego ucznia lub nauczyciela uczącego języka i kultury języka pochodzenia migranta” (Rabczuk, 2013, s. 50). Dodatkowo pod tym względem przydatne mogą okazać się treści przetłumaczone i udostępnione rodzicom za pośrednictwem szkolnej strony internetowej, wiadomości wysyłane z dziennika elektronicznego oraz wykorzystywane media społecznościowe, komunikatory do bycia w kontakcie i nawiązywania wzajemnych relacji również online w trybie zdalnym, co poniekąd wiąże się z podjęciem (w sposób pośredni) czynnego zaangażowania się nauczyciela na terenie środowiska rodzinnego w poznanie specyfiki rodziny danego ucznia, we wsparcie tej rodziny w procesie adaptacji.

Pozostając przy osobie nauczyciela, duże znaczenie, jeśli chodzi o charakter jego partycypacji w realizację edukacji wielo- i międzykulturowej, mają przejawiane przez niego postawy wobec osób odmiennych i zadań z zakresu tego typu edukacji. „Pozytywne postawy nauczycieli wobec realizacji treści z zakresu edukacji międzykulturowej skłaniają do otwartości na różnice kulturowe, podejmowania współpracy z innymi podmiotami i głębsze zaangażowanie w pracę dydaktyczną” (Dobrowolska, 2015, s. 305). Uwzględniając takie dane, powinien być eksponowany – na etapie przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela, w trakcie doksztalcania, doskonalenia zawodowego – wątek autorefleksji, refleksji, towarzyszący stale własnej pracy w zmieniających się sytuacjach (na terenie szkoły, w lokalnym środowisku), namysł nad podejmowanym wysiłkiem, systematyczną pracą nad sobą również ukierunkowaną w stronę rozwijania pożądaných postaw.

Z drugiej strony wymaga się od nauczyciela, od szkoły, podjęcia niezależnie od wszystkiego współpracy z rodzicami, w celu rozpoznania sytuacji rodzinnej dziecka, aby systematycznie zapewniać skuteczne wspieranie jego rozwoju (Rozporządzenie MEN, 2019). Z kolei w przypadku rodziców „realne zaangażowanie wiąże się (...) często z krzywdą dziecka lub z koniecznością działania na rzecz dobra dziecka. To są momenty wyzwalające zaangażowanie

rodziców. Wychodząc każdorazowo od własnego dziecka – jego krzywdy lub dobra – rodzicielskie zaangażowanie może jednak ewoluować ku refleksji nad „wspólną sprawą” – nad zmianą warunków edukacji” (Mendel i Wiatr, 2018, s. 212). Wobec tego, mając na względzie szeroko pojęte dobro dziecka, rodzice mogą przekonać się do czynnej lub biernej partycypacji w realizację założeń z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej na terenie szkoły. Dzięki temu zyskują głębszy wgląd i potwierdzenie przydatności rozwijanych kompetencji międzykulturowych w codziennym życiu osobistym swego dziecka i w jego przyszłym życiu zawodowym. Przekonają się, że placówka edukacyjna (przy ich współudziale) planuje i podejmuje wielokierunkowe działania na poziomie kształcenia kompetencji społecznych, co – jak potwierdzają badania (Nerwińska, 2015) – stanowi zdaniem rodziców bardzo istotną powinność szkoły. Przy okazji nie należy pominąć faktu, że wspólna aktywność na rzecz dobra dziecka stanowi jednocześnie sferę rozwoju dla samych rodziców i nauczycieli. Mogą doświadczać poprzez podjętą współpracę w ramach edukacji wielo- i międzykulturowej, rozwoju własnych kompetencji kulturowych. „Aktywność jednostki w ramach współpracy tworzy presję do właściwego komunikowania się, uzasadniania swoich racji, racjonalnego argumentowania, kultury bycia, dyskusji i harmonijnego współgrania w realizacji wspólnego celu” (Opozda, 2017, s. 33) i stanowi jednocześnie wzór kooperacji dla młodszego pokolenia.

Bibliografia

- Chojnacka-Synaszkó, B. 2018. Aspekty edukacji wielo- i międzykulturowej uwzględniane w środowisku rodzinnym i szkolnym – na przykładzie doświadczeń polskiej młodzieży z terenu Śląska Cieszyńskiego. *Ruch Pedagogiczny*. 4/1, ss. 101–117.
- Dobrowolska, B. 2015. *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dubis, M. 2019. Współpraca: nauczyciel–uczeń–rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej. *Studia Paedagogica Ignatiana*. 1, Vol. 22, ss. 149–175.
- Grzybowski, P.P. 2008. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Januszewska, E., Kulesza, M., Kwiatkowski, M., Odrowąż-Coates, A., Perkowska-Klejman, A. i Wiatr M. 2015. W poszukiwaniu teorii szkoły. *Pedagogika Społeczna*. 3 (57), ss. 89–112.

- Korczyński, M. 2017. Kompetencje międzykulturowe polskich emigrantów zarobkowych w Anglii. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. T. XXXVI, z. 3, ss. 151–175.
- Lewandowska-Kidoń, T. 2005. Opiekuńczo-wychowawcze zadania szkoły w świetle postanowień reformy edukacji. W: Kępski, Cz. red. *Praca opiekuńczo-wychowawcza w szkole i innych instytucjach oświatowych*. Lublin: UMCS, ss. 51–60.
- Lewowicki, T. 2008. O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości. W: Lewowicki, L., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–24.
- Lewowicki, T. i Suchodolska, J. 2011. Wstęp. W: Lewowicki, T. i Suchodolska J. red. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej*. Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 7–9.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Mazur, B. 2012. Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menedżerów. *Współczesne Zarządzanie*. 1, ss. 182–191.
- Mendel, M. 2007. *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Mendel M. i Wiatr M. 2018. Rodzice siłą demokracji. *Pedagogika Społeczna*. 4 (70), ss. 207–230.
- Nerwińska, E. 2015. *Współpraca z rodzicami impulsem rozwoju szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nikitorowicz, N. 2001. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2011. Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości. 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, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 15–71.

- Opozda, D. 2017. Synergia rodziny i szkoły – niektóre konteksty teoretyczne i praktyka. *Horyzonty Wychowania*. 38, Vol.16, ss. 27–40.
- Rabczuk, W. 2013. Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 38–56.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2014. Społeczność lokalna, zbiorowość terytorialna a instytucjonalizacja ideologii lokalizmu/regionalizmu. W: Szczurek-Bo-ruta, A., Chojnacka-Synaszko, B. i Suchodolska J. red. *Człowiek w przestrzeni lokalnej – dobre praktyki wspierania rozwoju, aktywizacji i integracji społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 23–38.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. § 1.
- Suchocka, A. 2016. Kompetencje międzykulturowe – przywilej czy konieczność? *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*. 4 (24), ss. 121–132.
- Śliwerski, B. 2004. Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym. W: Nowosad, I. i Szymański M.J. red. *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*. Zielona Góra–Kraków: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, ss. 39–56.

Co-participation of parents and teachers in the implementation of the assumptions of multi- and intercultural education – (im)possible solutions

Abstract: What has been undertaken in this study is the reflection on the important (but still insufficiently explored) collaboration between family and school in the context of extensive cultural diversification. It is emphasized that partner collaboration should enhance the unifying of the influences which contribute to shaping learners' indispensable intercultural competences. Due to this, more significance is attributed to the nature of teachers and parents' engagement in the implementation of the assumptions concerning multi – and intercultural education. As this issue is not much focused on in expert literature, an attempt was made to bring closer the types of their participation in the indicated educational field. This was done taking into account Volker Krumme's concept of the types of parents and teachers' participation in education. The participation considered here comprises both active ("parents get engaged themselves", "teachers get engaged of their own will") and passive ("parents are engaged by teachers", "teachers

are engaged by parents”) commitment of both sides in the implementation of multi – and intercultural education. It was also specified which types of engagement and due to which reasons could be undertaken more or less successfully.

Keywords: coparticipation, family, school, multi – and intercultural education

Translated by Agata Cienciała

AGNIESZKA SOBOLEWSKA-POPKO

Twórcze orientacje życiowe w przestrzeni międzykulturowej

Streszczenie: W artykule przedstawiono koncepcję twórczych orientacji życiowych Agaty Cudowskiej, opisano podjęte przez autorkę badania w tym zakresie, ze szczególnym zaakcentowaniem walorów ostatniej monografii dotyczącej tej problematyki. Zwrócono uwagę na potrzebę rozwijania twórczego stylu życia zwłaszcza w kontekście przemian społeczno-kulturowych. Twórcze ustosunkowanie do świata stanowi wartość samą w sobie, staje się „kołem ratunkowym” przed poczuciem bezsensu życia, daje podstawy do otwartości na spotkanie i dialog z drugim człowiekiem, jest koniecznym warunkiem w procesie konstruowania własnej tożsamości.

Słowa kluczowe: twórcza orientacja życiowa, tożsamość, dialog, spotkanie

Przemiany społeczno-kulturowe, jakie dokonały się w ostatnich dziesięcioleciach, w tym intensywny rozwój nowoczesnych technologii, zmuszają jednostkę do ciągłej adaptacji w nowych warunkach życia, a tym samym do ustawicznego uczenia się. Z jednej strony, społeczeństwo zorganizowane wokół informacji podąża ku wolności i równości, jak podkreśla Francis Fukuyama (2000). Jednak czy wobec braku stałości i stabilizacji warunków życia człowiek jest zdolny do korzystania z wolności w sposób racjonalny, czy wolność nie jest rozumiana współcześnie jako swoboda, brak zobowiązań i odpowiedzialności? Istotny wydaje się przede wszystkim kulturowy i moralny aspekt zmian rzeczywistości społecznej. Przestrzeń życia, w której człowiek wie, jak postępować w określonej sytuacji, nazywana światem pielgrzyma, w którym jednostka dostrzegała wyraźny cel, współcześnie zaciera się. Zastępuje ją świat turysty, włóczęgi, a coraz częściej gracza, o czym wyraźnie pisze Zygmunt Bauman (1994). Zmiany dotyczą nie tylko bezpośrednio podmiotu, ale uderzają także w ustabilizowane dotąd struktury społeczne, takie jak rodzina. Świadczą o tym takie zjawiska, jak: trudności w komunikacji wewnątrz rodziny, brak czasu na wspólne bycie, uciekanie w pracę, większe skupienie na potrzebach indywidualnych niż całej wspólnoty, uwikłanie w uzależnienia, przemoc, czy też wzrastająca liczba rozwodów.

Zasadne staje się zatem poszukiwanie „koła ratunkowego”, które będzie sposobem na wyrwanie człowieka z nihilizmu. Współcześnie jednostka z jednej strony chce pozostać wierna uniwersalnym wartościom, z drugiej jest zanurzona w świecie konsumpcjonizmu, w którym liczy się to, aby „mieć, a nie być”. Próbą wyjścia z impasu może być kształtowanie postawy twórczej w codzienności. Przyjmując, za Carlem Ransomem Rogersem (2002), perspektywę egalitarną rozumienia twórczości, na którą powołują się także Monika Modrzejewska-Świgulska (2014), Janina Uszyńska-Jarmoc i Beata Kunat (2015), można oczywiście odnieść ten sposób rozumienia do każdej sfery życia człowieka, także do życia rodzinnego, kiedy na przykład rodzice poszukują nowych kierunków w wychowaniu dzieci. Do każdego dziecka podchodzą z miłością, jednocześnie uwzględniają indywidualne potrzeby, możliwości i ograniczenia dzieci.

Tylko twórczość, a zwłaszcza jej wymiar osobowy, jako cecha osobowości, daje szansę stworzenia czegoś nowego, co będzie w stanie „pchnąć świat na nowe, inne, lepsze tory” (Uszyńska-Jarmoc i Kunat, 2015, s. 10). Człowiek przejawia aktywność twórczą na wszystkich etapach swojego życia, począwszy od dzieciństwa poprzez różne zabawy, przez okres adolescencji i młodości, w różnych działaniach, zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią, w życiu dorosłym w przestrzeni zawodowej, rodzinnej, w realizowaniu pasji, na co zwróciły uwagę Janina Uszyńska-Jarmoc i Beata Kunat (2015). Warto zatem stymulować twórczość w środowisku edukacyjnym, do czego nawiązuje Howard Gardner (2009) oraz Krzysztof Szmidt (2013), który zajmuje stanowisko, że szczególnie takie aspekty ludzkiej osobowości, jak twórczość, mądrość i zdolności, które stanowią zespolone zasoby twórcze człowieka, potrzebują dobrej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej.

Poważnym zagrożeniem dla twórczego życia jednostki jest codzienne korzystanie z nowoczesnych technologii, w wyniku którego zatracą one umiejętności podejmowania refleksji, nie zmusza swojego umysłu do wysiłku, często doświadcza trudności w koncentracji uwagi, a także zagubienia w wielości informacji, z których tylko nieliczne mają swoje rzetelne źródło. Uszyńska-Jarmoc i Kunat (2015) podkreślają, że jednostka staje się niewolnikiem szybkich, migających obrazów, przyjemnych treści. Twórczość codzienna może jednak okazać się wyjściem z takiej bierności.

Podjęciem refleksję nad wartością twórczości, warto odwołać się do klasyfikacji typów i poziomów twórczości, które zaproponował Edward Nęcka (2001). Jednym z nich jest poziom twórczości płynnej. Jej przejawy dostrzega się już u dzieci, bowiem związana jest ona z ciekawością poznawczą, otwarto-

ścią na to co nowe, nieznane i zaskakujące, co uruchamia motywację samoistną. Drugi typ twórczości dotyczy myślenia krytycznego, a także dostrzegania codziennych trudności i sposobów ich przezwycięzania, co staje się możliwe dzięki motywacji zadaniowej oraz realizacji wyznaczonych sobie w sposób świadomy celów. Kolejny poziom związany jest z twórczością dojrzałą, która polega na rozwiązywaniu nowych, istotnych z punktu widzenia nauki, problemów. Kluczowe tutaj są specjalistyczna wiedza jednostki z danej dziedziny i unikatowe umiejętności. Człowieka, który charakteryzuje się tym typem twórczości, cechuje niezależność i wytrwałość w dążeniu do celu, nawet kiedy pojawiają się utrudnienia. Najwyższy poziom twórczości jednostki przypisuje się twórczości wybitnej. Jej efekty prowadzą do fundamentalnych zmian.

Problematyką twórczości, a dokładniej twórczych orientacji życiowych, od wielu lat zajmuje się Agata Cudowska (2004, 2014, 2015, 2017b, 2019). Autorka poświęciła tej tematyce wiele publikacji. Sformułowała koncepcję twórczych orientacji życiowych, którą skonstruowała w trzech płaszczyznach: ontologicznej, psychologicznej oraz pedagogicznej. W tej pierwszej wpisała ją w ideę „człowieka poszukującego” (Cudowska, 2004, 2015, s. 64), identyfikującego siebie jako podmiot myślący, który z zainteresowaniem poznaje i przekształca rzeczywistość, doświadcza swojej aktywności, uświadamia sobie własną rolę, a ta z kolei umożliwia mu „umyślną twórczość”. Autorka potwierdzenia koncepcji twórczych orientacji życiowych upatruje w filozofii dialogu. Natomiast w nawiązaniu do perspektywy psychologicznej opisuje własną koncepcję twórczych orientacji życiowych zgodnie z ujęciem zaproponowanym przez psychologów humanistycznych, którzy wiążą twórczość przede wszystkim ze stylem życia jednostki, a nie z samym jej wytworem. Pedagogiczną zaś płaszczyznę opisanej powyżej koncepcji twórczych orientacji życiowych stanowi teoria twórczości codziennej. Podkreśla, że twórczość powszechna odbywa się w wymiarze subiektywnym i stanowi wyraz określonego stylu życia. Odnosi się także do holistycznego rozumienia kultury, które wykracza poza wyłączone jej artystyczne postrzeżenie. W ramy takiego ujmowania twórczości wpisuje się zarówno charakter twórcy, jak i jego wytwory, czyli opinie, idee, zachowania, które wynikają z codziennej jego aktywności we wszystkich sferach życia. Twórczość codzienna ściśle związana jest z potrzebą samorozwoju, dokonywania zmian w środowisku, zdolnościami do adaptacji w różnych warunkach, dostrzeganiem i poczuciem sensu życia, a także fenomenologicznym przeżywaniem i doświadczeniem codzienności.

Opisana powyżej koncepcja jest rozwinięciem i dopełnieniem rozumienia orientacji życiowej jednostki. Kategoria ta od lat znajduje się w polu zainte-

resowań badawczych Cudowskiej (1997, 1999). Autorka skonstruowała Skalę do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży, którą wykorzystała w licznych badaniach własnych. Cudowska (1997, 1999) opracowała typologię orientacji życiowej i wyodrębniła orientację: rodzinną, społeczną, hedonistyczną, przywódczą, zawodową, w ramach której wyróżniła dwa podtypy – orientację zorientowaną na pracę, w której praca stanowi wartość samoistną, i orientację zorientowaną na karierę, personalistyczną oraz obserwacyjną. Autorka przyjęła, że istotnym komponentem orientacji życiowej jednostki są wartości.

Jedne z pierwszych badań dotyczących interdyscyplinarnej kategorii, jaką stanowi orientacja życiowa jednostki, przeprowadziła Teresa Hejnicka-Bezwińska (1991). Autorka wyróżniła orientację uogólnioną oraz sytuacyjną ujmowaną jako wybory jednostek. Wyniki jej badań pokazują, że ponad połowa badanej młodzieży w wieku 14–16 lat posiada orientację minimalistyczną uogólnioną i ponad 40% jako orientację sytuacyjną. Duża grupa respondentów – ponad 60% – preferuje orientację perfekcjonistyczną, zaś 82% ankietowanej młodzieży wskazało, że preferuje orientację skoncentrowaną wokół wartości, jaką stanowi drugi człowiek. W grupie badanych uczniów wysoko sytuuje się także orientacja zorientowana na pracę, którą wskazało blisko 70% ankietowanych, co jest zrozumiałe i pokazuje, że młodzież patrzy na swoje życie przez pryzmat przyszłości i jest świadoma, że posiadanie zatrudnienia zwiększa szanse na zajęcie satysfakcjonującego miejsca w strukturze społecznej.

W kontekście myślenia o orientacji życiowej w przestrzeni międzykulturowej warto przywołać także ujęcie orientacji prorozwojowej i proeuropejskiej, zaproponowanej przez Agnieszkę Cybal-Michalską (2001). Autorka podkreśla w swoich rozważaniach, że w kształtowaniu się postawy prorozwojowej ważne znaczenie mają motywacja wewnętrzna, inaczej samodeterminacja jednostki, oraz jej ukierunkowanie na przyszłość. Oba te komponenty są ważne w odczuwaniu przez podmiot poczucia sprawstwa. Prorozwojowość jednostki przejawia się w takich cechach, jak: otwartość i gotowość na coś nowego, kreatywność, dążenie do zdobywania nowej wiedzy, umiejętności akceptacji zmian, innowacyjność, myślenie tolerancyjne, poczucie godności własnej i wobec innych, poczucie sprawstwa, ufność wobec siebie i innych, a także podążanie ku przyszłości. Postawa prorozwojowa jest warunkiem koniecznym do ukształtowania się orientacji proeuropejskiej, którą w najprostszym i dość wąskim sposobie ujmuje się jako stopień poparcia społecznego dla idei integracji europejskiej. Autorka podkreśla, że najważniejszym czynnikiem, który kształtuje tożsamość Europy, jest wspólne dziedzictwo kulturowe.

Cybal-Michalska (2001) przeprowadziła badania, które dotyczyły określenia stanu orientacji proeuropejskiej młodzieży. Autorka uznała, że istotnym elementem orientacji proeuropejskiej jest wiedza, jaką posiada młodzież na temat zjawisk charakterystycznych dla Europy. Wyniki badań w tym zakresie pokazują, że badani młodzi ludzie interesują się polityką w stopniu nieznacznym – tak wskazało 40% ankietowanych. Uczniowie przyznali także, że dość często podróżują, dzięki czemu nawiązują kontakty z osobami innej narodowości. Respondenci dostrzegają, że w otwartości na Innego ogromną rolę odgrywa znajomość języków obcych. Wyniki pokazały, że prawie 90% badanych zna dobrze język angielski, ponad 73% język niemiecki. Autorka zwraca uwagę na fakt, że jedną z istotnych cech, które determinują orientację prorozwojową, w kontekście aktywnego radzenia sobie z rzeczywistością i przygotowań młodzieży do współdziałania w sytuacji zmian, jakie zachodziły i wciąż dokonują się w Europie, jest poczucie sprawstwa młodych ludzi. Wyniki przeprowadzonych przez nią badań pokazują, że ponad 95% respondentów deklaruje przekonanie o posiadaniu wpływu na własne życie, jednak ponad 73% ankietowanych zadeklarowało, że życie człowieka zależy od losu, zaś ponad 17% uznało, że ludzie są źli i trudno jest cokolwiek zmieniać w życiu. W kontekście międzykulturowości istotną rolę odgrywa tożsamość europejska. Wyniki badań zrealizowane przez Cybal-Michalską (2001) pokazują, że ankietowana młodzież posiada ukształtowaną tożsamość europejską. Warto podkreślić, że wśród respondentów, którzy uczestniczyli w badaniu w latach 1994–1995, poczucie takiej tożsamości miało ponad 62% badanych, zaś w roku 2000 było ich aż 93,4%, co wskazuje na otwartość ankietowanych na to, co dotyczy Europy, a nie tylko własnego kraju.

Autorka (2001) zwraca uwagę na konieczność podejmowania edukacji europejskiej, zaś w kontekście integracji europejskiej wyraźnie akcentuje, że doświadczanie współcześnie kryzysu wymusza ukształtowanie człowieka, który podejmie trud, by sprostać zawiłościom i złożonym zadaniom. Potrzeba jednostek pełnomocnych, kompetentnych, mądrych, odpowiedzialnych, gotowych do podejmowania współpracy, które chcą i potrafią dokonać krytycznych wyborów i podejmują się osądu spośród wielości ofert kulturalnych zgodnie z uniwersalnymi wartościami i zasadami. Ukształtowanie takich ludzi możliwe jest dzięki odpowiedniej edukacji.

Cudowska (2004, 2014, 2017b, 2019) zrealizowała wiele badań, wykorzystując autorskie narzędzie Skalę Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ). Pierwsze z nich, w latach 2000–2002, adresowane były do studentów kierunków pedagogicznych trzech uczelni: Uniwersytetu w Białymstoku,

Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim oraz Wyższej Szkoły Humanistycznej w Pułtusku. Autorka (2004) otrzymała wyniki, które pokazały, że 24% respondentów preferuje twórcze orientacje życiowe, zaś prawie połowa ankietowanych zadeklarowało zachowawczy typ orientacji. Praktycznie co trzeci badany nie określił swojej akceptacji dla żadnego z tych dwóch modeli orientacji, co autorka określiła jako ambiwalencję.

W kolejnych latach Cudowska zrealizowała wiele innych badań (2014) w celu określenia preferencji orientacji życiowych w kierunku twórcze *versus* zachowawcze. Ich podmiotem byli nie tylko studenci, ale także uczniowie i nauczyciele. Badania, które prowadzone były systematycznie od 2006 roku, usytuowane były w dwóch orientacjach – pozytywistycznej, charakterystycznej dla badań ilościowych, z zastosowaniem typowej dla niej procedury metodologicznej oraz drugiej – orientacji jakościowej. Wyniki tych badań pokazały, że wśród badanych uczniów niespełna 20% preferuje orientacje życiowe w kierunku twórczym, ponad 40% ujawniła zachowawcze orientacje, zaś blisko 40% respondentów charakteryzuje ambiwalentny stosunek w tej kwestii. W grupie badanych studentów ponad 23% posiada twórcze orientacje życiowe. Natomiast wśród ankietowanych nauczycieli twórcze orientacje życiowe preferuje 25,8%, ponad 35% nie posiada jasnych preferencji i ujawnia model ambiwalentny, zaś prawie 40% preferuje zachowawcze orientacje życiowe. Opisane wyniki badań wskazują na potrzebę rozwijania postawy twórczej w procesie wychowania i edukacji.

Twórczy stosunek do życia zawsze ma charakter dialogowy, daje podstawę do zainicjowania procesu porozumienia, w wyniku którego powstaje nowa jakość. Warunkiem „wzbogacania aksjologicznej przestrzeni wychowania przez doświadczenie Innego należy uznać uświadamianie nauczycielom i uczniom dialogiczności słowa” (Cudowska 2017a, s. 31). Niestety współcześnie coraz trudniej zrozumieć, zaangażować się i zgodzić się na twórczą współobecność jako niezbędne warunki nawiązywania relacji z drugim człowiekiem.

