



# EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2020, nr 2 (13)

## **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 Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), Lech A. Suchomłynow (Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Ukraina), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Marta M. Urlińska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Christoph Wulf (Freie Universität Berlin, Niemcy)

## **Zespół Redakcyjny:**

Ewa Ogrodzka-Mazur (redaktor naczelny), Alina Szczurek-Boruta (zastępca redaktora naczelnego, redaktor tematyczny), Barbara Grabowska, Aniela Różańska, Jolanta Suchodolska, Anna Szafrąńska (redaktorzy tematyczni), Adam Mikrut (redaktor statystyczny), Urszula Klajmon-Lech (redaktor językowy – język polski), Agata 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 Koźczkowska, Dariusz Kubinowski, Josef Malach, Hanna Mamzer, Stefan Mieszalski, Jolanta Miluska, Tadeusz Miluski, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Petro Sauch, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski

**Redaktorzy naukowemu:** Ewa Ogrodzka-Mazur, Aniela Różańska

**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](mailto:marketing@marszalek.com.pl)

---

**Wydawnictwo Adam Marszałek**, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń  
tel. 56 664 22 35, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl), [www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)  
**Drukarnia**, ul. Warszawska 54, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78



## **Spis treści**

---

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

### **ARTYKUŁY I ROZPRAWY**

JANUSZ MARIĄSKI Pedagogika religii w kontekście społecznym .....	21
---	----

IRENA BOGOCZOVÁ Czeski Bóg? Religijność Czechów jako wynik tradycji społeczno-kulturowych .....	50
---	----

ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI „Restricted Codes” w teorii Basila Bernsteina a poczucie społecznego resentymentu (perspektywa światłej edukacji przeciwstawiana ślepotcie i bierności publicznej) .....	69
---	----

RADOSŁAW ZENDEROWSKI, KRZYSZTOF CEBUL Polityka historyczna w zróżnicowanym społeczeństwie .....	103
--	-----

### **EDUKACJA REGIONALNA I MNIEJSZOŚCI NARODOWO-ETNICZNYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE**

RENÁTA MATUŠŮ The relationship of a teacher and a learner from a different cultural backgrounds: some retrospective views of the young Romani .....	119
--	-----

MARIA SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA

- „Lipman na Kaszubach”, czyli po co filozofować  
z dziećmi w języku kaszubskim ..... 130

DOROTA MISIEJUK

- Obraz przemian funkcji wychowawczej rodziny  
w poglądach dwóch pokoleń Podlasian ..... 148

ADELA KOŻYCKOWSKA

- Czyj jest Śląsk? Refleksja o pograniczu śląsko-niemieckim ..... 161

JADWIGA SEBESTA, EUGENIUSZ SZYMIK

- Kontekst miejsca a ludowa kultura odświętności  
na przykładzie stroju bytomsko-rozbarskiego ..... 177

KATARZYNA ZBYLUT-JADCZYK

- Z badań nad genezą przemian wyznaniowych na Śląsku Cieszyńskim  
w początkowym okresie kontrreformacji na przykładzie  
podcieszyńskiej parafii Puńców ..... 196

## **FORUM PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH**

MARIA MISIK

- Edukacja międzykulturowa w perspektywie personalistycznej –  
pedagogiczne idee i poszukiwania Katarzyny Olbrycht ..... 215

MONIKA HUMENIUK

- Koncepcja kozła ofiarnego René Girarda jako inspiracja  
dla edukacji międzykulturowej ..... 233

MAŁGORZATA BORTLICZEK

- Bogaty język, zaniedbany język – refleksje o kulturze języka ..... 245

- PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI, KATARZYNA MARSZAŁEK  
(Nie)upowszechnianie w Internecie polskojęzycznego  
dorobku z pedagogiki międzykulturowej ..... 265

## **PRAKTYKA EDUKACYJNA**

- BARBARA DOBROWOLSKA  
Edukacja dialogowa a kontekst kulturowy szkoły w tle koncepcji  
Jerome'a S. Brunera. Spotkania ze światem kulturowo różnym  
w klasie szkolnej ..... 281
- JOANNA CUKRAS-STELĄGOWSKA  
Edukacja międzykulturowa na poziomie uniwersyteckim w Polsce  
w kontekście nabywania nowych kompetencji przez młodzież ..... 295
- EDYTA NOWAK-ŻÓŁTY  
O roli nauczyciela akademickiego  
w opinii polskich i zagranicznych studentów ..... 310