Koncepcja twórczych orientacji życiowych Cudowskiej (2017b) znajduje swoje zastosowanie w procesie osiągnięcia zdrowia i dobrostanu. Autorka nawiązała do koncepcji Aarona Antonovskyego (2005), który użył pojęcia orientacji globalnej, inaczej określanej jako poczucie koherencji. Utożsamiał on poczucie koherencji z pojęciem orientacji ogólnej, która wyraża stopień, w jakim człowiek ma dominujące, trwałe, a także dynamiczne przekonanie o przewidywalności środowiska zewnętrznego i wewnętrznego oraz o tym, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż sprawy przyjmą pomyślny obrót,

jakiego można oczekiwać na podstawie racjonalnych przesłanek. Dla zachowania dobrostanu istotne jest poczucie koherencji, którego komponentami są: poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności. Ważne jest zatem to, w jaki sposób człowiek odbiera informacje docierające ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego. Czy są one dla niego spójne, zrozumiałe, czy może chaotyczne. Natomiast poczucie zaradności związane jest z tym, w jakim stopniu jednostka dostrzega swoje zasoby i na ile jest przekonana, że są one wystarczające, by poradzić sobie z wielością informacji, bodźców. Trzeci zaś komponent wskazuje, na ile człowiek widzi sens w podejmowaniu wysiłku, aby podołać różnym trudnościom. Cudowska (2017) wykorzystwała w swoich badaniach adresowanych do studentów pierwszego roku, drugiego stopnia, kierunku pedagogika Uniwersytetu w Białymstoku, Kwestionariusz Orientacji Życiowej SOC-29 tego autora. Wyniki jej badań pokazują, że prawie 49% badanej młodzieży akademickiej posiada silne poczucie koherencji. Najsilniejszym poczuciem koherencji odznacza się 8,40% badanych osób, co wskazuje, że ta grupa badanych posiada przekonanie, że bodźce pochodzące ze środowiska zewnętrznego i oddziaływające na ich życie są ustrukturyzowane i przewidywalne, i dają się wyjaśnić. Związane jest to także ze świadomością własnych zasobów, które pozwalają na przewycięzanie trudności wynikających z działania bodźców zewnętrznych. Nieliczna grupa badanej młodzieży uważa, że podejmowane wyzwania są warte wysiłku i zaangażowania.

Twórcze nastawienie do życia należy postrzegać jako zasób jednostki, którego urealnieniem jest jej potencjał rozwojowy i stanowi źródło siły, niezbędnej do radzenia sobie z przeciwnościami życiowymi. Podmiot preferujący twórczą orientację życiową czerpie siłę, która motywuje go do działania skierowanego na własny rozwój, a także przekształcania środowiska społecznego w zgodzie z systemem wartości. Ludzi o twórczych orientacjach życiowych charakteryzuje „wysokie poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności, a więc silne poczucie koherencji, które sprzyja zdrowiu i dobrostanowi człowieka, a także podejmowaniu aktywności na rzecz szerszej społeczności” (Cudowska, 2017b, s. 204). Innowacyjne działanie może być traktowane jako potencjał własny jednostki, sprzyjający jej poczuciu koherencji, które jest komponentem zdrowia i odczucia jej dobrostanu. Oczywiście w preferowaniu twórczej orientacji istotne znaczenie odgrywają również inne czynniki indywidualne i środowiskowe w procesie zdobywania doświadczeń i holistycznego rozwoju człowieka. Niewątpliwie czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu twórczego stylu życia jest udział jednostki w życiu kulturalnym poprzez korzystanie z bogactw kultury, takich, jak: teatry, kina, filharmonie,

galerie, stanowiące źródło cennych doświadczeń. To one rozwijają w człowieku wrażliwość na piękno, estetykę i motywują do aktywnego i kreatywnego działania.

Cudowska (2014) podkreśla, że współcześnie człowiek zmuszony jest do poszukiwania prawdy i sensu w życiu, do określania własnej odpowiedzialności. Otaczająca rzeczywistość jest zmienna, podlega dynamicznym przemianom, nie zapewnia już trwałości i stałości. Człowiek, pozostając w dialogicznej relacji ze światem, próbuje nadążyć za tempem przemian, nie zawsze jest w stanie zrozumieć dokonujące się przeobrażenia. W tym jakże zmiennym świecie urzeczywistniają się także orientacje życiowe jednostek. W analizowaniu twórczych orientacji życiowych kluczowa jest perspektywa emancypacyjna, w której istotnym komponentem są kompetencje emancypacyjne, czyli podmiotowe ukształtowanie, konieczne do świadomego podejmowania aktywności w sytuacji pojawienia się trudności, konieczności rozwiązywania problemów i urealnienia własnego kapitału rozwojowego. Wyrazem tych kompetencji jest dążenie jednostki do autonomii, jej czynny udział w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym, kulturalnym i zawodowym, świadomość bycia odpowiedzialnym za siebie, ale także za Innego. Istotnym przejawem kompetencji emancypacyjnych jest także dbanie o potencjał wspólnoty, przestrzeganie norm i zasad społecznych oraz dążenie do tworzenia wspólnego dobra. Podstawą tych kompetencji jest innowacyjność, otwartość i krytyczne myślenie. Dzięki nim człowiek może doświadczać nowej jakości życia. Wykorzystując własne przeżycia, poprzez odważne prezentowanie własnej perspektywy przy jednoczesnym poszanowaniu zdania innych, jednostka tworzy bogactwo doświadczeń dla siebie i pozostałych ludzi.

Autorka (2015) wpisuje koncepcję twórczych orientacji życiowych w przestrzeń otwartości na Innego, budowania dialogu, uczenia się tolerancji, akceptacji dla Inności, podejmowania refleksji, wzbudzania ciekawości światem Innego. Tym samym koncepcja ta znajduje odzwierciedlenie w holistycznie rozumianej „edukacji międzykulturowej opartej na paradygmacie współistnienia, tolerancji i dialogu oraz twórczym kreowaniu własnej tożsamości” (Cudowska, 2015, s. 63). Spotkaniom z Innym towarzyszą często przeciwstawne emocje; z jednej strony ciekawość, fascynacja, z drugiej strach i niepewność. Uczucia i emocje są często odpowiedzią, wyrazem naszych reakcji na kogoś lub na coś, co wykracza poza ramy naszego myślenia, rozumienia. Są ważnym aspektem poznania Innego, ale nie powinny być ważniejsze od istoty samej interakcji. „Dialog międzykulturowy jest wynikiem trudnego procesu równoważenia emocji, wyciszania, niwelowania i pozbywania się

emocji negatywnych w procesie przechodzenia od reakcji na Innych do interakcji z Nimi” (Nikitorowicz, 2016, s. 33–34).

Cudowska (2015) wskazuje, że preferowanie twórczego modelu życia sprzyja konstruowaniu własnej tożsamości, która pozwala na traktowanie relacji z Innym i budowanie z nim dialogu, jako istotny warunek rozwoju w wymiarze indywidualnym i społecznym. Twórcza aktywność jednostki w jej codzienności jest wręcz koniecznością w kontekście dynamiki zmian dokonujących się w świecie. Wymagana jest współcześnie nie tylko od rodziców i wychowujących dzieci, ale także od polityków, przedsiębiorców, nauczycieli, wszelkich pracowników, studentów. Jest ona niezbędna w rozumieniu odmienności i perspektywy Innego. Autorka (2017a) akcentuje, że spotkanie umożliwia prawdziwe doświadczanie Innego. Poprzez bezpośredni kontakt, nawiązanie dialogu możliwe staje się współtworzenie świata, a przestrzeń przeżyć i działań ulega wzbogaceniu. Interakcja stanowi warunek przeniknięcia przez jednostkę świata wartości, co pozwala zrozumieć doświadczanie dobra i zła, wolności i tragiczności, których źródło stanowi właśnie drugi człowiek.

Cudowska (2019) w ramach kontynuacji badań, które dotyczą twórczych orientacji życiowych, we współpracy z pracownikami z Uniwersytetu im. A.S. Puszkina w Brześciu, Eleną Baj, Larysą Siluk oraz Martą Walewską z Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, przygotowała monografię poświęconą problematyce twórczych orientacji studentów. Publikacja stanowi raport z badań zrealizowanych we współpracy dwóch ośrodków akademickich wśród studentów polskich i białoruskich, które dotyczą diagnozy preferencji młodzieży akademickiej w zakresie orientacji życiowych w wymiarze twórcze–zachowawcze o charakterze komparatywnym. Autorki zwracają uwagę na wiele istotnych czynników, które mogą sprzyjać lub blokować twórcze postawy. W monografii przedstawiono specyfikę pedagogicznego przygotowania młodych ludzi prowadzonego na uniwersytetach polskim i białoruskim. Zaprezentowane badania należą do badań przybliżonych i koncentrują się na deskrypcji i interpretacji danych terenowych, czyli dwóch pierwszych etapach analizy porównawczej. Cudowska (2019) podkreśla, że współcześnie szczególnie ceni się i eksponuje kreatywność jako cechę osobowości oraz twórczość w wielu wymiarach i wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności.

Autorka (2019) zwraca uwagę na potrzebę umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, czego wyrazem jest tworzenie ponadnarodowego modelu edukacji poprzez podejmowanie współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego w różnych krajach, rozszerzanie oferty kształcenia w językach obcych, wykorzystywanie interaktywnych mediów w dydaktyce akademickiej

oraz przenoszenie procesu kształcenia w przestrzeń wirtualną. Faktem jest, że uczelnie wyższe konkurują ze sobą i zabiegają o studentów. Konkurencyjność uczelni wyższych jest wynikiem jednej ze strategii rozwoju edukacji na poziomie wyższym, jaką stanowi komercjalizacja i hybrydyzacja szkolnictwa wyższego. Współcześni studenci poszukują coraz to lepszych szans na własny rozwój, stąd obserwuje się, że coraz więcej młodzieży migruje. Natomiast naukowcy, badacze coraz częściej nawiązują współpracę międzynarodową i w ramach kooperacji realizują ciekawe projekty badawcze. Przykładem takiego przedsięwzięcia są badania zrealizowane przez zespół badaczy pod kierunkiem Cudowskiej (2019) w zakresie rozpoznania preferencji orientacji życiowych w kierunku twórcze *versus* zachowawcze.

Walorem książki, w której Cudowska, Baj, Siluk i Walewska (2019) przedstawiają diagnozę preferencji orientacji życiowych studentów w wymiarze twórcze–zachowawcze, jest z pewnością ujęcie komparatywne. Monografia posiada spójną i czytelną strukturę, a wyszczególnione rozdziały wprowadzają czytelnika w tematykę nie tylko twórczych orientacji życiowych polskich i białoruskich studentów, ale także przybliżają istotne zmiany, jakie dokonały się w szkolnictwie wyższym. Każdy rozdział opatrzony jest rozbudowanymi przypisami. Autorki opracowały także stosowną, bogatą bibliografię ściśle związaną z podjętą problematyką.

W monografii Cudowska (2019) szczegółowo opisuje rozumienie kategorii twórczej orientacji, a także podejmuje refleksję wokół badań w tym obszarze. W sposób rzetelny został opracowany rozdział dotyczący założeń metodologicznych. Publikacja prezentuje także różnice i podobieństwa w kształceniu pedagogicznym na Uniwersytecie w Białymstoku oraz na Uniwersytecie im. A.S. Puszkina w Brześciu. W Republice Białoruś przygotowanie do zawodu nauczyciela, pedagoga jest kilkustopniowe, począwszy od przygotowania przeduniwersyteckiego, przez zdobycie wykształcenia wyższego, studia doktoranckie oraz szkoły podyplomowe, szkolenia. W obu krajach istotne znaczenie przypisuje się doskonaleniu zawodowemu, samokształceniu, uczeniu się przez całe życie, a także współpracy międzynarodowej, w której uczestniczą zarówno wykładowcy, jak i studenci.

Cudowska zwróciła uwagę, że „w Polsce nie funkcjonuje zbyt wiele programów nauczania twórczości, które spełniałyby jawne, istotne kryteria, takie jak: osadzenie w dydaktyce i pedagogice kreatywności, realizowane systematycznie przez wiele lat, w oparciu na sprawdzonych empirycznie podręcznikach” (Cudowska, 2019, s. 31). Brakuje również kształcenia na poziomie wyższym, które adresowane byłoby do pedagogów twórczości. Tymczasem pedagogika

twórczości istnieje, rozwija się. Niestety dynamicznie rozwijająca się problematyka twórczości nie jest wystarczająco dostrzegana i doceniana przez autorów różnych syntez wiedzy z zakresu pedagogiki ogólnej i teorii wychowania, na co zwraca uwagę między innymi Szmidt (2007). Autor zauważa, że w pedagogice akademickiej dostrzega się jedynie kreatywność jako hasło, z pominięciem lub uszczupleniem istotnej jego treści i całokształtu problemów badawczych, badań i efektów, podejmowania „prób aplikacji teorii do praktyki edukacyjnej (...)” (Szmidt, 2007, s. 15).

Zarówno studenci polscy, jak i białoruscy poza zdobywaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji w ramach realizowanych zajęć, wynikających z planów studiów, mają szansę rozwijać kreatywność i własny potencjał twórczy poprzez udział w innych formach. I tak na przykład Wydział Pedagogiki i Psychologii, od 1 października 2019 roku Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytetu w Białymstoku oferuje kandydatom uczestnictwo w naukowych studenckich kołach. Ponadto studenci, w zależności od wybranej specjalności, odbywają w trakcie studiów praktyki w różnych instytucjach, gdzie mają okazję poznać specyfikę pracy oraz twórcze, efektywne metody pracy. Organizowane są także konferencje, sesje naukowe, na które zapraszani są wybitni naukowcy, a także studenci. Młodzież akademicka ma również możliwość spotkania się poprzez dialog z Innym, w ramach wymian studenckich, na przykład w programie „Erasmus+”. Wydział przygotował też bogatą ofertę studiów podyplomowych dla absolwentów, które pozwalają na zdobycie dodatkowych kwalifikacji. Potrzeba ustawicznego kształcenia z pewnością wynika z twórczego ustosunkowania się do życia. Pracownicy naukowo-dydaktyczni motywują i zachęcają studentów do angażowania się w wolontariat. Jest to także forma rozwijania twórczości przyszłych pedagogów. Na wydziale studenci mogą wybrać między innymi specjalność resocjalizacja, w ramach której mają możliwość uczestniczenia w projekcie tzw. twórczej resocjalizacji poprzez kontakt z wychowankami z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Goniądzu, czy też zapraszanie wychowanków i angażowanie ich w przygotowywanie spektakli teatralnych. Natomiast w Republice Białoruś podnoszenie kwalifikacji pedagogicznych odbywa się poprzez studia dzienne, wieczorowe i zaoczne realizowane w systemie e-learning. Organizowane są także konkursy, na przykład na najlepszą pracę dyplomową, które motywują do kreatywności. Studenci także mogą uczestniczyć w projektach międzynarodowych UNESCO, „Erasmus +”, „Erasmus Mundus”, „Tempus”, Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej DAAD, „Współpracy transgranicznej Polska–Białoruś–Ukraina”, „Edukacja przez całe życie – Jean Monnet” (Cudowska, Baj, Siluk i Walewska, 2019, s. 157).

Warto podkreślić, że w planach studiów pedagogicznych obu ośrodków akademickich na kierunkach, które przygotowują do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, obecne są treści z zakresu pedagogiki twórczości. Dodatkowo studenci polscy mają przedmiot pedagogika kreatywności, zaś białoruscy uczestniczą w programie „Pomoc pedagogiczna w rozwoju kreatywności dziecka” (Cudowska, Baj, Siluk i Walewska 2019, s. 256).

Przygotowana przez zespół badaczy pod kierunkiem Cudowskiej (2019) monografia prezentuje szersze rozumienie twórczych orientacji życiowych, bowiem autorka ujmuje je jako kreowanie siebie i swojego świata w doświadczeniu i fenomenologicznym przeżywaniu codzienności. Cudowska wpisała to szersze spojrzenie w perspektywę filozoficzną, dotyczącą idei twórczego życia i konstruowania tożsamości. Każdy człowiek może być twórcą w swojej codzienności, a przejawy tej twórczości są widoczne w poszukiwaniu rozwiązań sytuacji trudnych, podejmowaniu wyzwań i nowych zadań, realizacji własnego potencjału rozwojowego, wyznaczaniu sobie celów i dążeniu do ich realizacji, a także poprzez aktywne uczestniczenie w kulturze i w życiu społeczności. Uzasadnień ludzkiej twórczości w codziennym życiu, jak zauważa Szmidt (2013), możemy poszukiwać w pedagogice pozytywnej zorientowanej wokół zdrowia, ludzkich zdolności, ukrytych talentów, mądrości i kreatywności. Dzięki twórczej postawie możliwe jest osiągnięcie przez jednostkę dobrostanu, który koresponduje z dobrym zdrowiem w ujęciu holistycznym.

Opisane przez Cudowską, Baj, Siluk i Walewską (2019) badania sytuują się w paradygmacie badań triangulacyjnych. W pierwszym etapie procedury badawczej zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz skalowania z wykorzystaniem anonimowej ankiety i Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ), skonstruowanej przez Cudowską (2004). Celem było rozpoznanie preferencji badanych studentów polskich i białoruskich w zakresie orientacji życiowych w kierunku twórcze *versus* zachowawcze oraz ich uwarunkowań, a także porównanie tych preferencji w obu grupach. Drugi etap badań usytuowany został w orientacji jakościowej a jego celem była charakterystyka specyfiki kształcenia pedagogicznego w ośrodkach akademickich dwóch krajów, z zaakcentowaniem tych elementów edukacji na poziomie wyższym, które wspierają kreatywność młodzieży akademickiej i rozwijają jej twórczy potencjał.

W badaniu udział wzięło 303 studentów polskich oraz 270 białoruskich. W obu grupach dominowały kobiety i stanowiły ponad 93% wszystkich badanych. Wyniki potwierdzają utrzymującą się od wielu lat tendencję do feminizacji zawodu pedagoga, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli edukacji

na wczesnych etapach. Badane grupy studentów obu krajów są zróżnicowane pod względem wieku. W grupie polskiej młodzieży akademickiej dominują studenci powyżej 23 lat, zaś wśród studentów białoruskich są to osoby w wieku między 17. a 19. rokiem życia. Wynika to z odmiennych pod względem organizacyjnym systemów szkolnych obu krajów. Wśród respondentów większość pochodzi z małych miast i stanowią prawie 39% wszystkich ankietowanych, najmniej studentów wskazało, że mieszka z rodzicami we wsi. Zdecydowana większość badanej młodzieży białoruskiej pochodzi z rodzin, w których matki mają wykształcenie średnie; podobnie sytuacja prezentuje się w grupie polskich studentów. Dość znaczną różnicę widać w odniesieniu do wykształcenia matki na poziomie zawodowym i podstawowym, przy czym więcej badanej młodzieży polskiej wskazało, że ich matki mają wykształcenie zawodowe i stanowią one 30,7%, zaś w grupie białoruskiej więcej przyznało, że posiadają one wykształcenie podstawowe i stanowią 18,1% badanych. Wyniki ujawniły, że ojcowie badanej młodzieży posiadają niższe wykształcenie w stosunku do matek.

Zaprezentowane przez Cudowską, Baj, Siluk i Walewską (2019) wyniki badań pokazują, że zdecydowana większość ankietowanych studentów preferuje twórcze orientacje życiowe, przy czym w grupie polskiej preferuje je 71,3% respondentów, zaś wśród studentów białoruskich – 79,3%. Badacze pod kierunkiem Cudowskiej (2019) oprócz diagnozy preferencji orientacji życiowych studentów w kierunku twórcze–zachowawcze, dążyli także do określenia uwarunkowań tych preferencji. Wśród zmiennych, które mogą warunkować preferencje określonego modelu orientacji, wyróżnili: wiek respondentów, ich pochodzenie środowiskowe oraz wykształcenie ich matek i ojców. W wyniku analizy statystycznej stwierdzono, że istnieje związek między wiekiem ankietowanych studentów a ich preferencjami orientacji życiowych w wymiarze twórcze–zachowawcze. Okazało się, że młodsi respondenci częściej wykazują preferencję dla twórczej postawy życiowej, choć jest ona na niskim poziomie.

W odniesieniu do grupy studentów polskich stwierdzono, że istnieje zależność między ustosunkowaniem ich do życia a wykształceniem ich matek. Studenci, których matki posiadają wykształcenie średnie i wyższe, częściej niż ci, których matki mają niskie wykształcenie, preferują twórczy stosunek do życia. Nie zaobserwowano takiej zależności wśród studentów białoruskich. W obu grupach respondentów nie stwierdzono zależności między preferencją twórczej orientacji życiowej a wykształceniem ojca.

Podsumowując powyższe rozważania, uważam, że publikacje prezentujące tematykę twórczych orientacji życiowych są bardzo ważne i wartościowe. Z pewnością przypominają o konieczności kształtowania postaw twórczych

w środowisku rodzinnym przez rodziców, następnie w szkole, grupie rówieśniczej poprzez działania nauczycieli i wychowawców. Opisana monografia (2019) prezentuje analizy dotyczące problematyki twórczych orientacji życiowych w kontekście komparatystyki, co czyni ją jeszcze bardziej ciekawą i godną poświęcenia jej uwagi. Książka jest napisana w sposób bardzo czytelny, zrozumiały, bogatym i jednocześnie konkretnym językiem. Czytelnik, który po nią sięgnie, będzie czuł się zachęcony, zobowiązany do rozwijania własnej postawy twórczej, a także motywowania do tego osób w najbliższym otoczeniu. Z tego względu, że jest to publikacja, która prezentuje analizy w ujęciu porównawczym, może stanowić cenne źródło motywujące badaczy do podejmowania badań w zakresie orientacji życiowych, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru twórcze–zachowawcze, adresowanych do różnych grup społecznych nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach. Z zainteresowaniem czyta się rozdziały poświęcone samej specyfice szkolnictwa wyższego w obu krajach. Niezwykle interesujący jest rozdział trzeci, w którym zaprezentowano ramy metodologiczne projektu badawczego i wyniki badań, które mogą stać się bodźcem do wielu refleksji na temat czynników warunkujących preferencje określonego modelu orientacji życiowej. Uważam, że monografia będzie stanowiła także wsparcie studentów w procesie dydaktycznym i będzie chętnie wykorzystywana w ramach ćwiczeń przez prowadzących i studentów, na przykład w ramach przedmiotu pedagogika porównawcza, czy seminariów licencjackich oraz magisterskich.

Bibliografia

- Antonovsky, A. 2005. *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Bauman, Z. 1994. *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Cudowska, A. 1997. *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 1999. *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2004. *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Cudowska, A. 2014. *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

- Cudowska, A. 2015. Otwartość na Innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 63–64.
- Cudowska, A. 2017a. Inny w aksjologicznej przestrzeni wychowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI (3), ss. 26–32.
- Cudowska, A. 2017b. *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Cudowska, A., Baj, E., Siluk, L. i Walewska, M. 2019. *Twórcze orientacje życiowe studentów. Polsko-białoruskie studium porównawcze*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Cybal-Michalska, A. 2001. *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*. Poznań: UAM.
- Fukuyama, F. 2000. *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa: Politeja.
- Gardner, H. 2009. *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 1991. *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: WSP.
- Modrzejewska-Świgulska, M. 2014. *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*. Łódź: UŁ.
- Nęcka, E. 2001. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2016. Dialog międzykulturowy jako imperatyw rozwoju człowieka, kształtowania i promowania pokoju. W: Karpińska, A., Borawska-Kalbarczyk K. i Szwarz, A. red. *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 33–45.
- Rogers, C.R. 2002. *O stawianiu się sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szmidt, K.J. 2013. Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone. W: Szmidt, K.J. i Modrzejewska-Świgulska, M. red. *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Łódź: UŁ, ss. 14–40.
- Szmidt, K.J. 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Uszyńska-Jarmoc, J. i Kunat, B. red. 2015. *Twórczość codzienna jako aktywność człowieka*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Creative life orientations in the intercultural space

Abstract: The article presents the concept of creative life orientations of Agata Cudowska, the research undertaken by the author in this area was discussed, with a particular emphasis on the values of the last monograph on this problem matter. The need to develop a creative lifestyle, especially in the context of socio-cultural

changes has been emphasised. A creative attitude towards the world is a value in itself, becomes a „lifebuoy” when one faces the sense of meaninglessness of life, gives grounds for openness to meeting and dialogue with another person. It constitutes a necessary condition in the process of constructing your own identity.

Keywords: creative life orientation, identity, dialogue, meeting

Translated by Marcin Wołejko

PRAKTYKA EDUKACYJNA

MIROSLAWA PINDÓR

„AVION”. Jeden dom, dwa języki

Streszczenie: W artykule poddano opisowi działalność (2010–2020) usytuowanej w Czeskim Cieszynie przy granicznym moście Przyjaźni Czytelnia i Kawiarni Avion (Čítárna a kavárna Avion) – oddziału Biblioteki Miejskiej w Czeskim Cieszynie (Městská knihovna Český Těšín), w aspekcie podejmowanych przez instytucję czesko-polskich inicjatyw społeczno-kulturalnych. Wśród przywołanych różnych form aktywności, sprzyjających ponadlokalnemu dialogowi międzykulturowemu w środowisku wielokulturowym, uwzględniono przede wszystkim Cykl Czesko-Polskich Salonów Dyskusyjnych/ Cyklus *Česko-Polských Diskusních Salonů* pt. „Bez stereotypów. Czesi i Polacy o sobie nawzajem/ Bez stereotypů. Češi a Poláci o sobě navzájem” (2013 – nadal). W opracowaniu przywołano dzieje poprzedniczki i zarazem pierwowzoru Czytelnia i Kawiarni Avion – Kawiarni-Restauracji Avion (1933–1939), symbolu międzywojennego wielonarodowościowego Cieszyna. Przystawiono współczesne sposoby upamiętniania przedwojennej kawiarni Avion, przede wszystkim kilkunastoletnie (1996–2010) funkcjonowanie kawiarni poetycko-muzycznej Avion w pomieszczeniach Teatru Cieszyńskiego w Czeskim Cieszynie (Těšínské divadlo Český Těšín). We wnioskach wskazano, iż działania Czytelnia i Kawiarni Avion wpisują się w ramy konceptualne dialogu międzykulturowego wymienione w *Białej Księdze w sprawie dialogu międzynarodowego „Žít společně jako równi w godności”*, takie jak „tworzenie przestrzeni dla dialogu międzykulturowego”, „uczenie i nauczanie kompetencji międzykulturowych” (Rabczuk, 2015, s. 31–32), przyczyniają się do integracji obu Cieszynów i różnicowanych narodowościowo społeczeństw je zamieszkujących.