## **ARTYKUŁY RECENZYJNE**

- ARTUR JABŁOŃSKI  
Wiedza o języku jako klucz do polityki tożsamościowej Kaszubów.  
Artykuł recenzyjny książki Adeli Kożyczkowskiej: *Kaszubszczyzna.  
Pedagogicznie o języku i tożsamości* ..... 325
- SYLWESTER ZIELKA  
O edukacji tubylców zwanych Kaszubami.  
Artykuł recenzyjny książki Kazimierza Kossak-Główniczewskiego  
*Edukacja kaszubska. Antologia tekstów*. Red. Adela Kożyczkowska  
i Maria Szczepka-Pustkowska ..... 330

KATARZYNA SZOLC

Anna Jawor, Urszula Markowska-Manista i Marta J. Pietrusińska:  
*Konkultura. Wymiary uczestnictwa w kulturze młodych imigrantów  
z Ukrainy w Polsce* ..... 338

**Nota o autorach** ..... 343

## Contents

---

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

### **ARTICLES AND TREATISES**

JANUSZ MARIAŃSKI Pedagogy of religion in the social context .....	21
IRENA BOGOCZOVÁ The Czech God? Religiousness of Czechs as a result of sociocultural traditions .....	50
ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI “Restricted Codes” in Basil Bernstein’s theory versus the feeling of social re-sentiment (the perspective of enlightened education presented to public blindness and inaction) .....	69
RADOSŁAW ZENDEROWSKI, KRZYSZTOF CEBUL Historical policy in a diversified society .....	103

## **REGIONAL EDUCATION AND EDUCATION OF NATIONAL-ETHNIC MINORITIES IN POLAND AND WORLDWIDE**

RENÁTA MATUŠŮ

- The relationship of a teacher and a learner from different  
cultural backgrounds: some retrospective views of the young  
Romani ..... 119

MARIA SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA

- "Lipman in Kashubia" or why it is worth philosophizing  
with children in the Kashubian language ..... 130

DOROTA MISIEJUK

- An image of changes in the educational function of family  
in the views of two generations of Podlasie inhabitants ..... 148

ADELA KOŻYCKOWSKA

- Whose is Silesia? Reflections on the Silesian and German  
Borderland ..... 161

JADWIGA SEBESTA, EUGENIUSZ SZYMIK

- The context of place versus the folk tradition of festivity –  
the case of Bytom-Rozbark folk costume ..... 177

KATARZYNA ZBYLUT-JADCZYK

- From the studies on the origin of religious transformations  
in Cieszyn Silesia at the beginning of the Counter-Reformation –  
the case of the parish in Puńców near Cieszyn ..... 196

## **FORUM OF INTERCULTURAL EDUCATORS**

MARIA MISIK

- Intercultural education in the personalistic perspective –  
pedagogical ideas and explorations of Katarzyna Olbrycht ..... 215



MONIKA HUMENIUK

- René Girard's concept of scapegoat mechanism  
as an inspiration for intercultural education ..... 233

MAŁGORZATA BORTLICZEK

- A rich language, a neglected language –  
some reflections upon the culture of language ..... 245

PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI, KATARZYNA MARSZAŁEK

- (Non-)dissemination of the Polish language studies  
on intercultural education in the Internet ..... 265

## **EDUCATIONAL PRACTICE**

BARBARA DOBROWOLSKA

- Dialogue education versus the cultural context of school  
in the background of Jerome S. Bruner's concept.  
Classroom meetings with the culturally diverse world ..... 281

JOANNA CUKRAS-STELĄGOWSKA

- Intercultural education at the university level in Poland  
in the context of acquiring new competences  
by youth ..... 295

EDYTA NOWAK-ŻÓŁTY

- The role of an academic teacher in the opinions of Polish  
and foreign students ..... 310

## **REVIEWING ARTICLES**

ARTUR JABŁOŃSKI

- Knowledge of the language as a key to the identity policy  
of Kashubians. A book review: Adela Kożyczkowska:  
*Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*  
[Kashubianness. On the language and identity  
in a pedagogical way] ..... 325

SYLWESTER ZIELKA

On education of the natives called Kashubians.