Słowa kluczowe: granica, dialog międzykulturowy, Czeski Cieszyn – Český Těšín, Cieszyn, Kawiarnia-Restauracja Avion, Kawiarnia poetycko-muzyczna Avion, Czytelnia i Kawiarnia Avion (Čítárna a kavárna Avion), Biblioteka Miejska w Czeskim Cieszynie (Městská knihovna Český Těšín)

*Avion po prostu tuż obok mostu
przycupnął niczym szklany tort
Tłumy na sali plus funkcjonalizm
wieża Piastowska jako tło*

R. Putzlacher, *Hymn Avionu* (1998)

*Avion u mostu – je prima sort
ten funkcionalistický dort.
Je vyprodáno, všichni jsou rádi,
Píastovská věž ční v pozadí.*

R. Putzlacher, *Hymna Kavárny Avion* (1998)

Kawiarnia-Restauracja Avion. 1933–1939

Mocą decyzji Rady Ambasadorów powziętej w Paryżu 28 lipca 1920 roku, dotyczącej podziału Śląska Cieszyńskiego pomiędzy dwa nowo powstałe państwa: Rzeczpospolitą Polską i Republikę Czechosłowacką, wielonarodowościowy Cieszyn rozpadł się na dwa odrębne organizmy miejskie: Cieszyn oraz Český Těšín (Czeski Cieszyn), przynależne do odmiennych struktur państwowych. Podział dwubrzeżnego miasta nastąpił 10 sierpnia 1920 roku o godz.12.45. Linie graniczną wyznaczyła rzeka Olza. Wizja – zamieszczona na łamach „Gwiazdki Cieszyńskiej” – wieszcząca unicestwienie Cieszyna, degradację „Śląskich Aten” „do roli galicyjskich Brodów, Podwołoczysk czy Husiatynia” (F.B., 1920), nie sprawdziła się. Pomimo, będących następstwem „przecięcia miasta” granicą państwową, „istotnych dysfunkcji w zakresie funkcjonowania życia społeczno-ekonomicznego” typowych dla miast podzielonych (Zenderowski i Krycki, 2014, s. 208) Cieszyn w latach międzywojennych pozostał żywym ośrodkiem życia społeczno-kulturalnego i politycznego regionu. A także nowo powstały, położony na lewym brzegu granicznej rzeki, Czeski Cieszyn – podówczas najmłodsze miasto w Czechosłowacji – zaczął pełnić w latach trzydziestych funkcję centrum społeczno-kulturalnego czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Intensywny był w obu miastach ruch budowlany (Czernek, 2012, s. 28). Przy czym – jak zauważa Przemysław Czernek – „sytuacja wyglądała znacznie lepiej w Czeskim Cieszynie”, gdzie „skala inwestycji w okresie lat dwudziestych i trzydziestych jest imponująca” (2012, ss. 33,35). W mieście za Olzą realizowali swoje projekty zarówno architekci z Cieszyna, jak i działający niemalże wyłącznie po stronie czeskiej. Jeden z projektów był szczególnie z racji swej innowacyjności interesujący. 14 czerwca 1933 roku w Czeskim Cieszynie na miejscu zwanym Osmek, tuż przy moście Głównym (obecnie moście Przyjaźni), na zbiegu najważniejszej drogi przelotowej miasta, tj. ulicy Saska Kępa (Sáska kupa, Sachsenberg; dzisiejsza ul. Hlavní/Główna), alei Masaryka (Masarykovy sady) oraz lewego brzegu Olzy, otwarto „obiekt o nowoczesnej, funkcjonalistycznej archi-

tekturze [...] doskonale widoczny z obu stron mostu i rzucający się w oczy osób patrzących z obu stron mostu. Otrzymał nazwę Kawiarni-Restauracji „Avion” (Spyra, 2012). Na frontonie modernistycznego, białego, przeszklonego budynku – zaprojektowanego (zgodnie z główną zasadą funkcjonalizmu, sformułowaną przez niemieckiego architekta Ludwiga Mies van der Rohe’a: „mniej znaczy więcej”) przez uznanego architekta Michała Maximiliána Scheera (Żyda z Żyliny/Žyliny), zbudowanego przez miejscową firmę budowniczą Václava Nekvasila – znajdowały się napisy w trzech językach, czeskim, niemieckim i polskim: Kavárna – Kawiarnia – Kaffeehaus (pod nimi jeszcze dodatkowo: Restaurace)¹, jako że „lokal na granicy miał służyć czeskiej, polskiej, niemieckiej i żydowskiej klienteli oraz ludziom, którzy odwiedzali miasto” (Putzlacher, 2013, s. 58). Napisy odzwierciedlały zatem wielokulturowość Czeskiego Cieszyna².

Inwestorem doskonale, bo na szlaku strategiczno-handlowym, umiejscowionego budynku była Rozalia Wiesner (1858–1942) – pochodząca z żydowskiej rodziny Szereginów osiadłej w Twardoszynie na Orawie, wdowa po galicyjskim (z Gilowic na Żywiecczyźnie) Żydzie Adolfie Wiesnerze (Putzlacher, 2013), „bardzo zdolna i odważna kobieta” (tak została zapamiętana przez Alfreda Synka; zob. Świdrová, 2013). Nowo powstała kawiarnia-restauracja nie miała charakteru wolnostojącego obiektu, lecz stanowiła dobudówkę siedemnastometrowego secesyjnego gmachu z roku 1906 własności R. Wiesner, funkcjonującego jako hotel National. Awangardową formą przypominała opływowy statek (Czernek, 2012). Zasadne zatem były pierwotne plany lokalizacji kawiarni Avion, zgodnie z którymi fundamentami miała ona sięgać niemal brzegu Olzy. Niestety, pierwotne zamierzenia musiały ulec korekcie. „[Rejonowy – M.P.] Inspektorat Celny w Brnie zażądał – jak pisze Janusz Spyra (2012) – pozostawienia wolnego przejścia brzegiem Olzy”. „Nowy obiekt w zasadzie został zbudowany na planie litery L, przy czym skrzydło przylegające do macierzystego budynku Wiesnerowej miało wymiary 14,40 na 5,95 metra, zaś drugie skrzydło szerokość 9,50, a długość 9,80 metra, a zaokrąglonym końcem skierowane było w stronę mostu. Podstawowa część obiektu znajdowała się na parterze. Znajdowała się tu kawiarnia o wymiarach 13,8

¹ Zob.: <https://cieszyn.fotopolska.eu/1211366,foto.html?o=b21328> (10.01.2020).

² Struktura narodowościowa Czeskiego Cieszyna według powszechnego spisu ludności z 1930 roku przedstawiała się następująco: Czesi stanowili 4420 mieszkańców, Niemcy – 3269, Polacy – 1466, Żydzi – 560. Po polskiej stronie miasta mieszkało: 9241 Polaków, 4777 Niemców oraz 1014 Żydów (Zenderowski i Krycki, 2014, s. 212).

na 5,85 metra przylegająca do starego gmachu, z którym miała połączenie poprzez wewnętrzne drzwi. Przy ścianie przylegającej do kawiarni znajdował się parkiet taneczny [co okazało się jednym z największych atutów lokalu – M.P.]. Przed nim znajdowała się cukiernia, w której stoliki rozmieszczone były przy dużych oknach, które umożliwiały obserwację mostu i Olzy. [...] na dachu obiektu [umiejscowiono – M.P.] taras widokowy, w większej części odkryty, z niewielkim, zadaszonym bufetem” (Spyra, 2012). Taras, na który wchodziło się po zewnętrznych krętych schodach, możliwy był do zagospodarowania dzięki konstrukcji ścian budynku i stropów z żelbetu, naówczas technologii powszechnie stosowanej. Rozciągał się z niego „wspaniały widok na wzgórze zamkowe z wieżą piastowską. Architektura kawiarni doskonale pasowała do funkcjonalnych posterunków granicznych znajdujących się nieopodal” (Czernek, 2012, s. 50). Architekt Scheer zatem doskonale sprostał wymogom, jakie stanęły przed nim jako projektantem restauracji-kawiarni nad graniczną rzeką w podzielonym wielokulturowym mieście. Funkcjonalistycznie zaaranżowane zostało także wnętrze kawiarni – podzielono je na dwanaście boksów z wygodnymi kanapami z zielonego pluszu, tworząc przestrzeń przyjazną lekturze najnowszych gazet i czasopism. Można też było wybrać miejsce przy jednym z dwudziestu ośmiu okrągłych stolików z marmurowym blatem wraz ze stylowymi krzesłami, zakupionymi w cieszyńskiej fabryce mebli giętkich Jakuba i Józefa Kohnów.

Oficjalnemu otwarciu Avionu, którego pierwszym właścicielem na podstawie umowy z właścicielką został Emil Streck, towarzyszył koncert z potańcówką. „Ze względu na atrakcyjne położenie, doskonały widok na most i inne walory Avion szybko stał się jednym z najchętniej odwiedzanych lokali Czeskiego Cieszyna, a właściciel starał się o dodatkowe atrakcje, zapraszając na występy znanych artystów z większych ośrodków” (Spyra, 2012). Od 16 czerwca 1933 roku odbywały się w budynku codzienne koncerty kapeli Stern ze śpiewakiem Haberhauer. W Avionie ogniskowało się życie towarzyskie i artystyczne obu, bogatych swą wielokulturowością Cieszynów.

Na granicy polsko-czeskiej zaistniała zatem nowa jakość – przestrzenna (obiekt wyróżniał się spośród licznych gospód ówczesnego Czeskiego Cieszyna) i artystyczna. A pamięć o kawiarni (we wrześniu 1939 roku obiekt został uszkodzony przy wysadzaniu mostu Głównego przez wycofujące się wojska polskie, w 1942 roku rozebrany przez Niemców jako własność żydowska) przetrwała w miejscowej tradycji jako jedna z „urban legends” (Spyra, 2012).

Kawiarnia poetycko-muzyczna Avion. 1996–2010

„Avion to nie tylko budynek lub szyld, to pewna idea, marka” – stwierdza poetka (miejsцем urodzenia, wzrastania i zamieszkania związana z Zaolziem) Renata Putzlacher (2013, s. 145), to symbol międzywojennego wielonarodowościowego Cieszyna. Ideę tę od 23 lutego 1996 roku do maja 2010 roku urzeczywistniano wirtualnie – z inspiracji Putzlacher i czeskiego poety, pieśniarza Jaromíra Nohavicy – jako kawiarnię poetycko-muzyczną Avion w pomieszczeniach Těšínského divadla (Teatru Cieszyńskiego) w Czeskim Cieszynie. Twórcy przedsięwzięcia założyli, iż w wirtualnym Avionie zarówno artyści, jak i publiczność, będą „poruszać się bez barier pomiędzy językiem polskim i czeskim” (Putzlacher, 2013, s. 115). Zatem „o kawiarni, której nie było, przez dziesięć lat pisali, mówili i śpiewali artyści” (Putzlacher, 2013, s. 145) – polscy i czescy, w tym aktorzy obu Scen: Polskiej i Czeskiej Těšínského divadla, okazjonalnie – artyści słowaccy. A czynili to w ramach cyklu: „V kavárně Avion, která není – W kawiarni Avion, której nie ma”. Co ważne – od razu „polsko-czeska publiczność zaakceptowała formułę dwujęzycznych programów” (Putzlacher, 2013, s. 115). Wieczór premierowy w autorskim opracowaniu Putzlacher i Nohavicy, anonsowany jako „polsko-czeski program poetycko-kabaretowy” i zatytułowany, tak jak i cały cykl, *W kawiarni Avion, której nie ma...*, dedykowany był pamięci Rozalii Wiesner. Wzorem kawiarni Wiesnerowej zabrzmiały podówczas w klubie teatralnym Těšínského divadla utwory w językach polskim, czeskim, niemieckim i jidysz.

W ciągu czternastu lat w ramach zespalającej dwa narodowo-artystyczne kręgi „kawiarni Avion, której nie ma” przygotowano, z udziałem ponad stu wykonawców, pięćdziesiąt przedsięwzięć poetycko-muzycznych, poświęconych mieszkańcom dawnego wielonarodowościowego Cieszyna i Czeskiego Cieszyna doby międzywojnia, a także współczesnym artystom zaolziańskim, polskim i czeskim: recitali, koncertów, kameralnych spektakli muzycznych, monodramów, widowisk benefisowych, Avion Festów, także spotkań autorskich, wieczorów dyskusyjnych (szerzej: Putzlacher, 2010, ss. 18–20; Taż, 2013, ss. 115–117, 136–138; Martinek, 2007). Prezentowano je w klubie, galerii i na dużej scenie Těšínského divadla, okazjonalnie także w Pradze, Brnie, Opawie, Zlinie i w Cieszynie. Spośród wielości programów artystycznych przywołania wymagają przede wszystkim: uroczysty koncert z okazji czwartych urodzin „Kawiarni Avion, której nie ma” (2000) oraz polsko-czesko-słowacka (z udziałem aktorów z Teatro Tatro z Nitry) rewia *W kawiarni Avion*,

której nie ma III albo Divertimento cieszyńskie, przygotowana w piątą rocznicę urodzin kawiarni poetycko-muzycznej (2001). Piosenki z obu koncertów znalazły się na płytach *Lamus* i *Divertimento cieszyńskie*. Trzecim dużym przedsięwzięciem był spektakl *Genius loci (geniusz loce) Slezska*, przedstawiany wpierw w Brnie (Divadlo Husa na provázku) i Pradze (Divadlo Na zábradlí), a później w poszerzonej wersji na dużej scenie Těšínského divadla (Putzlacher, 2013, s. 137).

20 stycznia 2000 roku w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych Republiki Czeskiej w Pradze zostało zarejestrowane polsko-czeskie stowarzyszenie artystyczne Spolek-Towarzystwo AVION. Jego członkami założycielami zostali Nohavica, kompozytor Zbigniew Siwek i Putzlacher, wybrana na prezesa stowarzyszenia. W ramach działalności wydawniczej Towarzystwa Avion pojawiła się na rynku czytelniczym książka Putzlacher *W kawiarni Avion, której nie ma* (2013 – wersja polska, 2016 – wersja czeska).

Oryginalnym sposobem upamiętnienia przedwojennej kawiarni Avion było jej „upostaciowienie” w dwujęzycznym dramaturgiczno-inscenizacyjnym wspólnym projekcie Sceny Polskiej i Sceny Czeskiej Těšínského divadla pn. *Těšínské nebo Cieszyńskie nebe* (prem. 15.05.2004), będącym efektem poszukiwań wspólnych dla społeczności obu miast granicznych elementów kultury (szerzej na temat przedstawienia Pindór, 2015). Aktorka wcielała się w „postać” kawiarni, nosząc na głowie makietę budynku. „Postać” ta pojawiała się i znikiała, „bo tak chciała historia” (Putzlacher, 2010, s. 19). W spektaklu pojawiły się także „najciekawsze dialogi, których dotąd słuchali tylko widzowie *Kawiarni Avion, której nie ma*” (Putzlacher, 2013, s. 138).

Czytelnia i Kawiarnia Avion (Čítárna a kavárna Avion). 2010–2020

W styczniu 2009 roku, korzystając ze wsparcia finansowego Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego w ramach projektu „Ciesz się Cieszynem – Ogród dwóch brzegów/„Těš se Těšínem – Zahrada dvou břehů” (którego celem była polsko-czeska koncepcja zagospodarowania terenów wzdłuż Olzy po obu jej stronach) oraz przychylności obu samorządów miejskich, rozpoczęto z inicjatywy stowarzyszenia artystycznego Spolek-Towarzystwo Avion odbudowę kawiarni Wiesnerowej według projektu architekta Czesława Mendrka, we współpracy z projektantką wnętrz Andreą Šacherovą. Odbudowę tę uskutecznilo w pierwszym półroczu 2010 roku w miejscu oddalonym od pierwotnej lokalizacji obiektu Wiesnerowej o parę metrów w kierunku

zachodnim (zarys budynku z lat 1933–1939 został utrwalony na okalającym Avion chodniku oraz we wnętrzu kawiarni). Nowo wybudowany obiekt połączono nadto przejściem z sąsiednią kamienicą, z którą różni się on jednakże stylem architektonicznym. Tym samym bryła kawiarni w efekcie końcowym odbiega w pewnym stopniu od swego pierwowzoru. Putzlacher nazwie nowo powstały budynek „wariacją na temat pierwotnego Avionu” (2013, s. 152).

Zdjęcie: Czytelnia i kawiarnia Avion



Źródło: Fotografia własna Mirosława Pindór.

Brak dokumentacji fotograficznej odnośnie do wnętrza kawiarni Wiesnerowej uniemożliwił wierne jego odtworzenie. W efekcie nielicznych materiałów źródłowych, domysłów dekoratorki Šacherovej, sugestii Putzlacher – autorki „ideowej koncepcji” nowego Avionu oraz okruszków wspomnień osób pamiętających dawną kawiarnię dokonano aranżacji wystroju. Na ścianach powieszono stare fotografie zasłużonych mieszkańców dawnego Cieszyna, w tym artystów, intelektualistów różnych narodowości, jako widomy wyraz nawiązania nowo powstałej instytucji do chlubnej tradycji miasta wielu kul-

tur. W wyodrębnionej przestrzeni przeznaczony dla artystów, opatrzonej inspirowaną piosenką Nohavicy nazwą: „Kącik starszego pana”³ („Koutek starého muže”), zgromadzono meble wyprodukowane w przedwojennej cieszyńskiej fabryce Kohnów, znalazła tam również swoje miejsce stylowa szafa z cennymi artefaktami, w tym zdjęciem Rozalii Wiesner. Z okna „Kącika starszego pana” rozciąga się widok na rzekę, most i nabrzeże. Na centralnej ścianie kawiarni umieszczono fresk Jaroslavy Sojnekovej z Brna. Wkomponowano weń podpisy znanych artystów związanych z Cieszynem, takich jak (między innymi) Max Rostal, František Vlácil, Nohavica, Wiktor Ulman oraz teksty wierszy i pieśni w języku polskim, czeskim, niemieckim, hebrajskim. Jako novum, ale i nawiązanie do poprzedniczki, zamyślane zostały cztery kąciki tematyczne (z ustawionymi pod oknami kanapami dla gości), z których każdy ma swoją odrębną genezę, warunkowaną bądź to dziejami Cieszyna, cieszyńskimi legendami i podaniami, bądź historią własną kawiarni Avion. Powstały zatem sektory: 1. „Żydowski”/„U Rosy Wiesnerové”; 2. „Szalonej Małgosi”/„U Bláznivé Markety” (która główną ulicę czeskokieszyńską sprzątała); 3. „Ostatniego Celnika i Przemysłownika”/„U posledního celníka/pašeráka” (międzywojenna kawiarnia Avion była niezwykle atrakcyjnym lokalem dla przemysłowników – swoistym, za sprawą tarasu widokowego, „obserwatorium przemysłowym” (Zenderowski i Krycki, 2014, s. 217); 4. „U Wodnika”/„U vodníka” (zgodnie z miejscowym podaniem ongiś na brzegu Olzy sadywał utopiec, który pobierał myto od kupców). Wyodrębnienie czterech przestrzeni sygnowane jest im tylko przypisanym tematycznym znakiem plastycznym, a każdej postaci, której dany kącik jest poświęcony, czy zjawisku, które dany kącik uosabia, dedykowany jest wiersz autorstwa Putzlacher, umieszczony na stoliku (zob. Putzlacher, 2013, ss. 153–154). Na piętrze budynku znajduje się przeszklona galeria – miejsce prezentacji współczesnych fotografii, z niej zaś wyjście na obszerny taras widokowy z kawiarnianymi stolikami. W październiku 2012 roku przed kawiarnią – z inicjatywy stowarzyszenia artystycznego Spolek-Towarzystwo Avion oraz miasta Czeski Cieszyn, z udziałem Guntera Demniga (niemieckiego artysty dążącego do upamiętnienia osób żydowskiego pochodzenia zamordowanych przez hitlerowców) i trzech prawnuczek Rozalii Wiesner – odsłonięto „Stolperstein”

³ *Až budu starým mužem pořídím si starý byt/A jedno staré rádio/Až budu starým mužem budu svoje místo mít/U okna kavárny Avion* (J. Nohavica, *Starý muž*, 1996) *Gdy będę starszym panem kupię sobie stary dom/ej i jedno stare radio/ Gdy będę starszym panem będę miał swój własny kąt/przy oknie w kawiarni Avion* (J. Nohavica, *Starszy pan*, tłum. Antoni Muracki).

czyli kamień pamięci z mosiężną tabliczką, poświęcony twórczyni przedwojennego Avionu.

Ten ostatni akt, będący przede wszystkim wyrazem upamiętnienia żydowskiej restauratorki, uświadamia, że nowo powstała nadgraniczna kawiarnia, odwołując się do swego pierwowzoru, kontynuuje „tradycję spotkań ludzi kultury i mniejszości społeczeństw narodowych” (Śliż, 2011). Zespala miasto podzielone. Przyświecająca powtórny narodzinom kawiarni Avion idea integracji obu Cieszynów i zróżnicowanych narodowościowo społeczeństw je zamieszkujących⁴ urzeczywistniona została ostatecznie 17 czerwca 2010 roku, gdy obiekt otworzył swe podwoje dla mieszkańców obu granicznych miast oraz osób przyjezdnych z różnych stron świata⁵. Jednakże nie pod należnym mu szyldem „Avion”, lecz z napisem na fasadzie „Noiva” („Avion” czytany po hebrajsku), ponieważ pierwotna nazwa została wcześniej zarezerwowana dla lokalnego przedsiębiorcy. Miano „Noiva” obiekt nosił do czerwca 2012 roku, w lipcu zmieniono je dzięki usilnym zabiegom władz samorządowych Czeskiego Cieszyna na „Avion”. Wraz z przywróceniem należnego nazewnictwa kawiarnia Avion latami całymi w pamięci przechowywana, strofami poezji do życia powoływana, opiewana, wyobrażana, wytęskniona, w pełni zmaterializowana się stała.

Kawiarnia od początku działa jako jeden z oddziałów Biblioteki Miejskiej w Czeskim Cieszynie (Městská knihovna Český Těšín). Wpierw jako Czytelnia i Kawiarnia Avion|Noiva (Čítárna a kavárna Avion|Noiva), a od 2012 roku jako Czytelnia i Kawiarnia Avion (Čítárna a kavárna Avion). Z tej przyczyny wewnątrz Avionu wyposażono w oddzielające kąciki tematyczne regały z ogólnodostępnymi książkami, czasopismami i gazetami zarówno polsko-, jak i czeskojęzycznymi. Sporo publikacji dotyczy Śląska Cieszyńskiego. Są także pozycje dla najmłodszych czytelników. O sprawach lokalu decyduje również czeskocieszyńska Średnia Szkoła Hotelarstwa i Przedsiębiorczości. Uczniowie szkoły obsługują klientów kawiarni, serwując specjały nazewnictwo inspirowane dziejami kawiarni i jej otoczeniem (likiery „Avionlikér” i „Avio-

⁴ Strukturę narodowościową Czeskiego Cieszyna w 2011 roku tworzyło: 60% osób deklarujących narodowość czeską, 14% – polską, 3% – słowacką, 2% – śląską, 1% – morawską, 20% wskazało narodowości inne poza wymienionymi. Jak wynika z powyższego, „Czeski Cieszyn jest ewidentnie multietniczny, a najbardziej liczną mniejszością narodową są Polacy”, Cieszyn natomiast „jest miastem niemal zupełnie monoetnicznym” (Zenderowski i Krycki, 2014, s. 212).

⁵ W pierwszym roku funkcjonowania nadgraniczną kawiarnię odwiedziło 33 tys. gości z Czech, Polski, Niemiec, Izraela, Australii, Meksyku (Śliż, 2012).

novka”, kawy „Piastovská věž” i „Ledová Olza”). W pełni zasadne staje się zatem dokonane przez Putzlacher (2013, s. 156) porównanie Czytelni i Kawiarni Avion do instytucji opisanej przez Umberto Eco: „Tak więc jeśli biblioteka jest, jak chce tego Borges, modelem wszechświata, staramy się uczynić z niej wszechświat na miarę człowieka [...] biblioteka na miarę człowieka to znaczy także biblioteka radosna, zapewniająca możliwość wypicia kawy ze śmietanką” (Eco, 2007, s. 47). Nade wszystko jednak współczesna kawiarnia Avion, która w czerwcu 2020 roku obchodziła dziesięciolecie swej działalności, ma ambicję – w nawiązaniu do swej poprzedniczki – wytworzenia przestrzeni dla wielonarodowych spotkań, co udaje się zwłaszcza podczas corocznie w obu Cieszynach odbywających się: Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „Bez Granic”/Mezinárodního divadelního festivalu „Bez hranic” i Przeglądu Filmowego „Kino na granicy/ Kino na Hranici”, także podczas Dni Kultury Żydowskiej.

Ale i codzienność Czytelni i Kawiarni Avion konstytuuje wiele interesujących, zróżnicowanych w swym charakterze wydarzeń kulturalnych, zarówno inicjatyw własnych, jak i organizowanych we współpracy z polskimi bądź z czeskimi partnerami. Wśród nich wymienić należy: Zamek Cieszyn, Wydawnictwo Wingsber.com POLAND, Zaolziańskie Towarzystwo Fotograficzne, Dom Dzieci i Młodzieży w Czeskim Cieszynie, Muzeum Beskidów we Frýdku-Mistku. Ważna jest również współpraca ze szkołami Czeskiego Cieszyna. Znaczna część imprez w Avionie odbywa się pod patronatem stowarzyszenia Spolek-Towarzystwo Avion. Czytelnia i Kawiarnia Avion od zarania swej działalności otwarta jest nadto na indywidualne propozycje artystów oraz instytucji kultury i placówek oświatowych z obu stron Olzy.

Współpraca z różnymi podmiotami zaowocowała powtarzalnymi wydarzeniami, w tym inicjatywą ze względu na zasięg oddziaływania „o charakterze ponadlokalnym” (Zenderowski i Krycki, 2014, s. 222), nader ważną dla całego procesu integracji polsko-czeskiej – współorganizowanym z Zamkiem Cieszyn jako partnerem po polskiej stronie granicy Cyklem Czesko-Polskich Salonów Dyskusyjnych/Cyklus *Česko-Polských Diskusních Salonů*, z podtytułem: „Bez stereotypův. Češi i Poláci o sobě navzájem/Bez stereotypů. Češi a Poláci o sobě navzájem”. U źródeł narodzin projektu, nad którym patronat objęły Konsulat Generalny w Ostrawie, starosta Czeskiego Cieszyna i burmistrz Cieszyna, a finansowego wsparcia udzieliło Forum Czesko-Polskie Ministerstwa Spraw Zagranicznych Republiki Czeskiej, legło przeświadczenie obojga organizatorów o tym, iż „pomimo że Republika Czeska i Polska wspólnie wstąpiły do strefy Schengen, a przejścia graniczne zostały zniesione,

ciągle jesteśmy świadkami granic istniejących w mentalności ludzi”. Opracowując koncepcyjnie projekt, wdrażając go w życie, oba podmioty uświadamiły sobie, iż „czesko-polskie bariery nie znikną za jego pomocą”, lecz jednocześnie wyrażały ufność, „że czesko-polskie salony dyskusyjne pomogą zobaczyć naszych najbliższych sąsiadów w trochę innym świetle, bez stereotypów” (*Bez stereotypów. Czesi i Polacy o sobie nawzajem*, 2013). Pierwszy Salon Dyskusyjny nt.: „Czeski ateizm i polski katolicyzm” odbył się 15 marca 2013 roku w Avionie z udziałem Jaromíra Nohavicy i ks. Zbigniewa Czendlika – polskiego duchownego (rodem z ziemi cieszyńskiej), proboszcza w miejscowości Lanškroun w Republice Czeskiej. Przebieg dyskusji z racji dużego zainteresowania transmitowano online. Spotkanie opatrzone zostało mottem:

Dwie zróżnicowane, a jednak bardzo bliskie kultury.
Dwa suwerenne narody ze wspólnymi korzeniami.
Dwa państwa z przenikającymi się wydarzeniami historycznymi.
Od stuleci obie nacje łączą czechofile i polonofile.
(*Bez stereotypów. Czesi i Polacy o sobie nawzajem*, 2013).

Wpisano w owo motto pojęcia dwunarodowości, dwukulturowości, ale i wspólnoty dziedzictwa, oraz jednoznacznie wskazano, kim są aktualni rozmówcy i kim będą goście kolejnych tematycznych Salonów Dyskusyjnych – przede wszystkim osobami otwartymi na inną kulturę, jej miłośnikami, badaczami, propagatorami w swoim społeczeństwie, a także osobami gotowymi do dzielenia się z innymi swoimi spostrzeżeniami na temat różnic i podobieństw obu nacji. W 2013 roku odbyło się ogółem siedem (obok inaugurującego projekt) polsko-czeskich Salonów Dyskusyjnych, w tym: „Dysydencki”, „Filmowy”, „Muzyczny”, „Designerski”, „Tłumaczy”, z udziałem Jacka Balucha – polskiego sławisty i tłumacza literatury czeskiej oraz Václava Buriana – autora przekładów literatury polskiej na język czeski. Cykl zamknięto w 2013 roku spotkaniem Mariusza Szczygła – zdobywcy Europejskiej Nagrody Literackiej za książkę *Gottland* i Pavla Trajana – pracownika Instytutu Polskiego w Pradze. W ramach projektu Czytelnia i Kawiarnia Avion wydała gazetę w obu wersjach językowych pt. „AVIONoviny” (ukazała się 30 listopada 2013 roku), traktującą o historii i współczesności Avionu (*AVIONoviny*, 2013) Do gazety dodano „Załącznik”, zawierający biogramy osobowości miasta Cieszyna, o różnej przynależności narodowej (*AVIONoviny. Přílaha*, 2013). Pismo nie doczekało się kontynuacji.

Duże zainteresowanie Czesko-Polskimi Salonami Dyskusyjnymi „Bez stereotypów”, wykształcenie się grona stałych ich uczestników z obu Cie-

szynów, sprawiło, iż projekt zdecydowano się kontynuować w następnych latach, aczkolwiek spotkania w ramach Salonu przybrały charakter nieregularny. Ostatnie spotkanie, poświęcone Zaolziakom osiadłym w latach 60. XX wieku w Bieszczadach i tworzącym tam nową społeczność chrześcijańską, miało miejsce 27 września 2019 roku. Ogółem w ramach cyklu odbyło się 31 spotkań.

Z wydarzeń o charakterze periodycznym, współorganizowanych przez Bibliotekę Miejską w Czeskim Cieszynie z partnerem z prawobrzeżnego Cieszyna, przywołania wymaga przedsięwzięty z Wydawnictwem Wingsber.com POLAND cykl: „Dialog – poezja łączy, a nie dzieli”. W jego ramach w Czytelni i Kawiarni Avion od 2010 roku odbywają się prezentacje twórczości cieszyńskich poetów. Często spotkaniom tym przyświeca szczytny cel charytatywny. Cykl wpisuje się rozbudowaną ofertę literacko-czytelniczą Avionu, która wynika z przynależności organizacyjnej i pełnego nazewnictwa instytucji. Na ofertę tę składają się: poetyckie wieczory autorskie, spotkania z prozaikami, dramaturgami, zarówno polsko-, jak i czeskojęzycznymi (zazwyczaj inicjowane i prowadzone przez Putzlacher), promocje nowości wydawniczych czeskich i polskich (między innymi w październiku 2013 roku promowano polską wersję książki Putzlacher *W kawiarni Avion, której nie ma*). Z inicjatyw jednorazowych, mieszczących się w orbicie literatury, przywołania wymaga „Spotkanie z alfabetem hebrajskim” (2014), odbywające się w ramach Dni Kultury Żydowskiej. Od marca 2016 roku w Avionie mają miejsce comiesięczne spotkania w ramach Dyskusyjnego Klubu Książki, jako pierwszego projektu tego typu w Czechach. W spotkaniach uczestniczą miłośnicy książek z obu stron Olzy, którzy dzielą się swoimi przemyśleniami na temat lektury zaproponowanej przez organizatorów (zwolennicy czytania polskich książek spotykają się w każdy drugi poniedziałek miesiąca, czeskojęzycznych – w każdy ostatni poniedziałek miesiąca).

Nierzadko przedsięwzięcia literackie mają oprawę muzyczną. Muzyka często też gości w Avionie samoistnie (między innymi cykl „Jazz time”). Odbywają się występy solistów, zespołów wokalnych, wokально-instrumentalnych, także z Polski. To poniekąd nawiązanie do Avionu Wieslerowej. O inwestorze przypominają również koncerty odbywające się w kawiarni w ramach Dni Kultury Żydowskiej, podczas których wybrzmiewają pieśni w jidysz. Cykliczne Salony Muzyczne cieszą się spośród wszystkich avioniowskich przedsięwzięć kulturalnych największą popularnością, również wśród mieszkańców Cieszyna. Avion to także miejsce odbywania się Salonów Teatralnych, między innymi z udziałem aktorów trzech Scen Těšínského di-

vadla: Sceny Polskiej, Sceny Czeskiej i Sceny Bajka. Okazjonalnie w Avionie mają miejsce projekcje filmowe. Bogata jest działalność wystawiennicza placówki, między innymi prezentowane są fotografie członków Zaolziańskiego Towarzystwa Fotograficznego oraz czeskokocieszyńskiego Fotoklubu Zvonek, prace wykładowców i studentów z Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, dzieła uznanych artystów z Czech i Polski.

Na osobne omówienie zasługują projekty edukacyjne Czytelni i Kawiarni Avion. Z licznych przywołania na potrzeby niniejszego artykułu wymagają dwa cykle. Pierwszy, opatrzony nazwą: „Co Państwo czytają?, czyli lekcja cooltury”, to systematycznie odbywające się dyskusje z osobistościami ze Śląska Cieszyńskiego oraz regionu ostrawskiego przeznaczone dla uczniów czeskokocieszyńskich szkół średnich, zarówno czeskich, jak i z polskim językiem nauczania. W ramach cyklu mają miejsce także wieczory dedykowane poszczególnym literaturom narodowym. Drugi cykl, realizowany z myślą o najmłodszych „Ja czytam tobie a ty mnie”, stanowią spotkania pisarzy z Polski z młodymi czytelnikami. Współorganizatorem cyklu jest Stowarzyszenie Przyjaciół Polskiej Książki w Czeskim Cieszynie. W Czytelni i Kawiarni Avion corocznie odbywają się również wydarzenia wpisujące się w program Międzynarodowego Festiwalu Czytania nad Olzą – imprezy skierowanej do najmłodszych czytelników z obu Cieszynów. Reasumując: ogółem na przestrzeni dziesięciu lat odbyło się w Avionie około 1200 imprez.

Avion jest miejscem chętnie odwiedzanym, o czym zaświadcza „tłumy na sali” (by odwołać się do *Hymnu Avionu*). Na wiele wydarzeń obowiązują wcześniejsze rezerwacje. Część imprez jest biletowana. „Czeskiemu Cieszynowi bardzo potrzebna była taka kawiarnia” – mówiła już w 2011 roku jedna z mieszkank lewobrzeżnego Cieszyna – „To jest takie kulturalne środowisko, zawsze się tu odbywają koncerty” (Brozda i Debelssen, 2011).

Poddając oglądowi dziesięcioletnią działalność nowego Avionu (w zmienności nazw obiektu i mającej w nim swą siedzibę instytucji) w aspekcie czesko-polskich inicjatyw społeczno-kulturalnych można powtórzyć za Zenderowskim i Kryckim (2014, s. 217), że „odbudowa rozebranej w 1942 roku [...] Kawiarni Avion” była „niezwykle ważnym w procesie wymiany kulturalnej (i w kontekście dyplomacji publicznej⁶) wydarzeniem”, „odbudowana w 2010

⁶ Autorzy przyjmują definicję dyplomacji publicznej zaproponowaną przez Benno H. Signitzera i Timothy Coombsa. W definicję tę wpisany jest, między innymi, model publicznej dyplomacji miękkiej (*tender-minded*), gdzie „akcent pada na komunikację kulturową, na którą składają się projekty informacyjne i wydarzenia kulturalne” (Zenderowski i Krycki, 2014, s. 214).

roku kawiarnia pełni [bowiem – M.P.] funkcję prężnie działającego czesko-polskiego ośrodka kulturalnego”. Jest „przestrzenią spotkania dwóch silnie ugruntowanych kultur narodowych (polskiej i czeskiej)”. Ta konstatacja Zenderowskiego i Kryckiego (2014, s. 206) odnosi się do Cieszyna i Czeskiego Cieszyna jako transgranicznego duopolis, jednak w pełni zasadna staje się również w odniesieniu do współczesnej kawiarni Avion. Podobną funkcję sprawowała jej poprzedniczka z 1933 roku, z tą jednakże różnicą, iż podówczas w modernistycznym budynku nad Olzą spotykały się zwyczajowo nie dwie, ale cztery kultury, w panującym wewnątrz obiekcie rozgwarze rozbrzmiewały nie dwa, ale cztery języki: czeski, polski, niemiecki, jidysz (by odwołać się nie tylko do napisu na fasadzie obiektu, ale i do ówczesnej struktury narodowościowej obu miast). Katarzyna Szkaradnik (2016) nazwie Avion lat trzydziestych „kawiarnią pięciu języków”⁷.

Avion – wielokulturowy dom Rozalii Wiesner, utracony na skutek dramatycznych historycznych zawirowań – stał się w nowej polityczno-społecznej rzeczywistości za sprawą artystów i samorządowców domem dla dialogu międzykulturowego na nowo odzyskanym. Domem w pierw wirtualnym, potem zmaterializowanym. Niewątpliwie działania mieszczącej się w nadgranicznym obiekcie instytucji: Czytelni i Kawiarni Avion wpisują się w ramy konceptualne dialogu międzykulturowego wymienione w *Białej Księdze w sprawie dialogu międzynarodowego „Życie wspólnie jako równi w godności”* (przyjętej w 2008 roku). Ramy takie, jak: „tworzenie przestrzeni dla dialogu międzykulturowego” („do interakcji i uczenia się odmienności”), „uczenie i nauczanie kompetencji międzykulturowych” (Rabczuk, 2015, s. 31–32). Nade wszystko jednak Avion – budynek, Avion – instytucja kultury przyczyniają się do integracji obu Cieszynów, aczkolwiek zauważalne jest, iż zasięg oddziaływania Czytelni i Kawiarni Avion po polskiej stronie granicznej rzeki Olzy jest mniejszy aniżeli po czeskiej (co w dużej mierze wynika z lokalizacji obiektu). Podczas prezentacji wydarzeń czeskojęzycznych publiczność Avionu tworzą w przeważającej mierze Czesi i zaolziańscy Polacy, którzy są dwujęzyczni. Zadaniem na przyszłość dla podmiotów zaangażowanych we współtworzenie Avionu jest zatem podjęcie inicjatyw (choćby w sferze promocji) powodujących mocniejsze zaakcentowanie jego istnienia w świadomości mieszkańców Cieszyna, zwłaszcza w świetle 100-lecia podziału

⁷ Autorka nadaje międzywojennemu Avionowi taką nazwę w odniesieniu do słów Jana Szczepańskiego, który pisząc o dawnym Cieszynie podkreślał jego wielokulturowość: „osiadali tu wędrowcy i zakładali rodziny. Byli tu więc u siebie Polacy z dawnych wieków [...], Słowacy i Czesi, i Niemcy, i Madziarzy” (Szczepański, 2003, s. 94).

miasta. Wszak losy tego obiektu integralnie spletały się/splatają z dziejami miasta/miast nad Olzą.

Bibliografia

- AVIONoviny. 2013. <https://www.noiva-tesin.cz/files/noviny.pdf> (14.12.2019).
- AVIONoviny. Příloha. 2013. <https://www.noiva-tesin.cz/files/osobnosti.pdf> (14.12.2019).
- B.F. 1920. Przyszłość Cieszyna. *Gwiazdka Niedzielną. Cotygodniowe wydanie Gwiazdki Cieszyńskiej*. 30.
- Bez stereotypów. Polacy i Czesi o sobie nawzajem. 2013. <https://www.zamekcieszyn.pl/pl/artukul/bez-stereotypow-czesi-ii-polacy-oi-sobie-nawzajem-502> (7.01.2020).
- Brozda, T. i Debelssen, J. 2011. Kącik starszego pana. <https://polskieradio24.pl/9/325/Artykul/364360,AVION-kawiarnia-ktorej-nie-ma-reportaz-w-Trojce> (emisja 9.05.2011).
- Czernek, P. 2012. *Modern. Szlakiem cieszyńskiej moderny*. Cieszyn: Wyd. Urząd Miejski. Wydział Promocji i Informacji.
- Eco, U. 2007. *O bibliotece*. Warszawa: Świat Książki.
- Kawiarnia „Avion”. Czytelnia i kawiarnia „Avion|Noiva”. <https://cieszyn.fotopolska.eu/1211366,foto.html?o=b21328> (10.12.2019).
- Martinek, L. 2007. Kavárna AVION na pomezí kultur. In: Chrobák, J. ed. *Divadlo v české a slovenské literatuře*. Opava: Slezská univerzita, ss. 39–45.
- Pindór, M. 2015. Przestrzeń współbycia. „Těšínské nebo Cieszyńskie nebe” Těšínského divadla w Českém Těšíně jako międzykulturowa narracja o wielokulturowości miasta/miast. *Edukacja Międzykulturowa*. 4, ss. 285–302.
- Putzlacher, R. 2010. Kawiarnia Avion, której nie ma? *Relacje. Interpretacje*. 1 (17), ss. 17–20.
- Putzlacher, R. 2013. *W kawiarni Avion, której nie ma*. Český Těšín: Wydawnictwo Spolek-Towarzystwo Avion.
- Rabczuk, W. 2015. Europejskie ramy prawne edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 4, ss. 23–37.
- Spyra, J. 2012. Kawiarnia „Avion” i jej poprzednicy. <https://slaskie.fotopolska.eu/671,artykul.html> (20.12.2019).
- Szczepański, J. 2003. *Korzeniami wrośłem w ziemię*. Ustroń: Muzeum Hutnictwa i Kuźnictwa, Urząd Miasta Ustroń, Galeria Sztuki Współczesnej „Na Gojach”.

- Szkaradnik, K., 2016. Graniczny most (nie) pamięci i kawiarnia pięciu języków. Wokół cieszyńskiej sylwy Renaty Putzlacher. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos14/texty/szkaradnik.htm>. 26. (10.12.2019).
- Śliż, B. 2011. Noiva: To, co już nie wróci to celnicy i przemytnicy. <http://gazetacodzienna.pl/article/wydarzenia/noiva-to-co-juz-nie-wroci-to-celnicy-i-przemytnicy> (20.12.2019).
- Śliż, B. 2012. Czytelnia i Kawiarnia Literacka Noiva odzyskała dawna nazwę. <http://gazetacodzienna.pl/arttykul/kultura/czytelnia-i-kawiarnia-literacka-noiva-odzyskala-dawna-nazwe> (20.12.2019).
- Zenderowski, R. i Krycki, M. 2014. Public diplomacy w miastach podzielonych granicą państwową. Przykład Cieszyna i Czeskiego Cieszyna (Český Těšín). *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*. 2, ss. 206–227. <https://www.knihovnatesin.cz/pol/citarna-a-kavarna-avion> (15.11.2019).

“AVION”. One home, two languages

Abstract: The paper describes the activities which have been undertaken by “Avion” Reading Room and Coffee House (Čítárna a kavárna Avion) since 2010, from the viewpoint of socio-cultural Czech and Polish initiatives. The House is situated in the Czech Cieszyn near the Friendship Bridge as a branch of the Municipal Library in Czech Cieszyn (Městská knihovna Český Těšín). Among many different forms of activities which support an intercultural and supranational dialogue in the multicultural background, initially a focus is on a series of Czech-Polish Discussion Salons (Cyklus *Česko-Polských Diskusních Salonů*) entitled: “Without Stereotypes. Czechs and Poles in return about themselves” (Bez stereotypů. Češi a Poláci o sobě navzájem” (from 2013). The activity of the previous “Avion” café room and restaurant (1933–1939) is described as it has been simultaneously the model for the present one and symbol of interwar and multinational Cieszyn. The modern ways for the commemoration of the pre-war “Avion” are presented including the functioning for over a decade (1996–2010) of the poetical and musical “Avion” in the buildings of Cieszyn Theatre (Těšínského divadla).

The conclusions indicate that the activities undertaken by “Avion” Reading Room and Coffee House comply with a conceptual frame of the multicultural dialogue cited in the White Book on the International Dialogue “Live together as equals in respect” following “to form a space for the intercultural dialogue”, “learning and teaching intercultural competencies” (Rabczuk, 2015, pp. 31–32). The

initiatives contribute to the integration of the both sides of Cieszyn and societies which differ in terms of nationalities living there.

Keywords: border, intercultural dialogue, Czech Cieszyn – Český Těšín, Cieszyn, “Avion” Coffee House – Restaurant, Music and poetry Cafe “Avion”, “Avion” Reading Room and Coffee House (Čítárna a kavárna Avion), Municipal Library in Czech Cieszyn (Městská knihovna Český Těšín)

Translated by Maria Stec

EWA TOMASZEWSKA

Teatr bohatera popularnego Europy Zachodniej a polska szopka kolędnicza

Streszczenie: Od XVIII w. zaczął zyskiwać popularność szereg postaci lalkowych, które pojawiły się na wędrownych scenkach trup teatralnych niemal w całej Europie. Były to postaci komiczne o charakterze bohaterów popularnych, przemawiające do publiczności ulic, placów, targów – ich własnym językiem. Część z nich wywodziła się z komedii dell'arte (Pulcinella, Poliszynel, Guignol, Don Cristobal, Pietruszka). Korzenie teatralne bohaterów, którzy pojawili się z państwach niemieckich (Hanswurst, Kasperle, Kašparek, Gašparko), sięgają teatru elżbietańskiego i wiążą się z obecnością wędrownych trup angielskich aktorów, które włączyły do swoich przedstawień tradycyjną postać błazna. Ponieważ dla Polski jest to czas powolnej utraty niepodległości na rzecz państw ościennych, teatr bohatera ludowego nie powstał. Rozwinęła się za to forma szopki kolędniczej. Porównanie funkcji i znaczenia tych zjawisk teatralnych jest przedmiotem tego opracowania. Jest to także próba zwrócenia uwagi pedagogów na edukacyjne walory polskiej szopki kolędniczej.

Słowa kluczowe: szopka, teatr lalek, sztuka popularna, bohater ludowy, teatr dziecięcy, kabaret

Wprowadzenie

Teatr lalek istniał równolegle do teatru aktorskiego od zarania dziejów. Wszędzie tam, gdzie żywego człowieka zastępowała forma plastyczna – rzeźba, maska, marionetka – można mówić o teatralnych formach animacyjnych. A jednak do końca XVII w. teatr lalek nie wytworzył specyficznego nurtu teatralnego, nie zasłużył na odrębne miejsce w sztuce, a lalkarze stali jeszcze niżej w hierarchii społecznej niż aktorzy.

Na przełomie XVII i XVIII w. w Europie istniały dwie odmienne konwencje teatralne. Na kontynencie królowała włoska *commedia dell'arte*, zaś na Wyspach Brytyjskich – teatr elżbietański. Obie te konwencje zrodziły formę teatru lalek, który stał się rozrywką popularną, a jej centrum stanowiła postać

bohatera wywodzącego się z ludu. Ponieważ ta forma teatru jest w Polsce bardzo mało znana, a okazała się niezwykle trwała – w wielu miejscach istnieje do dziś – warto przyjrzeć się jej bliżej. Warto to zrobić także z innego powodu – zastanowić się, czy w Polsce odnaleźć można analogiczną formę teatru wywodzącego się z ludowej tradycji, który stał się własnością wszystkich.

Commedia dell'arte

Włoska komedia sięga korzeniami do starożytności. Z rzymskiego teatru farsowego (np. *fabula atellana*) zapożycza postaci, które mają charakter typów ludzkich, charakterów. Równocześnie rodzi się ona z tradycji wędrownych aktorów, mimów, którzy grali swoje widowiska na ulicach, placach, targowiskach, a co za tym idzie, musieli dostosować swoje działania do wymogu tych miejsc – mało tekstu, dużo ruchu. Przedstawienia złożone były z krótkich, improwizowanych scenek satyrycznych, które cechowała z jednej strony rubasznosc, z drugiej akrobatyczna sprawność aktora.

Jeśli jednak *commedia dell'arte* wywodzi się od wędrownego mima, który często posługiwał się lalkami, to nie byłoby niczym dziwnym, gdyby i w przedstawieniach włoskiej komedii lalki też się pojawiły. I okazuje się, że tak właśnie było. Polscy widzowie też mogli to zaobserwować – Henryk Jurkowski w swoich *Dziejach teatru lalek w Europie* przytacza informację Kłokockiego, który pisze w *Diariuszu sejmowym* z 1666 roku, że występująca w Polsce trupa komediantów włoskich oferowała przedstawienia i aktorskie, i lalkowe (Jurkowski, 1970, s. 117). Kiedy więc w XVIII w. włoska konwencja teatru improwizowanego zaczęła się wyczerpywać i zastąpiona została komedią literacką, teatrem salonowym, operą – właśnie teatr lalek zaczął rozwijać swoją formę teatru bohatera popularnego, ludowego błazna, w którym bez trudu odnaleźć można postaci *commedii dell'arte*.

Szczególne znaczenie miał w tym procesie **Pulcinella**, postać sprytnego służącego (*zanni*), który tym różnił się od pozostałych (Arlekina, Brighelli, Pedrolina itp.), że był typem niejednorodnym i niejednoznacznym. Z jednej strony było to garbate indywiduum z obwisłym brzuchem, o wielkim nochalu, niskim czole, z wielką brodawką na brwi, co nadawało mu wyraz tępej brutalności. Na głowie nosił stożkowaty kapelusz, a kaftan ozdobiły kolorowe wstążki i galony (Nicoll, 1967). Z drugiej strony, był on tępym, wulgarnym wieśniakiem z okolic Neapolu, który występował w wielu rolach: przede wszystkim jako służący, ale czasami bywał też piekarzem, handlarzem nie-

wolników, oberżystą, malarzem, nawet głową domu i kochankiem. Alardyce Nicoll pisze: „Przy takiej różnorodności mała była możliwość, by przedstawić go konsekwentnie jako wyraźne indywiduum. Główna z cech jego odezwań polegała, zdaje się, na pewnym rodzaju głupekowatego dowcipu lub dowolnej głupoty, w istocie swej niewybrednej i wulgarnej, często wyrażającej się w brutalnych porównaniach, w których szlachetniejsze uczucia i sprawy duchowe były mieszane z błotem. Neapolitańska widownia nie interesowała się jego charakterem; raczej rozkoszowała się, słuchając prostackich gaf i brutalnych porównań, robionych w najrozmaitszych okolicznościach, i nigdy nie martwiła się, że jednego dnia Pulcinella występował jako tchórzliwy i łatwowierny dureń, a drugiego – jako śmiały, złośliwy i zdobywający sukcesy hultaj” (Nicoll, 1967, s. 72).