A book review: Kazimierz Kossak-Głowczewski: *Edukacja kaszubska.*

*Antologia tekstów* [Kashubian education. An anthology of texts]. Edited by Adela Kożyczkowska

and Maria Szczepska-Pustkowska ..... 330

KATARZYNA SZOLC

Anna Jawor, Urszula Markowska-Manista and Marta J. Pietrusińska:

*Konkultura. Wymiary uczestnictwa w kulturze młodych*

*imigrantów z Ukrainy w Polsce* [Conculture. The dimensions

of cultural participation of young immigrants from Ukraine

in Poland] ..... 338

**Biographical notes** ..... 343

## Wprowadzenie

---

Studia i badania poświęcone edukacji międzykulturowej od ponad trzech dekad wpisują się w polski dyskurs społeczny nad zagadnieniami wielokulturowości, poczucia tożsamości (narodowej, obywatelskiej, etnicznej, wyznaniowej, kulturowej) czy relacji między ludźmi różnych narodowości i kultur. Współczesne społeczeństwa poszukują bowiem rozwiązań wielu problemów, które pojawiają się m.in. w związku z gwałtownym rozwojem cywilizacji industrialno-informacyjnej. Charakter i rozmiary tego zjawiska ukazuje wielu badaczy, którzy zwracają uwagę na tzw. *paradoksalne uspołecznienie* (Sztompka, 2012) – ludzie są zmuszeni do kształtowania własnego życia, nie kontrolując jego uwarunkowań. Wiąże się to z rozpadem społeczeństwa na wiele obszarów działania, które nie wykazują żadnej jedności. Brak poruszania się w jakimś jednolitym obszarze życia zmusza nas z kolei do tego, co określane jest jako *biograficzna koordynacja zróżnicowanych logik zachowania* (tamże). Co więcej, tradycja i wychowanie rodzinne są zastępowane przez instytucje, media oraz indywidualne wybory.

Propozycje teoretyczne i doświadczenia praktyczne określane nazwą edukacji międzykulturowej wydają się naruszać utrwalone od ponad wieku sposoby myślenia i działalności oświatowej dominujące w społeczeństwach wielokulturowych. Zrozumienie szans, jakie stwarza edukacja, międzykulturowa, oraz akceptacja stosowanych praktyk edukacyjnych wymagają czasu. Wymagają też autentycznego zaangażowania wielu grup społecznych mających duży wpływ na kształtowanie postaw ludzi. Warto – pomimo różnych trudności – czynić wysiłki, aby wspomniane szanse zostały wykorzystane (Lewowicki, 2015, ss. 24–33). Prowadzenie odpowiedzialnej edukacji międzykulturowej jest bowiem szansą na przezwyciężenie stygmatyzacji, poczucia obcości, lęku przed Innymi. Jest to zarazem szansa na kształtowanie tożsamości wielowymiarowej (wzbogaconej), w której tożsamość narodowa czy wyznaniowa stanowi istotny składnik, ale nie wypiera innych obszarów tożsamości, nie wymaga odrzucenia ludzi i wartości niepasujących do ortodoksyjnych, dalekich od warunków życia w wielokulturowym świecie, wyobrażeń o grupowej i indywidualnej tożsamości jednostki. Wartością

niezbędną we współczesnym świecie jest zatem otwartość kultur, która nie oznacza jednocześnie braku selekcji przyswajanych wpływów. Tylko życzliwe zwrócenie się w stronę innych kultur, prawdziwie personalistyczne spojrzenie na inne społeczeństwa, a tym samym na poszczególne jednostki tworzące to społeczeństwo, może dać podstawę do budowania nowej przestrzeni międzykulturowej (Kłoskowska, 2002, s. 159).

Trzynasty tom „Edukacji Międzykulturowej”, czasopisma redagowanego od 2012 roku przez pracowników Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań oraz Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, aktualnie przez pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, zawiera zarówno ujęcia teoretyczne, teoretyczno-empiryczne, jak i praktyczne odniesienia do działań w obszarze edukacji wielo- i międzykulturowej. Z uwagi na zainteresowania badawcze autorów reprezentujących różne dyscypliny naukowe – pedagogów, socjologów, językoznawców, kulturoznawców, politologów, antropologów i historyków – problematyka opracowań jest zróżnicowana nie tylko pod względem analizowanych kategorii, ale cechuje ją też różnorodność przyjętych przez badaczy podejść oraz wielostronny ogląd kwestii poddanych analizie badawczej.