A zatem była to postać na tyle niedookreślona, że z łatwością mogła przyjmować na siebie różne cechy – we Francji Pulcinella stawał się Poliszynelem, w Anglii – Puncchem, w Hiszpanii – Don Cristobalem, a w Rosji – Pietruszką. Dobrze ilustruje to na pół legendarna opowieść o włosko-francuskim lalkarzu Jeanie Brioché¹. Prawdopodobnie pierwotnie nazywał się on Giovanni Briocci i wykonywał usługi dentystyczne, wykorzystując lalkową postać Pulcinelli. Kiedy jednak trafił do Francji, jego nazwisko zmieniło brzmienie na bardziej francuskie², a jego sławna marionetka dostała nowe imię – **Poliszynel**. Ta lalkowa postać zyskała we Francji tak ogromną popularność, że nawet historycy teatru (Charles Magnin, Jacques Chesnais) przekonywali o jej czysto francuskim pochodzeniu.

Henryk Jurkowski (1970) zauważa, że Poliszynel – podobnie jak Pulcinella – był „żywą gazetą” lub raczej żywym redaktorem, a jego specjalnością były skandale. Walory satyryczne i parodystyczne Poliszynela wykorzystywano na ulicach i placach, ale także na dworach i salonach arystokratów. Powstał też specyficzny rodzaj teatralnej parodii samego teatru. W czasie Wielkiej Rewolucji Francuskiej 1789 roku lalka Poliszynela została zgilotynowana, jako przedstawiciela (choć à rebour), starego porządku.

¹ Jean Brioché (1567–?) był protoplastą rodu lalkarzy znanych we Francji pod nazwiskiem Datelin. Francuscy badacze nie znają dokładnych losów Brioché, ani powodu zmiany nazwiska, ale i oni potwierdzają włoskie pochodzenie tego rodu, por. <http://www.biusante.parisdescartes.fr/sfhm/hsm/HSMx2006x040x002/HSMx2006x040x002x0203.pdf>.

² Porzucił wkrótce swoją profesję wyrzucęba na rzecz lalkarstwa, które przyniosło mu dużo większą popularność.



1. Pulchinella, postać z komedii dell'arte; 2. Gugnol, Punch i Pietruszka wywodzące się od Pulchinelli (pacynki); 3. Kašparek – czeska postać marionetkowa wywodząca się z wędrownych trup angielskich aktorów (rys. E. Tomaszewska)

Niedługo potem to puste miejsce zajął **Guignol**, który za sprawą Laurent'a Mourguet'a reprezentował już zupełnie nowy świat. Guignol nie był już służącym, lecz – na wzór swojego twórcy – lyońskim tkaczem. Był postacią dobrego serca, choć też bez zbyt wielu moralnych skrupułów, ignorantem, ale z poczuciem rozsądku, klepał biedę i był wykorzystywany przez swoich skąpych pracodawców, ale zachowywał poczucie humoru (choć często dość prymitywne) i hart ducha. Stał się więc Guignol przedstawicielem francuskiej ulicy, reprezentując zwykłego człowieka – mówił jego językiem i o jego sprawach. Czasem zaangażowany społecznie, w innych przedstawieniach charakteryzował się raczej dobrotliwym humorem czy parodiował znane motywy teatralne. Ale tak to jest z bohaterami ludowymi – żyją zmiennym życiem, odpowiadając na problemy i potrzeby swojej publiczności. Niezwykła jest żywotność Guignola, który nadal grywa na francuskich scenach i scenkach (np. w Théâtre Maison de Guignol w Lyonie).

Inną postacią, której protoplastą był włoski Pulcinella, jest angielski **Punch**. W 1662 r. Samuel Pepys opisał w swoich *Dziennikach* przedstawienie lalkowe z udziałem Pulcinelli zagrane przez włoskiego lalkarza, Pietro Gimonde z Bolonii, które okazało się ówczesnym hitem – Gimonde wystąpił nawet w Whitehall w obecności króla (Jurkowski, 2014, s. 150). Włoski lalkarz posługiwał się drewnianymi marionetkami, czyli lalkami prowadzonymi z góry, poprzez drut umocowany w głowie oraz poprzez sznurki poruszające

ręce. Jednak na ulicach w Anglii (także innych krajów) rozpowszechniona była inna technika lalkowa – lalka rękawiczkowa (pacynka) prowadzona od dołu. Punch przyjął więc cechy włoskiego Pulcinelli, ale przeniósł je w rzeczywistość londyńskiej ulicy³. Ulica uformowała charakter tej postaci, jak i historię, którą – od tamtych czasów do dziś – opowiadają angielscy punchmani (Edwards, 2011). Zresztą i samo imię ma prawdopodobnie włoskie korzenie – prości ludzie mieli trudności z wypowiedaniem i zapamiętaniem włoskich czy francuskich imion, jak Pulcinella właśnie, więc zaczęli je modyfikować: Polcinella – Polichinelli – Punctionella – Polichinallo – Punchinnonella – aż nadali mu brytyjsko brzmiące imię wiążące się z jego zamiłowaniem do zadawania ciosów kijem⁴ – Punchinello, co ostatecznie zostało skrócone do prostego – Punch.

Punch jest postacią brutalną, agresywną i arogancką, która nie przestrzega żadnych zasad. A mimo to – choć to wielu dziwi – teatr ten spełniał też funkcje terapeutyczne. Nie jest łatwo to wytłumaczyć, bo angielski Punch nie ma moralnych ograniczeń, ale realizuje on w przestrzeni sceny małego teatryku ulicznego nasze ludzkie nieuświadomione i mroczne pragnienia czy podejrzane potrzeby. Jest jakby kozłem ofiarnym, który przyjmuje na siebie nasze frustracje, grzeszne pragnienia i daje im upust w przedstawieniu. Poprzez uczestnictwo w spektaklu można się zatem wyładować, mówiąc metaforycznie – oczyścić, a warto podkreślić, że jest to oczyszczenie przez śmiech.

Wydaje się, że wszystkie postaci tego typu spełniały podobną rolę. Nie tylko te wywodzące się z włoskiej komedii, jak Pulcinella (bo we Włoszech nadal żyje lalkowa postać o tym imieniu), Poliszynel, Guignol, Punch, a także już młodsi – rosyjski Pietruszka (z końca XIX w.) czy hiszpański Don Cristobal, wprowadzony na scenę przez Federico G. Lorcę (*Szopka Don Cristobala*, 1930). Chodzi tu także o niemieckie postaci błaznów jak Hanswurst czy Pickelhärrig, który zastąpiony został później przez Kasperla.

³ Należy podkreślić, że bohater popularny, który rozwinął się z postaci *commedii dell'arte*, także na kontynencie grany był za pomocą pacynek. Kiedy i w jaki sposób doszło do zamiany marionetki na lalkę rękawiczkową – trudno powiedzieć. Można jednak przypuszczać, że przypadek Puncha będzie tu dobrym przykładem takiego zjawiska.

⁴ Atrybutem Puncha, podobnie jak jego braci z Francji, Włoch, Hiszpanii, a nawet Rosji, była pałka, którą z upodobaniem okładał swoich przeciwników. Takie teatralne lalkowe sceny bijatyki dostały nawet specjalną nazwę – bastonada od francuskiego: bâton – kij.

Do tej grupy należy też postać czeskiego Kašpárka czy słowackiego Gašparko (ich pokrewieństwo jest widoczne). Cała ta grupa ma rodowód zgoła inny – wiąże się on z występami trup angielskich aktorów.

Teatr elżbietański

Konwencja angielskiego teatru okresu panowania Elżbiety I Tudor zrodziła się – podobnie jak włoska komedia improwizowana – z doświadczeń wędrownych trup aktorów, którzy prezentowali swoje widowiska na placach i targach, a zwłaszcza w obszernych angielskich oberżach. Tam, wykorzystując naturalny układ przestrzenny zajazdu, uformowała się słynna scena trójdzielna, tam także autorzy sztuk i aktorzy jednocześnie nauczyli się zaspokajać potrzeby artystyczne zarówno gawiedzi, zgromadzonej na dziecińcu, jak i ludzi wykształconych i arystokracji zasiadających na galeriach. Pod tym względem twórcy teatru elżbietańskiego nie mieli sobie równych. Wprowadzili do literatury teatralnej wiele motywów, które okazały się niezwykle inspirujące i pozostały żywe w sztuce do dziś dnia (*Faust, Makbet, Romeo i Julia*).

Niezwykła popularność teatru w Anglii na przełomie XVII i XVIII w. spowodowała dużą konkurencję teatralnych trup, z których wiele postanowiło szukać szczęścia także na kontynencie. Niestety, w większości niewykształcona publiczność europejska tego okresu – wstrząsana wojnami religijnymi (np. wojna 30-letnia) i morowym powietrzem, nie oczekiwała od teatru filozoficznych rozważań, ale przede wszystkim rozrywki. Dlatego aktorzy, aby móc się utrzymać, musieli zmienić swoje przedstawienia – uprościli repertuar, stawiając na sceny efektowne dla publiczności⁵, a filozoficzne dywagacje zastąpili prostym ludowym systemem wartości reprezentowanym przez sprytnego służącego, błazna wywodzącego się z ludu. Postać ta spełniała początkowo także rolę tłumacza, bowiem aktorzy grali przecież po angielsku. Był to więc służący „stąd”, miejscowy, który nie tylko tłumaczył, co dzieje się lub co będzie się działo na scenie, ale także komentował wydarzenia, często z satyrycznym zacięciem, oraz dokonywał oceny moralnej swoich panów, np. w *Fauście* czy *Don Juanie*. Jednocześnie żywych aktorów zastąpiono lalkami (najczęściej marionetkami). Powstałe postaci w wyniku dostosowania do potrzeb przybliżyły się formą do tych, które wywodziły się z *commedii dell'arte*.

⁵ Np. Faust czy Don Juan byli porywani do piekła przez diabła w oparach siarki i w ogniu, z wyciem dusz potępionych, które to sceny robiły na publiczności wielkie wrażenie.

W ten sposób powstała przebogata galeria postaci lalkowych, pacynkowych i marionetkowych, które szczyt popularności zyskały na przełomie XVIII i XIX w. Niektóre z nich, jak **Kašpárek**, zaangażowały się w sprawy narodowe: „Kašpárka można by uznać za kopię niemieckiego Kasperla, gdyby nie fakt, że w wyniku przekory zdarzeń stał się czynnikiem utwierdzającym odrębność narodową Czechów. Mówił po czesku – przypominał i utwierdzał język czeski w świadomości ludu we wszystkich zakątkach kraju” (Jurkowski, 1970, s. 152).

Polska szopka kolędnicza

Jak widać z powyższego przeglądu – w całej Europie istniały, a często istnieją po dziś dzień, teatry, których osi są postaci lalkowe pełniące funkcję wywoźną z ludu bohatera popularnego, przemawiającego do publiczności ich własnym językiem, poruszające sprawy ich świata i jednocześnie pokazujące rzeczywistość w krzywym zwierciadle satyry. Niektóre z nich wywodzą się od postaci *stricte* teatralnych, inne – od ludowych, ale wszystkie przybierają podobne formy i posiadają podobne cechy, stając się jednocześnie własnością narodu, dla którego występują. A w Polsce?

Nie znajdziemy ani takiego teatru, ani takiej postaci, mimo że występy lalkarzy prezentujących różnego typu przedstawienia lalkowe znane były w całej Polsce. Stało się tak, gdyż okres największej popularności teatru bohatera popularnego przypadł na czas powolnego upadku Rzeczypospolitej zakończonego w 1797 r. całkowitą utratą bytu państwowego. Być może właśnie dlatego, że teatr ten przybywał do nas z Niemiec, Austrii i Rosji, Polacy nie mogli go zaakceptować. Miarą tego zjawiska może być historia z postacią Kubusia, którą w latach międzywojennych próbował rozpropagować miłośnik lalkarstwa, Jan Izidor Sztadynger. Mieszkał on wówczas w Poznaniu, a w Wielkopolsce znana była tradycja niemieckiego teatru lalek. Chodziło zatem o stworzenie polskiej postaci bohatera popularnego, aby odciąć się od tradycji niemieckiej: „Teatr poznański, i tylko poznański, wzorował się na niemieckim. Szło o to, aby przeciąć tę pępowinę. Z inicjatywą w tym kierunku wystąpił Wincenty Ostrowski, instruktor Wydziału Oświaty Pozaszkolnej z kuratorium poznańskiego i niemieckiego Kasperla przezwany Kubusiem” (Sztadynger i Kaliszewiczowa-Sztadynger, 2009, s. 211). Mimo wielu starań Sztadyngera Kubuś nie znalazł swojego odrębnego miejsca w tradycji lalkarstwa polskiego. Działania te spotkały się z całkowitym brakiem zrozumienia ze strony środowiska lalkarzy polskich, ale także i publiczności, która nie

zaakceptowała tej postaci. Jak się wydaje, niechęć do obcych wpływów spowodowała, że wiek XIX stał się okresem rozkwitu przedstawień szopkowych, które traktowano jako rodzimą tradycję.

Skąd wzięła się szopka? Wydaje się, że jej korzenie sięgają kilku różnych tradycji. Z jednej strony uważa się, że szopka wyodrębniła się z urządzanego w kościołach żłóbka⁶. Inną tradycją, akcentowaną przez badaczy, jest średniowieczne misterium na Boże Narodzenie, jeszcze inną uruchamianie figur w ołtarzu szafiastym (*retablo*) (Jurkowski, 1970). Geneza szopki wiąże się więc z tradycją religijną. Należy tu jednak zwrócić uwagę, że podobnie jak to się działo w misterium aktorskim, tak i w misterium lalkowym z czasem coraz więcej miejsca zajmowały scenki o charakterze świeckim. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że właśnie te scenki były najbardziej atrakcyjne i popularne wśród publiczności.

Polska szopka kołędnicza charakteryzowała się pewnymi oryginalnymi cechami, które pozwalają jej zająć wyjątkowe miejsce w XIX-wiecznym teatrze lalek. Przedstawienia grane były przez grupy kołędników chodzących od domu do domu – zimowa pora nie sprzyjała występom ulicznym. Wykorzystywano lalkę na patyku, tj. kukłę, która była wyjątkową techniką animacyjną wśród marionetek czy pacynek wykorzystywanych w pozostałych częściach Europy. Na przełomie lat pięćdziesiątych XIX w. ustalił się architektoniczny kształt szopki – najbardziej okazałymi były dwukondygnacyjne, bogato zdobione, z dwoma kilkupiętrowymi wieżami z boków (jak szopki krakowskie); uboższe – składały się zwykle z dwóch czworobocznych wieżyczek. Pomędzy nimi znajdował się żłóbek nakryty dachem, a przed nim w rowku prowadzone były lalki: „Dowcipny szopkarz wysuwa z boków ścian na scenę różne lalki drewniane lub papierowe. Obraca je, gada za nich, wyprawia różne figle, wprowadza rozmowy częstokroć tak śmieszne i naiwne, że pierwszy raz widzący tak dobrze uśmieć się może, jak na jakiej scenie komicznej teatralnej” (za: Wierzbowski, 1990, s. 21).

Przedstawienie złożone z wielu krótkich, często niepowiązanych ze sobą scen miało budowę otwartą – można było dołączać dowolną liczbę scenek i modyfikować je według potrzeb chwili – nie wpływało to na całość przedstawienia. Gdy przyjrzymy się starym tekstom szopkowym⁷, zobaczymy

⁶ Tradycja ta sięga XIII w. i wiąże się ze zorganizowaną przez św. Franciszka z Asyżu procesją wiernych do symbolicznego miejsca narodzin Chrystusa, którym była szopka zbudowana w wiosce Greccio koło miasta Rieti (1223).

⁷ Teksty szopkowe zbierane przez etnografów na przełomie XIX i XX w. drukowano w miesięczniku geograficzno-etnograficznym „Wisła” oraz na łamach „Ludu”.

w nich mieszkańców wsi i miasteczek w sytuacjach, które z pewnością nie były rzadkie: scena bójki chłopów, scena z Żydem leczącym pobitego chłopca, scena z Druciarzem, który naprawiając garnki, śpiewa piosenkę o swoim losie itp. Sceny te mają charakter obyczajowych obrazków. Teatr ten miał również charakter środowiskowy – kolędnicy przygotowywali swoje przedstawienia dla konkretnych odbiorców, a ich scenki z pewnością nosiły piętno konkretnych osób czy sytuacji znanych powszechnie w danym środowisku i – jak można sądzić – rozpoznawanych przez publiczność w trakcie grania przedstawienia, co było źródłem śmiechu i zabawy. Dowodem na takie powiązania są scenki ze Strażakiem, Górnikiem, Majtkiem, Rybakiem, Kominiarzem. Pojawiają się tu bowiem zawody charakterystyczne dla danego regionu lub takie, które mają szczególne znaczenie dla danego środowiska.



1. Ewa Tomaszewska z szopką Józefa Hulki prezentowaną w ramach seminarium *Miejsce ludowej szopki kolędniczej w polskiej tradycji i w edukacji*. Filia UŚ Cieszyn 7.01. 2004 (fot. z archiwum E. Tomaszewskiej).
2. Józef Hulka zaglądający na scenę swojej szopki; w podłodze rowki, w których prowadzone są kukiełki (fot. ze zbiorów ROK w Bielsku-Białej).

W szopkach pojawiały się także scenki o charakterze magicznym, z postaciami czarownic, diabłów czy aniołów, które wyraźnie nawiązują do symboliki obrzędów astronomicznego przesilenia zimowego. Jeszcze inną grupą są scenki intermedialne, jak te z Cyganem czy Kozakiem, którzy prezentują publiczności sztuczki z Niedźwiedziem prowadzonym na łańcuchu. Znajdziemy także scenki o charakterze patriotycznym, jak ta z Krakowiakiem i Krakowianką, które to postaci dość łatwo zidentyfikować jako Polaka i Polkę, a także ilustracje znanych piosenek (np. scena z Huzarem i Małgorzatką). Ciekawym przykładem podanym przez Stanisława Estreichera jest wprowa-

dzenie do szopki krakowskiej fragmentów ze sztuki Władysława Anczyca *Kościuszkę pod Racławicami* (Jurkowski, 1970).

Pozostałością po pierwotnych religijnych korzeniach szopki kolędniczej są sceny herodowe oparte na przekazie biblijnym. Trudno znaleźć szopkę polską bez tych, choćby kilku scen przedstawiających Heroda, który „za swe zbytki” zostaje ukarany przez Śmierć i porwany do piekła przez Diabła. Zresztą liczba scen i motywów biblijnych też jest różna. Wszystko to pokazuje, że kolędnicy nie traktowali swoich przedstawień rygorystycznie: „Kompozycja tekstów szopkowych oparta na procesji postaci pozwalała na ich wymianę, na wprowadzanie nowych postaci i scen. Przyswajanie takich elementów w wieku XIX odbywało się dwiema drogami: przez włączanie najpopularniejszych motywów z teatru żywego lub powszechnie śpiewanych kupletów oraz przez wprowadzanie starannie wybranych postaci z pobudek satyrycznych i patriotycznych. Proces ten odbywał się spontanicznie, głównie z inicjatywy samych szopkarzy” (Jurkowski, 1970, s. 79).

A zatem polskie przedstawienia szopkowe nie posiadały jednego bohatera popularnego, ale całą galerię barwnych postaci z różnorodnymi odniesieniami – to był nasz **bohater zbiorowy** reprezentujący wszystkie warstwy społeczne. A że najczęściej postaci szopkowe wiązały się ze środowiskami wiejskimi, to było efektem bardzo powoli ustępującego feudalizmu, którego ślady istniały jeszcze długo w XX-wiecznej Polsce. Nie znaczy to jednak, że tradycja „chodzenia z szopką” nie występowała w miastach. Dotyczyła ona zarówno klas stojących najniżej w społecznej hierarchii, jak i klas średnich i wyższych – widać to na zachowanych rycinach⁸. Jest to więc tradycja wszystkich Polaków.

Warto dodać, że po przegraniu powstań ochrona języka i manifestowanie odrębności kulturowej były istotnym zadaniem teatru lalek, który dzięki swojemu ludowemu charakterowi nie podlegał takiej kontroli jak zawodowe sceny aktorskie dławione cenzurą (Jurkowski, 2003). W ten sposób w szopce kolędniczej pojawiały się także wezwania do walki niepodległościowej czy przypomnienie chwały oręża polskiego. Obecność szopkarzy, ich gra utrzymywały naszą tożsamość narodową w czasach utraty państwowości i prowadzonej przez zaborców agresywnej polityki depolonizacyjnej. Polski lalkowy teatr popularny spełniał zatem podobne funkcje co europejski (np. czeski teatr Kašpárka).

⁸ Znany jest np. rysunek gwazdem J. P. Norblina *Jaselka w pałacu na Powązkach*, który nie tylko pokazuje lalkarzy z kukiełkami za parawanem, ale przede wszystkim widzimy arystokratyczną publiczność, a na stalorycie *Jaselka w Polsce* na widowni zasiada szlachta.

Podobnie jak teatry lalek całej Europy – szopka posiadała duży ładunek satyry, parodii, a jej forma okazała się niezwykle atrakcyjna dla pierwszych polskich kabaretów. Warto przypomnieć krakowski „Zielony Balonik”, który bezceremonialnie wykorzystał nie tylko strukturę tekstu, formę przedstawienia (lalkowe *variété*), ale i funkcje postaci lalkowych (np. lalka przedstawiająca ówczesnego prezydenta miasta Krakowa, Juliusza Leo, obsadzona została w roli Heroda, lalka malarza Jacka Malczewskiego przedstawiała go w karykaturalnej postaci satyra, zapożyczona z jego własnych dzieł).

Także formujący się w XX w. polski teatr lalek i teatr dla dzieci zaczął od ścisłych związków z formą szopki kolędniczej. Ostatecznie jednak nie powinno to nikogo dziwić, gdyż szopka kolędnicza tworzona była w przytłaczającej większości przypadków przez dzieci i młodzież. Ryszard Wierzbowski pisze: „Przez dwa wieki, bo taki okres życia szopki kolędowej mamy dotąd udokumentowany, na ziemiach polskich istniał teatr dziecięcy, samoistna dziedzina młodzieżowo-dziecięcej twórczości artystycznej. Teatr ten opierał się na normalnej zasadzie funkcjonowania sztuki – był teatrem zarobkowym, a więc czymś zgoła innym niż przypadkowe przedstawienia dziecięce czy młodzieżowe, organizowane tylekroć pod patronatem społecznikowskim lub pedagogicznym” (Wierzbowski, 1990, s. 47)⁹.

Warto to podkreślić i do tej tradycji odwołać się we współczesnych formach edukacji zarówno dzieci, młodzieży jak i dorosłych. Jednak punktem wyjścia musi być świadomość znaczenia tej formy teatru dla polskiej kultury, ale także jej dość wyjątkowego miejsca w tradycji europejskiej. Następnie ważna jest wiedza na temat lalkowego teatru kolędniczego. Szopka pozostawia ogromną przestrzeń do kreacji własnej kolędników, zarówno w warstwie tekstowej, plastycznej, jak i muzycznej. To predestynuje ją do działań edukacyjnych wykorzystujących różne środki artystyczne.

Wartości edukacyjne szopki kolędniczej

Szopka nie pojawia się jednak w polskiej edukacji, a kultywowane są tylko żywo planowe jasełka. Dlatego pragnę zwrócić uwagę pedagogów na tę formę teatru lalkowego, który jest nie tylko oryginalny, ciekawy, bardzo polski, ale ma też ogromne walory edukacyjne.

⁹ Zatem i tu polski teatr lalek znajdował się w odmierzonej sytuacji, gdyż w całej Europie teatr bohatera popularnego tworzyły zawodowe trupy lalkarskie lub klany lalkarskie, gdzie profesja przechodziła z pokolenia na pokolenie (np. słynna rodzina Kopecký'ch w Czechach, ród Stražanów na Słowacji czy francuska rodzina Datelin).

Szopka nie posługiwała się tekstem artystycznym – tworzyły go często osoby niepiśmienne. To samo dotyczy elementów plastycznych, lalek czy muzyki. Istotą przedstawień szopkowych jest odwołanie się do rzeczywistości, do aktualnych wydarzeń danej społeczności, do dowcipnego przedstawienia sytuacji i postaci z elementami karykatury. To znaczy, że przygotowujące szopkę dzieci muszą wyostrzyć swój wzrok, umieć dostrzec coś poza zwykłą codziennością, wartościować wydarzenia, a także umieć ocenić zachowania ludzi. Pisząc wierszowane kwestie czy kuplety dla postaci lalkowych, uczą się wylapywać tematy i wyrażać swoje myśli w dowcipnych słowach. Opiekun jest po, to by żarty nie wykraczały poza pewne granice przyzwoitości, a także by podpowiadać rozwiązania i inspirować. Teksty szopkowe były zawsze tworzone zespołowo. Jednocześnie teksty dopasowane są do postaci, które wykonuje się z najprostszych materiałów. Kukła, lalka na patyku, jest bardzo prosta, ale daje duże możliwości animacyjne. Zatem dzieci najpierw przygotowują projekty (wymyślają postaci), które później realizują w rzeczywistości jako lalki, by na końcu ożywić je w przestrzeni prostej scenki. Dodatkowym aspektem edukacyjnym jest fakt, że przedstawienie lalkowe żywi się rytmem i muzyką, która powinna być wykonywana „na żywo”, nawet jeśli ma formę niedoskonałą. Wreszcie dochodzi do spotkania zespołu kolędników z publicznością – wybuchy śmiechu, gdy rozpoznawane są postaci i sytuacje, wspólna zabawa i śpiew to nie tylko satysfakcja dla twórców, ale także integracja środowiska, w czasach multimedków – sytuacja nie do przecenienia.



1. Scenka szopkowa wykonana domowym sposobem: z pudełka tekturowego; lalki (w tym wypadku nietradycyjne marionetki na drucie) – brystol + kulki styropianowe + kawałki tkanin + papier kolorowy + drut z wieszaków + pasmanteria.
2. Studenci z wykonanymi przez siebie podczas zajęć kukiełkami; przedstawienie *Szopka 2004*, UŚ Cieszyn, 7.01.2004.

Na koniec warto podkreślić terapeutyczny aspekt pracy teatralnej z lalkami. Po pierwsze, każdy znajdzie tu dla siebie miejsce – jako twórca tekstu, konstruktor lalek, muzykant czy animator. Nawet osoby niepełnosprawne czy osoby introwertyczne mogą brać udział w takiej realizacji. Za parawanem łatwo się ukryć, a lalka skupia uwagę na sobie, nie na aktorze¹⁰.

Zakończenie

Przyglądając się dziejom powstania teatru lalek, adresującego swoje widowiska do szerokiej publiczności, dostrzegamy niezwykle przemiany motywów, form i postaci. Pulcinella, włoska postać z *commedii dell'arte*, przechodząc z kraju do kraju, wypełniała się nowymi treściami zależnie od potrzeb danego narodu, momentu historycznego i splotu politycznych wpływów. Na bazie Pulcinelli powstawały nowe charaktery, tak zrośnięte ze swoimi narodami, że traktowano je jako wytwory kultury własnej. Z angielskim teatrem elżbietańskim było odwrotnie – jego własna konwencja w zderzeniu z europejskim błaznem odmieniła swoje oblicze, nasyciła się nowymi treściami.

Ten złożony proces kulturowy ominął Polskę. Jednak i tu powstał interesujący teatr lalkowy – polska tradycja szopki kolędniczej, choć całkowicie odmienna od europejskiego teatru bohatera popularnego – okazuje się oryginalna, wartościowa i inspirująca. I choć był to teatr nieprofesjonalny, ludowy i sezonowy, spełniał wiele istotnych funkcji społecznych. Integrował Polaków – z jednej strony odwołując się do tradycji religijnej, z drugiej – pokazując samych siebie w parodystycznym ujęciu, wywołując salwy śmiechu, ale także przemycając treści patriotyczne. Szopka kolędnicza okazała się też niezwykle inspirująca – jej forma i budowa dramatyczna przeniknęła do kultury wyższej – korzystali z niej nie tylko twórcy kabaretów, ale artyści miary Wyspiańskiego (np. akt 1 *Wesela*). Korzystali z niej twórcy teatru dla dzieci, jak warszawski „Baj”, który z kolei zainicjował działalność wielu teatrzyków kukielkowych na terenie całej II Rzeczypospolitej, a także powstałych po

¹⁰ W Bielskim Stowarzyszeniu Artystycznym „Teatr Grodzki” w Bielsku-Białej od lat realizuje się formy teatru lalkowego jako warsztaty dla osób niepełnosprawnych. Okazuje się, że nawet w przypadkach ciężkich upośledzeń fizycznych będących efektem porażenia dziecięcego – dzieci, animując lalkami w trakcie przedstawienia, potrafią pokonać swoje największe ograniczenia i niemożności w stopniu większym niż na ćwiczeniach rehabilitacyjnych (*Pokażę ci świat*, ilustracja filmowa ćwiczeń, realizacja: K. Tusiewicz, BSA „Teatr Grodzki”, Bielsko-Biała 2001).

II wojnie światowej (Tomaszewska, 2019). Wreszcie jest to teatr dostępny każdemu i posiadający potencjał edukacyjny i wychowawczy.

Szopka jest niezwykle atrakcyjną spuścizną kultury europejskiej, wydaje się zatem, że należy dołożyć wszelkich starań o utrzymanie tej tradycji żywą.

Bibliografia

- Baron, P. and Cony, G. 2006. *Une famille d'opérateurs-marionnetistes les Brioché*. <http://www.biusante.parisdescartes.fr/sfhm/hsm/HSMx2006x040x002/HSMx2006x040x002x0203.pdf> (20.02.2018).
- Edwards, G. „Prof”. 2011. *The Art of Punch & Judy*. West Sussex: The Fedora Group.
- Jurkowski, H. 2014. *Dzieje teatr lalek. Od antyku do belle époque*. Lublin: Teatr Lalek im. Jana Ch. Andersena.
- Jurkowski, H. 1970. *Dzieje teatru lalek. Od antyku do romantyzmu*. Warszawa: PIW.
- Jurkowski, H. 2003. Służba lalek. W: Olbrycht, K. i Pindór, M. red. *Teatry narodowe. Tradycja i współczesność/ Národní divadla. Tradice a současnost*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 45–53.
- Nicoll, A. 1967. *W świecie Arlekina*. Warszawa: PIW.
- Sztaudynger, J.I. i Sztaudynger-Kaliszewiczowa, A. 2009. *Chwalipięta czyli rozmowy z Tatą*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tomaszewska, E. 2019. „Skrzaty Cieszyńskie”. O teatrze ochotniczym. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*. 6, ss. 54–68.
- Waszkiel, M. 1990. *Dzieje teatru lalek w Polsce (do 1945)*. Warszawa: IS PAN.
- Wierzbowski, R. 1990. *O szopce*. Łódź: Polunima.

The theatre of the popular Western Europe hero and the Polish nativity play

Abstract: In the 18th century, a number of puppet figures began to gain popularity. They appeared on the traveling scenes of theatre troupes almost throughout Europe. They were comic figures of the character of popular heroes, presented in the streets, squares and markets and speaking to audience in their own language. One part of them came from the comedy dell'arte (Pulcinella, Poliszynel, Guignol, Don Cristobal, and Pietruszka). The theatrical roots of the heroes who appeared in German states (Hanswurst, Kasperle, Kašparek, Gašparko) reached the Elizabethan theatre and are associated with the presence of wandering theatre troupes

of English actors. They combined Elizabethan theatre with traditional figure of a folk jester. Because for Poland it is a time of slow loss of independence for the benefit of neighboring countries, the theatre of the popular hero was not created. Instead, the form of szopka (a nativity play) was developing. Comparison of the functions and significance of these theatrical phenomena is the subject of this study. It is also an attempt to draw the attention of educators to the educational values of the Polish nativity play.

Keywords: szopka (a nativity play), puppet theatre, popular art, folk hero, children's theatre, cabaret

Translated by Ewa Tomaszewska

ARTYKUŁY RECENZYJNE

KRZYSZTOF GŁAŁA

**Anna Odrowąż-Coates, Sribas Goswami eds.,
*Symbolic violence in socio-educational contexts.
A post-colonial critique*¹**

The title “symbolic violence” is a concept introduced by French sociologist Pierre Bourdieu. It is a soft form of violence, most often unconscious in both people using it and those subjected to it (Klus-Stańska, 2009). It consists of obtaining a privileged position, in various symbolic ways, by the dominant classes and securing wider access to various goods. Among other things, the education system teaches subordinated classes to see the current social order as natural and correct, and their social position as beneficial. This “power-knowledge” (Foucault) leads to the alienation of the individual and loss of the ability to critically understand the surrounding reality.

The word “postcolonial” also appears in the book’s title. Postcolonialism is an intellectual current that has existed since the mid-20th century (Handzlik, 2014). The term “postcolonialism” have started to be used after the Second World War to describe the condition of countries marked by Western European colonization. At the center of interest of “postcolonial theory” are “colonial aftermath” and stigmas of the colonial past in Third World countries that still affect the contemporary culture of these already independent countries. It can be said that the common denominator of “postcolonial studies” is social criticism and criticism of existing knowledge about Third World countries, which reflects the dominant position of Europe and the Eurocentric evaluation of other cultures.

The word “critical” (used in title) also can be referred to philosophical critical theory, which arises from disagreement with the injustice of the existing world (Szkudlarek, 2006). This theory, takes into account the context of the phenomena studied, aims to transcend thinking only from one position, i.e. ideology (called by Marx “false consciousness”), which makes it difficult to understand social enslavement and repair the world.

¹ Odrowąż-Coates, A. and Goswami, S. eds. 2017. *Symbolic violence in socio-educational contexts. A post-colonial critique*. Warsaw: The Maria Grzegorzewska University.

The book is divided thematically into four parts: the first concerns various forms of postcolonization in education, the second – the social aspects of postcolonial power struggle, the third – critical thought (e.g. reflected in the views of Janusz Korczak) and the last, or fourth – subliminal domination in art, architecture and medicine.

The advantages of this monograph are vast. First of all: it was written in a relatively understandable language. Additionally, thanks to the fact that it was published in English, it can reach a wider audience. Secondly: it has been made by researchers and thinkers from Algeria, Ecuador, India, Italy, the Netherlands, Nigeria, Poland, Great Britain and the USA, which resulted in a culturally diverse view on the issues raised in the book. Thirdly, the content of the book is rich and varied. For example: chapter “The colonization of childhood. The critical pedagogy of Janusz Korczak” written by Basia Vucic contains an innovative view on the pedagogy of Janusz Korczak, which is compared with the thought of Michel Foucault and interpreted in the light of posthuman studies. In addition, the chapter “Calabar lesbian cryptic languages”, whose author is Waliya Yohanna Joseph contains the results of research conducted among lesbians in Africa, which were excluded and created their own language allowing them to communicate freely. Fourthly: the undoubted advantage of the book is touching upon real social problems, such as: trauma of students in American schools, economic inequality and poverty, violence against women in India, violation of human rights (including children’s rights), etc.. Therefore, this monograph has the potential to sensitize readers to these problems. It can also be an incentive to try to make changes for the better.

However, there is also a lack of a chapter that would critically refer to the concepts outlined above (i.e. symbolic violence, postcolonialism and critical theory) and especially postcolonial theory, which is accused of e.g. politicization, inadequacy of some concepts (as well as specific dogmatism and absolutism in relation to their valuation), rejecting the idea of human solidarity and reciprocity in favor of exaggerating the importance of cultural factors in human life (Eagleton, 2011). Including such a chapter would make this book complete (as in Hegelian dialectics: thesis, antithesis and synthesis).

After all, the monograph can be recommended to philosophers, sociologists, anthropologists, educators and everyone interested in a critical look at the current reality. The book may be of interest not only for theoreticians but also practitioners who aim to help other people.

Bibliography

- Eagleton, T. 2011. Postkolonializm i „postkolonializm” [trans. Postcolonialism and “postcolonialism”]. *Nowa Krytyka* [trans. New Criticism], **26–27**, pp. 331–335.
- Klus-Stańska, D. 2004. Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej [trans. Early school education discourses]. In: Klus-Stańska, D. and M. Szczepka-Pustkowska, M. ed. *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* [trans. Early childhood education – discourses, problems, solutions]. Warsaw: WAiP, pp. 25–74.
- Handzlik, I. 2014. Postkolonializm [trans. Postcolonialism]. In: Szczepański, M.S. and Śliz, A. eds. *Współczesne teorie społeczne. W kręgu ujęć paradygmatycznych* [trans. Contemporary social theories. In the circle of paradigmatic approaches]. Opole: UO, pp. 451–481.
- Odrowąż-Coates, A. and Goswami, S. eds. 2017. *Symbolic violence in socio-educational contexts. A post-colonial critique*. Warsaw: The Maria Grzegorzewska University.
- Szkudlarek, T. 2006. Pedagogika krytyczna. [trans. Critical Pedagogy]. In: Kwieciński, Z. and Śliwerski, B. eds. *Pedagogika. T. 1. Podręcznik akademicki* [trans. Pedagogy. Vol. 1. Academic handbook]. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 363–377.

ADELA KOŻYCKOWSKA

**Tadeusz Lewowicki, Barbara Grabowska,
Urszula Klajmon-Lech, Aniela Różańska, *Sfery
życia duchowego dzieci i młodzieży – studium
z pogranicza polsko-czeskiego.*
Tom 2. *Religia i tolerancja religijna*¹**

Czytając w tytule tomu „religia” i „tolerancja religijna”, można sądzić, że jest to praca z zakresu pedagogiki religii. Z kolei Tadeusz Lewowicki we „Wstępie” (2016b) zwraca uwagę, że pojęcie „życie duchowe”, które zawarte jest w tytule głównym, rzadko pojawia się w tytułach głównego nurtu pedagogicznego, jest ono przede wszystkim używane w pracach z zakresu pedagogiki chrześcijańskiej (Lewowicki, 2016b, s. 9). Tymczasem – jak pisze autor – życie człowieka to życie m.in. aksjologiczne, poznawcze, afektywne czy życie religijne i każde z tych pojedynczych wymiarów decyduje o egzystencji człowieka (Lewowicki, 2016b, s. 10). Badanie stosunku, relacji czy postaw człowieka do rozmaitych kwestii życia religijnego pozwala rozpoznać stosunek, relacje czy też postawy człowieka także wobec Innego-Religijnie. Jednocześnie ów stosunek, relacje czy postawy do Człowieka Innego-Religijnie można traktować jako reprezentację stosunku, relacji czy postawy społeczności większościowej do społeczności mniejszościowej (Lewowicki, 2016b, s. 10). Zatem treści książki zdecydowanie wykraczają poza przywołane subdyscypliny naukowe i tym samym kwalifikują tom w obręb pedagogiki społecznej (a właściwie do pedagogiki wspólnoty) i pedagogiki międzykulturowej.

Podstawową zasadą książki *Religia i tolerancja religijna* jest postawiona przez Anielę Różańską teza o konieczności rozróżnienia tożsamości religijnej jako wartości samej w sobie od tożsamości religijnej jako wartości kulturowej. Pierwsza – jak przekonuje badaczka – to tożsamość relacyjna, która jest efektem osobistego doświadczenia człowieka; jest ona tym, co nabywa się i co wybiera się świadomie. Jest ona efektem religii, czyli inaczej relacji człowieka

¹ Lewowicki, T., Grabowska, B., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 164.

i Boga. Druga – to także tożsamość relacyjna, ale jest ona odziedziczona po przodkach i ma charakter społeczno-kulturowy. Jest efektem kultury, czyli relacji człowieka i wspólnoty (Róžańska, 2016b, s. 68). Rozróżnienie jest kluczowe, gdyż zwykle to, co określa się mianem religijności i postaw religijnych, jest zaledwie pokłosiem procesów kulturowych (takich jak socjalizacja czy wychowanie) w obrębie własnej wspólnoty. Świadomość tego faktu ma znaczenie pedagogiczne i edukacyjne, gdyż krytyczna refleksja może pomóc choćby w tym, by edukacyjnie rozmontować „źle pojęty patriotyzm”, który „rodzi strach, uprzedzenia, a nawet i wrogość” (Róžańska, 2016b, s. 63). Zrozumienie różnic, czym w istocie jest religijność, a czym kulturowość człowieka i wspólnoty, jest jednym z filarów konstruowania społeczeństwa wielokulturowego, a także konstruowania tożsamości „otwartej na Innych religijnie, na ich odmienność kulturową i religijną” (Róžańska, 2016b, s. 68).

Nim przejdę do dalszej dyskusji nad książką, powinnam zasygnalizować dwie kwestie metodologiczne, do których wprowadza Róžańska (2016a). Po pierwsze, badania przedstawione w książce zostały przeprowadzone w latach 2014–2015; weszły one w skład badań panelowych i są odnoszone do wyników pozyskanych przez badaczy w roku 1998 i roku 2009. Celem było/ jest rozpoznanie stanu religijności i postaw religijnych młodzieży pogranicza polsko-czeskiego, obejmującego społeczno-kulturowy i historyczno-polityczny obszar Śląska Cieszyńskiego. Dzięki użytej metodzie badacze mogli rozpoznać kondycję społeczności polskiej po obu stronach Olzy, a także kondycję społeczności czeskiej (Róžańska, 2016a, s. 16). Po drugie, interpretacja materiału empirycznego realizowana jest w obrębie teorii/filozofii religii jako relacji. Podstawowymi pojęciami są tu „spotkanie”, „dialog”, „współpraca”, „człowiek”, „kultura” i „tożsamość” (Róžańska, 2016a, s. 12). Innymi słowy, religia i religijność to koncepty teoretyczne, które dotyczą wspólnoty, gdyż w swoisty dla siebie sposób ją organizują. Praktycznymi wymiarami wspólnoty są: człowiek, spotkanie, dialog, współpraca, kultura i tożsamość.

Zaproponowana przez autorów struktura książki koncentruje się wokół pojęć: „tolerancji religijnej” i „otwartości” (Grabowska, 2016), „tożsamości religijnej” i „otwartości – zamknięcia” (Róžańska, 2016b) i „doświadczenia wspólnotowości” (Klajmon-Lech, 2016). Autorzy jednak napisali książkę, która otwarta jest na inne możliwości interpretacyjne i wręcz zachęca do dyskusji. Gdyby więc *Religię i tolerancję...* rozpoznać poprzez antropologiczne wątki, do czego zachęca rozdział pisany przez Róžańską (2016b), to można mówić o dwóch wątkach interpretacyjnych: o antropologii pogranicza (rozumianego jako region zróżnicowany kulturowo, społecznie i religijnie)

w rozdziale autorstwa Barbary Grabowskiej (2016) i o antropologii wspólnoty (rozumianej jako świadomość) – w części pisanej przez Urszulę Klajmon-Lech (2016).

Człowiek Różańskiej to człowiek uwikłany w relację z Bogiem i jednocześnie w relację ze wspólnotą. Proponowana przez badaczkę antropologia konstruowana jest poniekąd na dwóch imperatywach: jednym jest Bóg, drugim wspólnota. Wspólnota jest dla człowieka koniecznością, gdyż to w niej dzieją się relacje człowieka z człowiekiem, dla których wzorem jest relacja człowieka z Bogiem i Boga z człowiekiem. Tak ujęta dyskusja o człowieku jest gruntowana w symbolice tego, co otwarte i tego, co zamknięte, i równocześnie jest ona konstruowana w obszarze tego, co wspólnotowe. Autorka stopniowo przekonyuje czytelnika do tezy, że człowiek potrzebuje Innego, aby móc poznać siebie (Różańska, 2016b, s. 66). Więcej, Różańska zdaje się przekonywać, że człowiek powinien, jeśli nie dla Innego, to dla siebie (jakby z „czystego egoizmu” – uwaga A.K.) dążyć do wspólnotowości, a w jej obrębie do relacji z Innym, gdyż tylko tak może człowiek tworzyć siebie. Odnieść można nawet wrażenie, że relacja z Bogiem może być pozbawiona sensu w sytuacji, w której człowiek pozbawiony zostanie wspólnoty, a więc wtedy, gdy zostanie zupełnie sam. Tylko z Bogiem i tylko ze wspólnotą człowiek może tworzyć/formować/konstruować siebie (Różańska, 2016b, s. 64–66, s. 68–69, 76 i nn.). Tylko w obrębie wspólnoty człowiek może uczyć się otwartości na różnice kulturowe. Wspólnota religijna jest szczególną egzemplifikacją życia wspólnotowego. Jak każda wspólnota może ona uczyć człowieka otwartości wobec innych wspólnot, ale może też uczyć zamknięcia. Ma to miejsce choćby wtedy, gdy wspólnota uzna siebie za „monopolistę” jedynie „prawdziwej prawy” o Bogu, świecie i ludziach (Różańska, 2016b, s. 78).

Młodzież wychowana w warunkach różnicy religijnej i wyznaniowej to – jak pokazują badania Różańskiej – ludzie, którzy częściej zauważają pozytywne cechy tej różnicy, choć nadal mogą doświadczać wobec niej niepewności czy lęku. Takie emocje są jednak uznane za nietolerancyjne i wywołujące konflikty (Różańska, 2016b, s. 80–83). Postawy młodych ludzi wobec różnicy religijnej i wyznaniowej właściwie nie uległy zmianie od 1998 r., co uwiaryściło porównanie wyników badań z lat 2015 i 1998. Na tym tle interesująco przedstawia się nastawienie młodych wobec ekumenizmu. Młodzi ludzie mają kłopot w zdefiniowaniu tego zjawiska (Różańska, 2016b, s. 85), równocześnie są oni świadomi potrzeby współpracy między różnymi wyznaniem (Różańska, 2016b, s. 86), co jednak nie przekłada się na masową aktywność młodych w tym obszarze (Różańska, 2016b, s. 86). Być może – a do takiej

tezy skłaniają interpretacje Badaczki (Róžańska, 2016b, ss. 90–92) – jest to zaniebdały aspekt wychowania szkolnego, który można ująć jako jeden z zaniedbanych obszarów wychowania wielokulturowego i międzykulturowego.

Pogranicze jako miejsce zamieszkaane przez człowieka jest interesującym przedmiotem badań, po który chętnie sięga się w naukach społecznych. Ze względu na zróżnicowanie kulturowe, religijne czy wyznaniowe pogranicze staje się polem eksploracji pedagogiki międzykulturowej, gdyż skłania m.in. do przemyśleń antropologiczno-pedagogicznych. Grabowska (2016) wskazuje tolerancję jako jedną z wielu możliwości egzystencji człowieka w regionie wewnątrznie zróżnicowanym. Autorka pisze, że jakkolwiek tolerancja dotyka bezpośrednio egzystencji człowieka, to z konieczności potrzebuje ona umocowania w systemie prawnym (Grabowska, 2016, ss. 22–23, s. 28). Jednocześnie to, czym jest tolerancja i jakie jej wymiary są realizowane na pograniczu, zależy od historii społecznej i politycznej danego regionu. Poznanie więc dziejów pogranicza pozwala zrozumieć specyfikę miejsca i jego (nie)wrażliwość na sprawy zróżnicowania kulturowego, społecznego i religijnego. Tolerancja jako postawa człowieka wobec innych wspólnot kulturowych i religijnych jest wypadkową dziejów społeczności pogranicza (Grabowska, 2016, s. 38 i nn.), historyczności własnej wspólnoty kulturowej czy religijnej (Grabowska, 2016, ss. 40–45), jakości życia społecznego państwa/ państw tworzących pogranicze (region) (Grabowska, 2016, s. 46), a także celowych procesów edukacyjnych podejmowanych w obrębie pogranicza (regionu) i państwa/państw (Grabowska, 2016, s. 47 i nn.).

Jednak to nie pogranicze-region jest najbliższe człowiekowi, lecz wspólnota – jak udowadnia Klajmon-Lech (2016) – ponieważ tylko za pośrednictwem wspólnoty człowiek może zobiektywizować się realnie i symbolicznie. Tego też dowodzi krytyczna dyskusja Róžańskiej, której wybrane aspekty przedstawiłam wcześniej.

Konstruowana przez Klajmon-Lech antropologia bazuje na rozumieniu wspólnoty jako stanu ducha i umysłu; jako towarzyszące człowiekowi poczucie przynależności i wzajemności. Tylko bowiem w tak pojmowanej wspólnocie człowiek może realizować swą potrzebę intymności, a mogąc zaufać innym, może on realizować swą potrzebę autonomii (Klajmon-Lech, 2016, ss. 97–99). Wspólnota jest więc świadomością (ideologią?), która konstruuje świadomość człowieka i zwrótnie człowiek dzięki swej świadomości może angażować się w wytwarzanie, a także trwanie wspólnoty.

W przypadku wspólnot religijnych czy wyznaniowych faktem jest, że często konstruują się one na odmiennych zasadach, jak to ma miejsce w przypadku

wspólnot katolickiej i ewangelickiej (Klajmon-Lech, 2016, ss. 99–101). Niemniej jednak Klajmon-Lech rozpoznaje wspólne im obszary psychologiczny, socjologiczny, pedagogiczny i edukacyjny. Psychologicznie idzie o przeżywanie siebie w jednostkowych doświadczeniach z Bogiem i z Innymi. Socjologicznie – chodzi o wspólne zainteresowania, podzielaną społecznie egzystencję i wspólny cel (Klajmon-Lech, 2016, s. 102 i nn.). Już z tych dwóch przesłanek wynika, że przeżycia religijne są zaledwie motywatorem, który skłania człowieka do afiliacji i angażowania się we wspólnotę. Jeśli więc człowiek ma na uwadze dobro własne, to (egoistycznie – uwaga A.K.) powinien dbać o wspólnotę, jako że tylko tu może realizować swe potrzeby psychologiczne i społeczne (Klajmon-Lech, 2016, s. 104 i nn.). Edukacyjnie ważnym jest angażowanie się człowieka we wspólnotę (tu: w grupy religijne) nie tylko ze względu na rozwój i trwanie wspólnoty (Klajmon-Lech, 2016, s. 111), ale ze względu na wartości (Klajmon-Lech, 2016, s. 111), których nośnikiem jest wspólnota, dlatego że decydują one o kondycji człowieka. Wspólnota zapewnia dostęp do relacji osobowych (Klajmon-Lech, 2016, s. 112), w których człowiek może uczyć się swej autonomii (Klajmon-Lech, 2016, s. 114). Pedagogicznie i edukacyjnie niepokoić zatem powinno, że młodzi w deklaracjach (pozyskanych w latach 2014–2015) nie angażują się w działalność grup religijnych (tak katolickich, jak i ewangelickich). Stąd zapewne postulat badaczki, by pytać młodych o przyczynę tego stanu rzeczy (Klajmon-Lech, 2016, s. 123).

Tadeusz Lewowicki (2016a), dokonując podsumowania, zwraca uwagę na dwie sprawy. Pierwsza wiąże się z faktem, że religia i religijność są wykorzystywane jako elementy tożsamości narodowej. Ich wewnętrzna struktura znaczeniowa jest uwarunkowana dziejami społeczno-politycznymi, co przekłada się na to, że religia jest kultywowana w określony sposób na danym terytorium narodowym (Lewowicki, 2016a, s. 127). Duchowość może być więc – jak pisze autor – formą „sprzeciwu wobec warunków społeczno-politycznych” i elementem podtrzymującym „tożsamość religijną i narodową” (Lewowicki, 2016a, s. 127). Toteż zmiana warunków życia publicznego pociąga za sobą zmianę instytucjonalnych i publicznych form życia religijnego (Lewowicki, 2016a, s. 129).

Druga ważna kwestia wiąże się z postrzeganiem przez człowieka znaczeniem wspólnoty dla jego życia. Autorzy książki wyraźnie dostrzegają kryzys wspólnotowości jako doświadczenia biograficznego i edukacyjnego. Sprawa wydaje się poważna, gdyż wspólnota stanowi przestrzeń konstruowania postaw społecznych. I stąd obserwowane przemiany w obrębie życia wspólnotowego powinny skłaniać do krytycznej refleksji i być motywatorem do

zmian w obrębie edukacji, w tym edukacji międzykulturowej (Lewowicki, 2016a, s. 137).

Jeśli bowiem traktować wspólnotę jako środowisko wychowujące, to z konieczności mierzyć się ono powinno także z różnicą kulturową, religijną i wyznaniową (Lewowicki, 2016a, s. 137). Kształtowanie postaw otwartości i tolerancji nie dzieje się – jak zdają się przekonywać Tadeusz Lewowicki i inni autorzy tej książki – w społeczeństwie, lecz we wspólnotach, których formuła konstruowana jest na osobistym i emocjonalnym zaangażowaniu człowieka. A najbliższymi człowiekowi wspólnotami są wspólnoty parafialne i kościelne. Stąd być może obserwowany ruch społeczny, na mocy którego obok religijnych form instytucjonalnych (formalnych) powstają formy wspólnotowe (Klajmon-Lech, 2016, ss. 99–101), które pozwalają człowiekowi realizować to, co w ramach filozofii personalistycznej nazwać trzeba osobowym byciem człowieka. Obserwowany kryzys wspólnoty zdaje się dotyczyć nie tyle odczuwanych przez człowieka potrzeb życia wspólnotowego, ile pewnego wyczerpania się instytucjonalnej formuły wspólnoty. I nie idzie o to, że minęła moda na życie wspólnotowe, ale zinstytucjonalizowana forma wspólnoty przestała troszczyć się o duchowy wymiar człowieczej egzystencji (Klajmon-Lech, 2016, ss. 113–124).

Zatem z tej perspektyw niedostrzegana jest owa różnica w zakresach semantycznych tożsamości religijnej. Ta – we właściwym tego słowa znaczeniu – ma być wynikiem osobistego doświadczenia człowieka, nabywanego w obszarze relacji z Bogiem (Różańska, 2016b, s. 68). Z perspektywy wspólnotowej rozpoznawalny jest prawie wyłącznie kulturowy wymiar tożsamości religijnej, w taki sposób, że staje się ona składową identyfikacji społecznej, konstruując tym samym wspólnotowe wyobrażenie identyfikacyjne. To wtórnie może decydować o stosunku do Innych i Obcych. Książka wyraźnie wskazuje, że łatwiej o otwartość i tolerancję wtedy, gdy różnica religijna i wyznaniowa stanowi immanentną cechę codzienności człowieka. Taka sytuacja sprzyja wyłączeniu identyfikacji religijnej ze sfery konstruującej tożsamość narodową. Innymi słowy, zróżnicowanie religijne i wyznaniowe powoduje, że narodowość nie jest w prosty sposób potwierdzana identyfikacją religijną bądź wyznaniową (Lewowicki, 2016a, ss. 130–131 i nn.).

Domykając wątek, powinnam podkreślić, że książka *Religia i tolerancja religijna* jest pedagogicznie ważnym przyczynkiem do dyskusji nad kondycją wspólnotowego życia człowieka. Przekornie jednak napiszę, że być może rezygnacja ze wspólnoty i wspólnotowości to przejaw człowieczego oporu, wobec – być może subiektywnie odczuwanej i/lub być może obiektywnie doświadczanej – opresyjności niektórych wspólnot.

Bibliografia

- Grabowska, B. 2016. Tolerancja religijna młodzieży żyjącej na Pograniczu. W: Lewowicki, T., Grabowska, B., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 21–61.
- Klajmon-Lech, U. 2016. Doświadczenie wspólnoty wśród młodzieży Śląska Cieszyńskiego. W: Lewowicki, T., Grabowska, B., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 96–126.
- Lewowicki, T. 2016a. Stałość i zmienność stosunku do kwestii związanych z religią i do Innych religijnie/wyznaniowo – próba porównania. W: Lewowicki, T., Grabowska, B., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 127–137.
- Lewowicki, T. 2016b. Wstęp. W: Lewowicki, T., Grabowska, B., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 9–11.
- Różańska, A. 2016a. Młodzież z Pogranicza – uczniowie ze szkół ponadgimnazjalnych w roku 2015 – charakterystyka środowiska i badanych grup. W: Lewowicki, T., Grabowska, B., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 12–20.
- Różańska, A. 2016b. Postrzeganie Inności religijnej jako element tożsamości religijnej młodzieży Śląska Cieszyńskiego – między zamknięciem a otwartością. W: Lewowicki, T., Grabowska, B., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 2. *Religia i tolerancja religijna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 62–95.

MAŁGORZATA MIKUT

Jerzy Norbert Grzegorek, *Animatorzy artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim. Typologia*¹

Animator to osobistość, która pojawiła się stopniowo obok kaznodziei, który już nie wystarczał, aby pobudzać ludzi do działania; pojawił się obok nauczyciela, który poczuł się nagle zaatakowany przez animatorów działających obok szkoły i po szkole, kontestujących rolę szkoły, poddających jego działalność nowym przemyśleniom, przedłużających ją; pojawił się obok działacza politycznego, który już nie potrafił animować społeczeństwa
(Joffre Dumazedier za: Grzegorek, 2019, s. 50).

Ten opis szczególnej postaci, jaką jest animator, dość wyraziście ukazuje jego znaczenie w społeczeństwie jako osoby ożywiającej środowisko w przestrzeniach/wymiarach wartości często niezagospodarowanych, niedocenianych czy po prostu w nieoczywistych „światach życia”. Te „puste znaczące” (Laclau, 2004) dzięki animacji przeobrażają się w pewną formę reprezentacji, tworzą symbolikę w twórczym działaniu, ona zmienia też świadomość osób zaangażowanych w kreację danego środowiska. Świadomość wyjątkowej roli animatora szczególnie w środowisku akademickim stała się także przesłanką zwrócenia przez Jerzego Norberta Grzegorka uwagi badawczej i podjęcia przez niego badań, których głównym celem było uchwycenie i skonstruowanie typologii animatorów artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim Szczecina.

Warto w tym miejscu przybliżyć samą postać autora tej oryginalnej monografii. Był on kierownikiem Akademickiego Centrum Kultury Uniwersytetu Szczecińskiego. Grzegorek to twórca spektakli, warsztatów tańca, choreograf, tancerz, nauczyciel akademicki, pedagog tańca, teoretyk i praktyk animacji kultury. Te artystyczne i pedagogiczne doświadczenia autora w środowisku akademickim, (auto)refleksja nad rolą „kreatora” miejsca/przestrzeni (zob. Grzegorek, 2019, s. 138), jak sam podkreśla, pokazują tło jego zainteresowań animacją i animatorami artystycznej kultury w środowisku akademickim.

¹ Grzegorek, J.N. 2019. *Animatorzy artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim. Typologia*. Toruń: Wydawnictwo Adama Marszałek, ss. 628.

Monografia pt. *Animatorzy artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim. Typologia* jest zwięźczeniem szeroko zakrojonych badań w środowisku artystycznym Szczecina, pod kierunkiem promotora prof. dr. hab. Dariusza Kubinowskiego, których rezultaty zostały przedstawione w rozprawie doktorskiej. Praca ta zaowocowała awansem naukowym w postaci uzyskania przez Grzegorka stopnia doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki.

Jest to z wielu powodów wyjątkowa publikacja. Po pierwsze jest to publikacja prezentująca pewną historię życia artystycznego Szczecina przez pryzmat biografii animatorów artystycznej kultury studenckiej (byłych i obecnych) poznanych dzięki wywiadom narracyjnym. Autor uwzględnił bogatą listę klubów studenckich już nie istniejących, uwzględnionych jako odniesienie historiograficzne odzwierciedlające nazwy używane przez dawnych animatorów w ich narracjach (Aneks, zestawienie nr 4). „Tło historyczne tych miejsc stanowi bogactwo dokonań poszczególnych ludzi, w tym zainicjowanej przez nich studenckiej tradycji artystycznej, która w pełni lub szcztąkowej formie niejednokrotnie przetrwała do dnia dzisiejszego” (Grzegorek, 2019, s. 132).

W monografii zostały także uwzględnione kluby studenckie oraz inne miejsca/przestrzenie i instytucje, w których możliwe było podejmowanie działalności animacyjnej przez animatorów artystycznej kultury studenckiej (Aneks, zestawienie nr 3) a także uczelnie wyższe w Szczecinie (Aneks, zestawienie nr 1) uwzględnione jako teren badań. Przy doborze przypadków uwzględniono także środowisko miejskie wraz z jego „kultowymi” miejscami (Grzegorek, 2019, s. 132). Jest to bardzo istotne dla ukazania i uchwycenia cech szczególnych świata/światów życia animatorów artystycznej kultury studenckiej.

„Jako terytorium aktywności podmiotu świat życia jest miejscem kontynuacji, aktualizowania i konstruowania nowych jego elementów. (...) Uczestniczenie w nim polega na interpretowaniu sytuacji (własnego położenia, konfiguracji poszczególnych elementów i relacji między nimi) oraz realizowaniu w tej sytuacji pewnych planów działania” (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 103). W obszarze kultury czyjś świat życia dzięki nawiązanej relacji może stać się początkiem zmiany w świecie życia innej osoby poprzez nowe wzory kulturowe, zmianę tradycji, wprowadzanie w nowe przestrzenie, animowanie.

Świat życia to bardzo nośna kategoria także dla uchwycenia przenikalności kultur, mozaikowości powiązań różnych kultur reprezentowanych przez różnorodne środowiska społeczne czy też jako kontekst edukacji międzykulturowej. Taką rolę społeczną spełniają animatorzy kultury, którzy uczą rozumienia innych poprzez ich kultury (Olbrycht, 2001, s. 115). Tego jest też

świadom autor tej pracy, podejmując starania pozyskania jak największej grupy animatorów do badań. Jest to kolejny powód niepowtarzalności tej monografii, bowiem dzięki nawiązaniu przez autora wielu kontaktów i pozyskaniu wielu osób do wywiadów autor pozyskał imponujący materiał empiryczny, dzięki któremu wyłonił wiele kategorii analitycznych.

Rezultatem tych pogłębionych analiz zebranego materiału empirycznego jest bardzo obszerna objętościowo (628 stron), licząca siedem rozdziałów monografia. Praca podzielona jest na trzy części: teoretyczną, metodologiczną i empiryczną. Część teoretyczną tworzą dwa rozdziały, z czego pierwszy w syntetycznym ujęciu nawiązuje do animacji kultury jako humanistycznej koncepcji i praktyki pedagogicznej. Autor w ramach tego rozdziału prezentuje koncepcje działalności animacyjnej polskich i francuskich teoretyków i działaczy animacji w wymiarze społeczno-kulturalnym, jednak nie dokonuje podsumowań, nie prezentuje też krytycznego ustosunkowania się do tych zagadnień.

Na szczególne wyróżnienie zasługuje podrozdział 1.4. *Animator kultury w roli społecznej* ze względu na ukazanie mozaikowości ról, funkcji, przestrzeni działania animatora kultury. Jak podkreśla sam autor:

Misja współczesnych animatorów, a tym samym pełniona przez nich rola społeczna może – jak sądzę – sprowadzać się do ciągłego podejmowania prób wypracowania efektywnych i alternatywnych – w stosunku do obowiązującego, instytucjonalnego systemu nauczania – dróg rozwoju edukacji kulturalnej i aktywności środowiskowej (Grzegorek, 2019, s. 57).

Myślę, że jest to istotne w odniesieniu do zjawisk związanych globalizacją kulturową. Agnieszka Roguska podkreśla wagę odwrócenia sił oddziaływania w edukacji kulturowej. Jej zdaniem:

Zamiast niwelować czy łagodzić skutki globalizacji kulturowej, w tym medialnej, podążać w kierunku wzmocnienia funkcjonowania tego, co wartościowe, wspomagające ogólny rozwój człowieka. Otoczyć szczególną dbałością m.in. kultury mniejszościowe, kultury poszczególnych regionów wydobywając ich koloryt z udziałem partnerów lokalnych, w tym mediów środowiskowych (Roguska, 2012, s. 24).

Te siły oddziaływań mieszczą się w gestii między innymi animatorów kultury działających w konkretnym środowisku, animując lokalnie. Świetnym przykładem jest aktywność animatorów w środowisku akademickim przyczyniający się do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Artystyczna kultura studencka jest problematyką drugiego rozdziału. Jest to przegląd różnych

stanowisk teoretycznych dotyczących aktywności kulturalnej, istoty kultury studenckiej, roli sztuki w realizacji działania twórczego studentów oraz prezentacja badań empirycznych nad artystyczną kulturą studencką. Autor również w tym rozdziale ograniczył się głównie do prezentacji stanowisk, sam nie dokonując podsumowań ani odniesień krytycznych.

Część metodyczną pracy tworzy rozdział trzeci prezentujący podstawy metodologiczne badań osadzonych w paradygmacie interpretatywnym nauk społecznych. Podstawę zrealizowanych badań stanowi pedagogika zorientowana humanistycznie. Celem badań uczynił poznanie, przeanalizowanie i opisanie doświadczeń biograficznych żyjących animatorów, byłych i obecnie działających w środowisku akademickim Szczecina. Autor z wielkim pietyzmem i detalami prezentuje i opisuje w kolejnych podrozdziałach wszystkie etapy pracy badawczej. Dzieli się także swoimi doświadczeniami w trakcie pozyskiwania materiału empirycznego, który ze względu na konieczność rozpoznania dość obszernego terenu badań, jak i nawiązania kontaktu z wieloma osobami (300 bezpośrednich kontaktów,) pokazuje dużą determinację autora i jego zaangażowanie. Jak sam podkreśla, „Ja” badacza jest tu istotne: „Moje uwarunkowanie autobiograficzne miało zatem – jak sądzę – zasadnicze znaczenie w procesie poznania i lepszego rozumienia badanej rzeczywistości” (Grzegorek, 2019, s. 138). Ta sumienność badacza w szczegółowych opisach „kuchni” badacza, jak ujął to jeden z recenzentów pracy, dr hab. Bogdan Idzikowski (okładka książki), to cenne informacje o warsztacie badawczym dla innych badaczy zjawisk kulturowych.

Grzegorek pozyskał imponujący jakościowo i ilościowo materiał empiryczny w drodze wielogodzinnych wywiadów z animatorami i animatorkami artystycznej kultury studenckiej (trwały średnio sześć, siedem godzin każdy, Grzegorek, 2019, s. 141), który potem został zakodowany i uporządkowany według przyjętych kryteriów. Pragnę w tym miejscu jednak wyrazić krytyczną uwagę wobec odpersonalizowania badanych animatorów za sprawą nadanych im kodów, które mają postać dużej litery i cyfry (kobietom nadał dużą literę K oraz numer, mężczyznom dużą literę M oraz numer) i takimi kodami posługuje się, dokonując analizy narracji w wybranych kategoriach wymiarów w kolejnych rozdziałach. Autor powołuje się tu na zasadę anonimowości badanych. Myślę, że można było zamiast tych kodów nadać imiona czy pseudonimy animatorom i animatorkom biorącym udział w badaniach. Klóci się to z moim postrzeganiem pedagogiki zorientowanej humanistycznie, a przecież ona stanowiła podstawę badań. Zabrakło mi w podrozdziale *Teren badań i dobór przypadków* uporządkowania w postaci tabeli czy pew-

nego zestawienia osób biorących udział w badaniu pod względem płci, typu animatora (chóralny, teatralny, kabaretowy, klubowy etc.), obecni i dawni animatorzy. Ten porządek pozwoliłby w pewien sposób usystematyzować i zobrazować bogactwo animatorów ujętych w badaniach. Niemniej autor pozyskał obszerny materiał empiryczny (2087 stron maszynopisu z samych transkrypcji wywiadów; Grzegorek, 2019, s. 150), który dał podstawy do opracowania trzech rozdziałów empirycznych.

Pierwszy z rozdziałów części empirycznej pracy, *Profile biograficzne badanych animatorów artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim Szczecina* to konsekwentna prezentacja przyjętych, jako jedne z kryteriów porządkujących materiał empiryczny, trzech wymiarów profilu biograficznego, to jest: wymiar stawania się, wymiar bycia animatorem artystycznej kultury studenckiej oraz wymiar relacji pełnienia roli animatora artystycznej kultury studenckiej w stosunku do innych ról społecznych. Warto podkreślić jest tu bogactwo wyłonienia grup animatorów ze względu na obraną drogę w wymiarze stawania się animatorem czy ze względu na charakter animacji (animacja kultury muzycznej, teatralnej, klubowej, senioralnej, radiowej, filmowej, literackiej czy wielodziedzinowej animacji) wyłonionych w wymiarze bycia animatorem.

Jako słabą stroną tego rozdziału uznaję relacjonowanie i opisywanie poszczególnych animatorów w obrębie danych grup z pozycji badacza (autor pisze w drugiej osobie o danym animatorsze) szczególnie w dwóch pierwszych podrozdziałach, bez cytowania. Fragmenty narracji animatorów są dopiero w trzecim podrozdziale dotyczącym wymiaru relacji pełnienia roli animatora artystycznej kultury studenckiej w stosunku do innych ról społecznych. Tu też jest bogata lista 10 grup animatorów (sumiennego, zakonnika, personality, stratega, bojownika, rola wszechstronna, rola macierzyńska, animatora, ofiarowanie się, artysta) z całym bogactwem wielości pełnionych ról społecznych. To uwikłanie w wielość ról świetnie oddaje jedna z wypowiedzi dyrektora artystycznej chóru uczelnianego:

Ja mam gradację tych ról. Najgorsze jest zawsze dla mnie podziały i takie utożsamianie się z jakąś rolą, bo to zawsze w pewnym sensie ogranicza. Ja nie wiem, na czym polega mój fenomen. Może w odrobienie szaleństwa albo w temperamencie. Jedno i drugie jest nieuleczalne (Grzegorek, 2019, s. 287).

Jeszcze większą złożoność ról ujawnia narracja konsultanta muzycznego, pedagoga i wykładowcy uniwersyteckiego:

Role się zderzają. To znaczy, ja jestem człowiekiem chaosu, więc muszę sobie zaplanować trasę. Jak idę do teatru, to do teatru i dlatego przydaje mi się Google. Ale jeżeli mam ci zaplanować drogę życiową czy działania artystyczne, co robię w przyszłym roku to nie, bo to telefon dzwoni i on cię w pewnym sensie determinuje. Bo twoją decyzją jest to, czy przyjmujesz zlecenie, czy przyjmujesz wyzwanie, czy nie. Przynajmniej tak mnie się zdarza. I jeżeli teraz pracuję na przykład z głuchymi i buduję z nimi meble do odbioru muzyki, to tworzę jakieś rzeczy, o których jeszcze rok wcześniej bym nie pomyślał, że robisz (Grzegorek, 2019, s. 289).

Zdaniem Grzegorka „wszystkie inne role społeczne stają w opozycji do roli artysty. Niejednokrotnie prowadzi to do porażek, w tym konflikty ról i związanych z nim dylematów wyboru” (s. 618). Wielość ról pełnionych przez animatorów ujawnianych w licznie cytowanych fragmentach narracji animatorek i animatorów to wartość sama w sobie, ponieważ pozwala choć w części poznać różne światy ich życia codziennego – wielość kultur, przenikanie się ról społecznych w wielu wymiarach, które rysując się na linii pewnego kontinuum ujawniają się jako profil biograficzny, który jest też w pewnym sensie wymiarem historycznym, szczególnie w odniesieniu do byłych animatorów.

Piąty rozdział z kolei obejmuje analizę materiału empirycznego w obszarze profilu paradygmatycznego w wymiarze ideologicznym, teleologicznym, metodycznym, aksjologicznym i ewaluacyjnym. W podrozdziale nawiązującym do wymiaru ideologicznego autor wymienia sześć grup animatorów. Na drodze analizy autor wskazuje naczelną ideę animacyjną oraz jej rozwinięcie, co czyni do każdego z badanych w osobnych zestawieniach. Ten rozdział ujawnia bogactwo tych idei, choć jest tu po raz kolejny szczegółowy ich wykaz z minimalnym cytowaniem i refleksją samego autora. Nie rozumiem wyłonienia w kolejnym podrozdziale nawiązującym do wymiaru teleologicznego czterech grup badanych animatorek i animatorów w następujących układach z podziałem na pierwszo-, drugo- i trzecioplanowe wraz z ich ezemplifikacją:

- (1) artystyczne, edukacyjne, społeczne;
- (2) artystyczne, społeczne, edukacyjne,
- (3) społeczne, edukacyjne, artystyczne,
- (4) edukacyjne, artystyczne, społeczne (Grzegorek, 2019, s. 360).

Autor zgodnie z przyjętym podziałem i kategoryzacją prezentuje z osobna cele każdego animatora przyporządkowanego do jednej z czterech grup. To bardzo żmudne zajęcie, dla mnie osobiście niemające sensu w przypadku

tych różnorodnych konfiguracji celów działalności animacyjnej. Już wystarczająco bogata lista celów ujawnia złożoność tej działalności i nadawanie określonym z tych trzech grup celów rangi priorytetowej i zgodnie z tym prezentowanie tego ujawnia dużą drobiazgowość badacza, która zwyczajnie może męczyć.

Wymiar metodyczny działalności animatora artystycznej kultury studenckiej to podobny zabieg autora dokonującego podziału na cztery grupy animatorów i animatorek według typologii H. Thery poprzez zidentyfikowanie gradacji zabiegów animacyjnych w odniesieniu do trzech procesów animacji: Proces twórczy – proces organizowania związków – proces odkrywania potencjałów w różnych konfiguracjach tych procesów. Po raz kolejny dla mnie jest to zabieg pozbawiony sensu, natomiast cenne jest w ogóle prezentowanie tych procesów w pracy animacyjnej.

Rozdział szósty obejmuje analizę materiału empirycznego w obszarze profilu osobowego w następujących wymiarach: cech temperamentu, cech intelektu, cech woli, cech społeczno-moralnych i innych cech animatora artystycznej kultury studenckiej. Autor bardzo syntetycznie prezentuje te cechy, odwołując się do narracji animatorów i animatorek.

To, co jest szczególnie dla sposobu prezentacji poczynionych analiz, wyłonionych i scharakteryzowanych wymiarów w określonych profilach (biograficznym, paradygmatycznym, osobowym stanowiących trzy odrębne rozdziały) animatorów to fakt, że autor w obrębie każdej kategorii czy grupy konsekwentnie z przyjętym modelem typu animatora analizuje przypadek każdego z osobna, nie dokonując zestawień porównawczych. Rozumiem, że intencją autora było potraktowanie każdego przypadku animatora jako swobodnego fenomenu, ale w wielu przypadkach animatorzy mają wspólne cechy i tak drobiazgowo prezentowanie wymagało naprawdę tytanicznego wysiłku zarówno po stronie autora tej pracy, jak i po stronie odbiorcy jako podmiotu poznającego (potencjalnego czytelnika) szereg szczegółów pracy animatora artystycznego. Autor właściwie w tych trzech rozdziałach ogranicza się do referowania przyjętych kryteriów, nie dokonując podsumowań ani wniosków na końcu każdego z rozdziałów. Rzadko także odwołuje się w nich do badaczy zjawisk kulturowych, kontekstów historycznych, społecznych, kulturowych, które są znaczące jako tło dla pewnych aspektów pracy animacyjnej, co też uznają za słabą stronę tych rozdziałów. Niemniej jednak praca zawiera wysokie walory poznawcze w zakresie fenomenu samej animacji, jak i osób ją realizujących w środowisku akademickim. Wielość cytowanych narracji to także cenne materiały źródłowe.

Te trzy rozdziały empiryczne stały się podstawą do wyłonienia ostatecznej typologii animatorów, która złożyła się na zakres siódmego rozdziału tej monografii. Autor wyłonił dziewięć typów animatorów spośród tych biorących udział w badaniu. Można z całą pewnością stwierdzić, że jest to rozdział podsumowujący wszystkie poczynione analizy, dzięki którym można było dokonać swoistej syntezy całej wiedzy uzyskanej w drodze realizowanych badań w zakresie animatorów artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim.

W *Zakończeniu* monografii autor podkreśla, że:

Dzięki obszernym narracjom animatorów stało się możliwym ukazanie odrębności losów edukacyjnych, pierwszych kontaktów z kulturą artystyczną, inicjacji artystycznych, doświadczeń ze sztuką i działaniem akademickim. Udało się także określić postaci, które w życiu animatorów jawiły się jako osoby znaczące, mające niejednokrotnie decydujący wpływ na kreowanie dalszych decyzji dotyczących podejmowania przez badanych kształcenia i działania w obszarze kultury i sztuki (Grzegorek, 2019, s. 563).

Co szczególnie cenne, autor w Postulatach, których wysuwa wiele, jako ostatni podkreśla ideę:

(...) otwartego panelu dyskusyjnego animatorów artystycznej kultury studenckiej realizujących swoją działalność w środowisku akademickim Szczecina. Panel ten mógłby stać się stymulatorem do omawiania bieżących problemów, zainicjowania lepszej komunikacji między animatorami, między nimi a uczelniami i ich władzami, instytucjami kultury etc. Mógłby on umożliwić zaistnienie w szerszym dialogu odniesień i komentarzy do obecnej sytuacji i uwarunkowań pracy animatorów z dozą krytycznej refleksji wokół podejmowanych działań i związanych z tym deficytów (Grzegorek, 2019, s. 570).

Jak podkreśla prof. dr hab. Lech Witkowski, ta „praca ma istotne znaczenie praktyczne, wpływając na jakość analizowanych zjawisk w realiach akademickich” (Grzegorek, 2019, okładka książki).

Jest to też cenne źródło poznania bogatej, różnorodnej kultury akademickiej Szczecina jako miasta położonego w szczególnym miejscu, bo w bliskości Niemiec i krajów skandynawskich. Mieszkańcy Szczecina to głównie ludność napływowa (po zakończeniu II wojny światowej) z tradycjami i wzorami wielu kultur (duża mniejszość ukraińska, romska, grecka, białoruska etc.), które ze sobą wnieśli. Szczecin to także obecność wojsk Paktu Północnoatlantyc-

kiego (NATO) wraz z rodzinami żołnierzy, a zatem wielu kultur różnych nacji. O różnorodności kulturowej Szczecina świadczy fakt istnienia na jego terenie ambasad 13 państw. Szczecin zatem to szczególnie teren dla edukacji międzykulturowej.

Z pełnym przekonaniem polecam tę monografię wielu środowiskom, szczególnie animatorom kultury, studentom kierunków artystycznych, artystom różnej „maści”, działaczom społecznym, nauczycielom, pedagogom kultury i badaczom kultury, wszystkim tym, którzy chcą działać i działają w różnych środowiskach, których celem jest integracja, ożywianie, uspołecznianie, uwrażliwianie na sztukę, poznawanie różnych światów za sprawą animacji kultury. Animacja jest jedną z form także edukacji międzykulturowej.

Na zakończenie pragnę podzielić się doświadczeniem czytelniczym. Jest to potężna pod względem liczby stron publikacja, pisana jednolitym tekstem, bez szczególnych wyróżnień (nieliczne kategorie były pisane dużą czcionką), bez śródtytułów czy wyróżnienia wyłonionych kategorii. Czytanie tak długiego tekstu bez specjalnych zabiegów redakcyjnych powoduje ogromny wysiłek przebrnięcia przez masę szczegółów, których nie szczędzi sam autor. Jest to jednak zarazem dowód ogromnego zaangażowania emocjonalnego, badawczego autora, który z artystycznego środowiska się wywodzi i w nim żyje i działa jako między innymi animator kultury.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, M. 2006. *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Grzegorek, J.N. 2019. *Animatorzy artystycznej kultury studenckiej w środowisku akademickim. Typologia*. Toruń: Wydawnictwo Adama Marszałek.
- Laclau, E. 2004. *Emancypacje*. Wrocław: DSWE TWP.
- Olbrycht, K. 2001. Wyzwania wobec kształcenia animatorów społeczno-kulturalnych. W: Gajda, J. i Żardecki, W. red. *Dylematy animacji kulturalnej*. Lublin: UMCS, ss. 111–117.
- Roguska, A. 2012. Edukacja kulturowa wobec przemian globalizacyjnych i lokalnych. W: Roguska, A., Danielak-Chomać, M. i Dyrda, M.J. red. *Edukacja kulturowa. Oczekiwania i potrzeby*. Siedlce: Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „SZANSA”, ss. 21–57.

TYTUŁY PROFESORSKIE, **HABILITACJE I DOKTORATY**

Tytuły profesorskie, habilitacje i doktoraty z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej uzyskane w 2019 roku w dyscyplinie pedagogika

Tytuły profesorskie

1. **Mirosław Sobecki:** *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej – studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych.
2. **Tomasz Gmerek:** *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych (studium socjopedagogiczne)*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych.

Habilitacje

1. **Tomasz Bajkowski:** *U źródeł tożsamości rodzinnej. System rodzinny w percepcji młodzieży akademickiej*. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
2. **Urszula Klajmon-Lech:** *Trajektoria życia rodziców dzieci z rzadkimi chorobami genetycznymi. Formy społecznego wsparcia*. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji.
3. **Adela Kożyczkowska:** *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*. Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych.
4. **Arkadiusz Urbanek:** *System penitencjarny wobec wyzwań wielokulturowości. Studium diagnostyczne*. Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych.

Doktoraty

1. **Katarzyna Dąbrowska-Żmuda:** *Modyfikacja postaw uczniów szkoły podstawowej wobec osób odmiennych kulturowo*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: dr hab. Mariusz Korczyński, prof. UMCS.

2. **Ilona Maria Mroczek:** *Aksjologiczne korelaty poczucia tożsamości narodowej młodych emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii.* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: prof. dr hab. Ryszard Bera.
3. **Katarzyna Nosek:** *Migracja zarobkowa a poczucie jakości życia rodzin transnarodowych. Studium pedagogiczne.* Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych. Promotor: prof. dr hab. Józef Górniewicz.
4. **Marzena Piotrowska:** *Działania profilaktyczne prowadzone przez Policję Śląską w zakresie zapobiegania zachowaniom ryzykownym młodzieży szkolnej na przykładzie wybranych powiatów przygranicznych – studium porównawcze.* Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji. Promotor: dr hab. Barbara Grabowska, prof. UŚ.
5. **Mateusz Stefanek:** *Postawy studentów polskich i ukraińskich wobec obcych. Studium porównawcze.* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii. Promotor: dr hab. Mariusz Korczyński, prof. UMCS.

Opracowanie
Ewa Ogrodzka-Mazur

KRONIKA

ARTUR JABŁOŃSKI

Etniczność i narodowość w edukacji międykulturowej **Wejherowo, 17–18 czerwca 2019 roku**

Ogólnopolska konferencja zatytułowana *Etniczność i narodowość w edukacji międzykulturowej*, która odbyła się w dniach 17–18 czerwca 2019 r. w Wejherowie, zorganizowana została przez Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej w Wejherowie, Prywatną Szkołę Podstawową NajaSzkòła w Wejherowie oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Patronat nad tym wydarzeniem przyjęli Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy KNP PAN i Instytut Kaszubski w Gdańsku. Dzięki patronatowi medialnemu Radia Kaszëbë obszerne fragmenty wystąpień i dyskusji wokół wygłoszonych referatów dotarły do słuchaczy tej dwujęzycznej rozgłośni na Pomorzu oraz umieszczone zostały na stronie internetowej radia.

Celem naukowego spotkania w Wejherowie było przyjrzenie się wielokulturowej naturze świata, którego immanentną i niezbywalną składową są wspólnoty etniczne i narodowe, społeczności językowe i grupy religijne, i próba odpowiedzi na szereg pytań:

- Czy wielokulturowa natura świata – i tego odległego, i tego bliskiego – wymusza konieczność ciągłego porządkowania i ciągłego negocjowania znaczeń, rozwiązywania problemów i konfliktów?
- Czy wspólne życie to wspólne i ciągłe układanie się w czasowym negocjowaniu różnicy kulturowej, czy też negocjowanie wspólnego życia przez różnicę kulturą?
- Jaki wpływ na takie porządkowanie mają politycy, naukowcy, ekonomiści i ci, którzy w swych rękach skupiają – mniejszą lub większą – władzę nad człowiekiem i światem?
- Jeśli etniczność i narodowość, jako konstrukty teoretyczne i polityczne, tworzą wielo- i międzykulturowość, które chcemy rozumieć jako część kultury w ogóle, to jakie konteksty społeczne, kulturowe, naukowe, polityczne czy ekonomiczne decydują o tym, który wskaźnik (wymiar,

cecha) etniczności i narodowości zyskuje przewagę nad innymi, i tym samym decyduje o kondycji społeczno-politycznej wybranych osób i grup?

- Czy tym, co przesądza o losach człowieka i wspólnoty, może być język, religia bądź wyznanie, a jeszcze innym razem nabyty status migranta bądź uchodźcy?
- Który z wyznaczników określających kondycję społeczno-polityczną jest tym prymarnym, waloryzującym tożsamość jednostek i grup społecznych i zawsze w jakiś sposób przesądza o ich losach?
- Jak postrzegać etniczność i narodowość – jeszcze szerzej tożsamość – w kontekście edukacji regionalnej, kulturowej, wielokulturowej i międzykulturowej?

Na konferencję przyjechali uczeni z kilku ośrodków uniwersyteckich w Polsce i zagranicą, by zaprezentować swoje rozważania i przemyślenia na wiodący temat.

Doc. PhDr. Irena Bogoczová z Uniwersytetu w Ostrawie opowiedziała o Polakach za Olzą w kontekście wielokulturowości i wielojęzycznej codzienności. Doc. PaedDr. Jana Raclavská, także z Uniwersytetu w Ostrawie, o Polakach za Olzą mówiła w perspektywie historycznej. PD Dr. Thomas Menzel z Serbskiego Instytutu w Budziszynie dzielił się wiedzą o socjolingwistycznych warunkach przetrwania języków serbołużyckich po 1945 r. i zastanawiał się nad tym: co dziś mają Łużyczanie, a czego nie mają Kaszubi? Lic. Maciej Bandur z Uniwersytetu w Lejdzie prowadził rozważania o piśmie jako znaku wspólnoty etnicznej na przykładzie Kaszubów, natomiast dr Artur Jabłoński z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach postulował, by w dyskursie naukowym nie stawiać przymiotnika „regionalny” przy języku kaszubskim. W dyskusji uczestniczył także Ph.Dr. Motoki Nomachi, językoznawca z Uniwersytetu w Hokkaido.

Problematyka funkcjonowania społeczności na pograniczu polsko-czeskim została szeroko ukazana przez reprezentantki cieszyńskiego Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Dr hab. Anna Szafrńska, prof. UŚ, przedstawiła problematykę *Swojego-innego sąsiada w opiniach studentów na przykładzie relacji między Polakami i Czechami w regionie Śląska Cieszyńskiego*, prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta omówiła wyniki badań dynamiki kształtowania się poczucia tożsamości młodzieży na pograniczu polsko-czeskim, dr hab. Aniela Różańska, prof. UŚ skoncentrowała się na relacjach międzyosobowych będących wyznacznikiem kondycji wielokulturowych wspólnot. Z kolei dr Gabriela Piechniczek-Ogierman za-

prezentowała raport z badań nt. *Poczucie tożsamości młodzieży i jego uwarunkowania w miejskim środowisku lokalnym*.

Kolejni uczestnicy konferencji podjęli w swoich wystąpieniach rozważania o tożsamości, rodzinie i edukacji: tożsamości rodziny żydowskiej, jej tradycji i codzienności (dr Joanna Cukras-Stelągowska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); tożsamości etnicznej i narodowej wobec paradygmatu narodu jako wspólnoty obywatelskiej oraz wyzwania i zadania, jakie stają w tym kontekście przed edukacją międzykulturową i regionalną (dr hab. Krystyna M. Błęszyńska, prof. SGGW, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie); dzieciństwie w kulturach bliskich i dalekich z perspektywy cudzoziemców z różnych części świata (dr Anna Młynarczuk-Sokołowska, Uniwersytet w Białymstoku). Dr hab. Tomasz Gmerek z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu analizował podręczniki dla dzieci z mniejszości tubylczych używanych w edukacji etnicznej.

Ważne głosy, w kontekście podejmowanej na konferencji tematyki, przedstawili uczeni związani ze środowiskiem gospodarzy konferencji Uniwersytetem Gdańskim. Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek przedstawił referat np. *Dekonstrukcja, postkolonializm i edukacja międzykulturowa – historia nadziei i rola rozpaczy*; dr hab. Monika Mazurek skupiła się na edukacji mniejszości narodowych/etnicznych jako projekcie tożsamościowym; dr hab. Ewa Rodziejewicz poruszyła temat „Sztuka myślenia” jako zobowiązanie edukacji „pomiędzy–kulturowej”; dr hab. Maria Szczepka-Pustkowska, prof. UG mówiła o filozofowaniu z dziećmi po kaszubsku; dr Adela Kożyczkowska przedstawiła dwujęzyczność jako projekt edukacyjny; dr Sylwester Ziela ukazał zagadnienie rasistowskiego nacjonalizmu w kontekście zjawiska wielokulturowości. Swoje wystąpienia przedstawili także liczni doktoranci z Uniwersytetu Gdańskiego i Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz pedagodzy i nauczyciele praktycy ze szkół w Wejherowie i Redzie. Z większością wygłoszonych na konferencji referatów będzie można zapoznać się w przygotowywanej publikacji.

Organizatorzy konferencji pieczołowicie zadbali o to, by miejsce i otoczenie obrad korespondowało z problematyką konferencji. Siedziba Muzeum Piśmiennictwa i Muzyki Kaszubsko-Pomorskiej, piękny pałac Przebendowskich-Keyserlingów położony w wejherowskim parku Miejskim im. Aleksandra Majkowskiego, była miejscem obrad pierwszego dnia konferencji. Organizatorzy zaplanowali także w tym dniu spacer ulicami Wejherowa, który poprowadził mgr inż. Jarosław Ellwart, autor licznych przewodników po Kaszubach i całym Pomorzu, zabierając uczestników konferencji szlakiem „kaszubskich

nót” wiodącym niemal przez całe stare miasto wzniesione w 1650 r. z woli wojewody pomorskiego Jakuba Wejhera.

W drugim dniu uczestnicy konferencji mieli okazję do poznania specyfiki funkcjonowania kaszubskiej Prywatnej Dwujęzycznej Szkoły Podstawowej NajaSzkòła w Wejherowie. Nauczyciele tej, powstałej w 2017 r., placówki realizują model edukacyjny w kaszubskiej przestrzeni kulturowej, pozwalający poznać własne korzenie, uzyskać klucz do unikatowej kultury i języka kaszubskiego, a jednocześnie zdobyć klucze do innych kultur i języków. Od najmłodszych klas w NajiSzkòle nauczany jest bowiem – oprócz kaszubskiego i polskiego – również język angielski i niemiecki. W młodszych klasach ów model zawiera elementy pedagogiki Montessori, a w starszych daje możliwość uzyskania ważnych kompetencji XXI w., takich jak kreatywność, myślenie krytyczne, współpraca w grupie, zarządzanie informacją, rozumienie mediów, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej. Nauczyciele NajiSzkòle dbają także o rozwój praktycznych umiejętności u uczniów. Samodzielne zbieranie informacji, sztuka prezentacji, wyrażanie własnej opinii, twórcze myślenie, praca w środowisku chmury komputerowej, programowanie czy sprawne pisanie tekstów na różne tematy odbywa się też przy wykorzystaniu technologii – tabletów, smartfonów i laptopów. W NajiSzkòle ważne jest, by wykorzystać naturalną ciekawość uczniów i sprawić, by była ona sojusznikiem nauczyciela podczas lekcji.

Konferencja w Wejherowie była również okazją do przypomnienia dorobku naukowego dr. hab. Kazimierza Kossak-Główczewskiego, emerytowanego kierownika Zakładu Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, współtwórcy i przez wiele lat kierownika pierwszych w Polsce Podyplomowych Studiów Edukacji Regionalnej i Alternatywnej. Benefis Profesora, na którym laudację wygłosiły dr hab. Anna Szafrńska, prof. UŚ i dr hab. Aniela Różańska, prof. UŚ, a wiele ciepłych słów pod adresem Jubilata skierował dr hab. Piotr Petrykowski, prof. UMK z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, połączono z promocją książki przygotowanej przez dr hab. Marię Szczepką-Pustkowską, prof. UG, i dr Adelę Kożyczkowską z tytułowanej *Edukacja kaszubska. Antologia tekstów*, będącej zbiorem artykułów dr. hab. Kazimierza Kossak-Główczewskiego, które były publikowane od lat 90. ubiegłego wieku w licznych czasopismach i pracach zbiorowych, i których tematyka dotyczyła edukacji kaszubskiej.

BIBLIOGRAFIA

Prace z edukacji wielo- i międzykulturowej wydane w roku 2019

- Bartnik, A. 2019. *Migracje do Stanów Zjednoczonych Ameryki w dobie globalizacji: determinanty, interakcje, skutki*. Kraków: UJ.
- Batyk, I.M. 2019. *Determinanty zachowań rynkowych mieszkańców regionów przygranicznych (na przykładzie Obwodu Kaliningradzkiego Federacji Rosyjskiej)*. Olsztyn: UWM.
- Bielewska, A. 2019. *Tożsamość narodowa jako tożsamość terytorialna w kontekście migracji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Budrewicz, Z. i Sienko, M. red. 2019. *Obrzędy, zwyczaje, rytuały w kulturze i edukacji regionalnej*. Kraków: UP.
- Bylica, J. 2019. *Cygańska rapsodia: transkulturowe studium rzeczywistości społecznej andrychowskich Romów – konteksty pedagogiczne*. Kraków: UJ.
- Červinková, H. 2019. *Antropologia i edukacja: etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej*. Wrocław: DSW.
- Czyżewski, K. 2019. *W stronę Xenopolis*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Dobrowolska, B. 2019. *Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcym obrazie świata. Studium socjopedagogiczne*. Siedlce: UPH.
- „Edukacja Międzykulturowa” 2019, nr 1 (10).
- „Edukacja Międzykulturowa” 2019, nr 2 (11).
- Gierczyk, M. 2019. *Uczeń zdolny w polskiej i angielskiej przestrzeni szkolnej: studium komparatystyczne*. Katowice: UŚ.
- Grabowska, I. 2019. *Otwierając głowy: migracje i kompetencje społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Guziuk-Tkacz, M. 2019. *Imigracja(e) i imigranci w kontekście transkulturowości: diagnoza pedagogiczna*. Olsztyn: UWM.
- Hejwosz-Gromkowska, D. 2019. *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii: studium socjopedagogiczne*. Poznań: UAM.
- Jasikowska, K. 2019. *Zmieniając świat: edukacja globalna między zyskiem a zbawieniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kelm, H. i Ćwiklicki, M. red. 2019. *Kulturowe uwarunkowania zarządzania i komunikowania w organizacjach publicznych*. Katowice: UE.

- Krzyżowski, Ł., Leszczyńska, K. i Smeja, M. red. 2019. *Wyobrażone, przeżyte i przedstawione: księga jubileuszowa dla Profesora Janusza Muchy*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Kulczyńska, K. 2019. *Zachowania przestrzenne konsumentów w miastach podzielonych polsko-niemieckiego i polsko-czeskiego obszaru przygranicznego*. Poznań: UAM.
- Kurowska, B. i Łapot-Dzierwa, K. 2019. *Kultura – sztuka – edukacja*. T. 3. Kraków: UP.
- Lendzion, K. 2019. *Dwa języki, dwa światy: język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*. Warszawa: UKSW.
- Linka, A. 2019. *Kompetencja międzykulturowa pracowników służb społecznych*. Szczecin: US.
- Lisiecki, M. 2019. *Komunikacja międzykulturowa w polityce: relacje między Stanami Zjednoczonymi a Japonią w latach 1932–1952*. Toruń: UMK.
- Luft, S. 2019. *Kryzys uchodźczy – przyczyny, skutki, konflikty*. Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje.
- Machul-Telus, B. 2019. *Romowie*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Michalewski, T. 2019. *Edukacja a regionalizm wobec wielokulturowości i globalizacji: tożsamość społeczna na przykładzie Śląska Opolskiego*. Opole: UO.
- Muszyńska, B. i Papaja, P. 2019. *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe: content and language integrated learning (CLIL): wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szuścik, U. i Szafrńska, A. red. 2019. *Edukacja małego dziecka*. T. 14. *Konteksty społeczne i międzykulturowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pabian, A. i Pabian, B. 2019. *Wielokulturowość w szkolnictwie wyższym: zarządzanie i komunikacja z cudzoziemcami z perspektywy różnic kulturowych: monografia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paluszek, K. 2019. *Komparatystyka językowa jako narzędzie interpretacyjne Trybunału Sprawiedliwości Unii Europejskiej*. Warszawa: Difin.
- Pamuła-Behrens, M. i Hennel-Brzozowska, A. red. 2019. *Migration and education: to understand relations between migration and education – challenges for research and practice*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pessel, W.K. 2019. *Czerwono-biali i biało-czerwoni: Dania, Polska, Północ: problemy sąsiedztwa kulturowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO: Fundacja Duży Format.

- Piekutowska, A. 2019. *Imigracja zarobkowa i jej wpływ na rynek pracy*. Warszawa: CeDeWu.
- Pleskot, P. red. 2019. *Z dziejów polskiej emigracji politycznej po 1939 roku: ludzie, struktury, idee*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu.
- Przybylska, E. i Wajsprych, D. 2019. *Współczesne dyskursy o edukacji kulturowej w Polsce i Niemczech*. Warszawa: CeDeWu.
- Sadowski, A. 2019. *Spółczesność wielokulturowa z perspektywy pogranicza*. Kraków: Nomos.
- Sadowski, P. 2019. *Wspólny Europejski System Azyłowy: historia, stan obecny i perspektywy rozwoju*. Toruń: UMK.
- Solska, A. i Kida, I. red. 2019. *Oriental encounters: language, society, culture/ Spotkania orientalistyczne: język, społeczeństwo, kultura*. Katowice: UŚ.
- Stark, K. 2019. *Znajomi nieznajomi: jak ludzie, których nie znasz, mogą Cię zmienić*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- Stefanowicz, M. 2019. *Polityka etniczna Litwy w latach 1990–2004*. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Strąk, K. 2019. *Polityka Unii Europejskiej w zakresie powrotów: aspekty prawne*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Szczurek-Boruta, A. 2019. *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży: stałość i zmienność*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szymański, M.J. red. 2019. *Krótkie wykłady z socjologii edukacji*. Warszawa: Inspiracje Edukacyjne.
- Ślusarczyk, M. 2019. *Transnarodowe życie rodzin: na przykładzie polskich migrantów w Norwegii*. Kraków: UJ.
- Tafiłowski, P. 2019. *Pomiędzy cywilizacjami: wojna i praktyki komunikacyjne na pograniczu chrześcijańsko-muzułmańskim na przełomie średniowiecza i ery nowożytnej*. Oświęcim: Wydawnictwo Napoleon V.
- Techmańska, B. 2019. *Szkolnictwo mniejszości narodowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1989*. Dziekanów Leśny; Łomianki: Wydawnictwo LTW.
- Terlecki, D. 2019. *Po dolary i wolność: śladami Polonii w Ameryce*. Warszawa: Sport i Turystyka – Muza.
- Teusz, G. 2019. *Doświadczenia rodziny polskiej na emigracji w Niemczech: perspektywa biograficzno-narracyjna*. Poznań: UAM.
- Tomaszewski, R. 2019. *Polski i ukraiński wiek XX w perspektywie historii edukacji (wybrane aspekty)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Trzeszczyńska, P. 2019. *Diaspora – pamięć – miejsca: Ukraińcy z Polski z lat 80. XX wieku w Kanadzie: studium etnograficzne*. Kraków: UJ.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M. i Krajka J. 2019. *Komunikacja interkulturowa: wprowadzenie*. Poznań: UAM.
- Zenderowski, R. i Koziński, B. 2019. *Różnice kulturowe w biznesie*. Warszawa: CeDeWu.
- Zielińska, P. 2019. *Aksjologiczne korelaty stylów życia polskich emigrantów*. Lublin: UMCS.

Opracowanie
Barbara Grabowska

Nota o autorach

Banasiewicz-Ossowska Ewa, dr, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, ORCID: 0000-0002-3514-7438.

Balvín Jaroslav, Doc. PhDr, Mgr., CSc., Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, Czech Republic.

Błaszczyk Maja, mgr, doktorantka w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego, ORCID: 0000-0003-4762-7823.

Chojnacka-Synaszko Barbara, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-5591-3331.

Cudowska Agata, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-5035-2985.

Farkašová Monika, mgr, Museum of Roma Culture in Brno, Czech Republic.

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

Grala Krzysztof, mgr, doktorant w Szkole Doktorskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, ORCID: 0000-0002-2200-8316.

Jabłoński Artur, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, ORCID: 0000-0002-3803-1035.

Jas Katarzyna, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-8382-1423.

Koźyczkowska Adela, dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-7952-1321.

Kusio Urszula, dr hab., prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Filozofii i Socjologii, ORCID: 0000-0002-8938-7111.

Łuszczek Krzysztof, dr, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, ORCID 0000-0003-1862-5028.

Mańkowska Anna, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ORCID: 0000-0003-1026-9487.

Mikut Małgorzata, dr, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0001-5616-706X.

Nowosad Inetta, dr hab., prof. UZ, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, ORCID: 0000-0002-3739-7844.

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

Petrasová Alica, Assoc. Prof, PaedDr., Ph.D., University of Prešov in Prešov, Faculty of Education, Slovak Republic.

Pindór Mirosława, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-1696-7019.

Rembierz Marek, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-0295-0256.

Sobolewska-Popko Agnieszka, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-7384-2423.

Staňková Iva, PhDr., Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, Czech Republic.

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

Tomaszewska Ewa, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-4442-2833.

Walewska Marta, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-0156-4700.

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 infracywilizacji. *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