Prezentowany numer czasopisma „Edukacja Międzykulturowa” 2020, nr 2 (13) otwiera tekst Janusza Mariańskiego, w którym autor zwraca uwagę na relacje zachodzące między socjologią religii i pedagogiką religii, jak również na społeczny kontekst pedagogiki religii. Socjologiczne teorie religii i przemian religijności we współczesnym świecie mogą być przydatne – jak podkreśla autor – w budowaniu pedagogicznych koncepcji religii i religijności. Empiryczna socjologia religii uwrażliwia podmioty edukacyjne na nowe zjawiska religijne, zmieniające się w aktualnych warunkach społeczno-kulturowych. Współpraca między pedagogiką i socjologią religii jest możliwa i potrzebna, jednak nie powinna polegać na socjologizacji pedagogiki religii, lecz na zachowaniu autonomii i odrębności teoretycznej i metodologicznej obu dyscyplin naukowych.

Drugi artykuł autorstwa Ireny Bogoczowej *Czeski Bóg? Religijność Czechów jako wynik tradycji społeczno-kulturowych* przedstawia specyfikę czeskiego Kościoła i religijności Czechów. Autorka, poszukując odpowiedzi na pytanie, skąd się bierze odmienność i specyfika religijności czeskich wierzących, przyjmuje podejście językoznawcze, gdyż klucz do kulturowej natury członków grupy etnicznej (i religijnej) ukrywa się w jej języku, w sposobie narracji, frazeologii.

Obok przywołanych opracowań dotyczących religii i jej pedagogicznych aspektów, w dziale *Artykuły i rozprawy* znajduje się artykuł Adeli Kożyczkowskiej pt. *Czyj jest Śląsk? Refleksja o pograniczu śląsko-niemieckim*, w którym autorka podejmuje, na podstawie literacko opisanego doświadczenia śląskości Horsta Bienka, próbę rekonstrukcji fenomenu śląskości, śląskiej tożsamości etnicznej, przywołując koncepcję tożsamości posttraumatycznej i tożsamości bolesnej. W drugiej części artykułu, badając wybrane teksty Horsta Bienka dotyczące śląskiego dzieciństwa, podejmuje próbę zrozumienia, czym jest śląskość w optyce śląsko-niemieckiej. W końcowej części tekstu podejmuje próbę odpowiedzi na tytułowe pytanie.

Obok przywołanych opracowań w dziale *Artykuły i rozprawy* znajdują się dwa teksty stanowiące reakcję intelektualistów na współczesną sytuację społeczno-polityczną w Polsce.

Autor pierwszego tekstu, Andrzej Radziewicz-Winnicki, przyjmując założenia Basila Bernsteina socjolingwistycznej teorii na temat języka i jego wpływu na postrzeganie przez jednostkę rzeczywistości, przybliży i przeciwstawia się nadzwyczaj sprawczej logice stosowanej – za pomocą lingwistycznych socjotechnik – przez obecnie sprawujących w Polsce rządy. Analiza ta, prowadzona z wrażliwością odpowiedzialnego obywatela, wskazuje na możliwe skutki prowadzonych politycznych działań. Tekst stanowi naukowy impuls do odbudowania neoliberalnej demokracji w Polsce, a dla przedstawicieli pedagogiki swego rodzaju inspirację do zaangażowania się w sprawy aktualne, które są nie tylko kwestiami politycznymi, ale domagają się refleksji pedagogicznej.

Autorzy kolejnego tekstu, o charakterze przeglądowym na temat polityki historycznej, Radosław Zenderowski i Krzysztof Cebul, podejmują refleksję dotyczącą uwarunkowań (możliwości i ograniczeń) realizacji przez podmioty państwowe polityki historycznej w zróżnicowanym społeczeństwie, w warunkach liberalnej demokracji. Odnoszą problematykę do bieżącej sytuacji politycznej i mentalnej społeczeństwa polskiego, podkreślając funkcję kreacyjną polityki historycznej w tworzeniu warunków do utrzymywania się zróżnicowania społecznego jako swoistej siły przesądzającej o żywotności systemu, bowiem w istocie jest ono potwierdzeniem podmiotowego statusu obywateli, ich niezależności od państwa.

W dziale *Edukacja regionalna i mniejszości narodowo-etnicznych w Polsce i na świecie* autorzy podejmują ważne wątki edukacji mniejszości narodowych i etnicznych. Renáta Matušů wskazuje, na tle wyników badań prowadzonych w szkole czeskiej wśród uczniów romskich, na istotne aspekty

relacji nauczyciel–uczeń, które warunkują percepcję szkoły i edukacji przez młodych Romów. Wymienia takie aspekty, jak postrzeganie nauczycieli przez uczniów, poziom otrzymywanej pomocy i wsparcia, nierówności oraz rozumienie i dzielenie z uczniami perspektyw ich rozwoju.

Maria Szczepska-Pustkowska, powołując się na ideę implementacji do edukacji kaszubskiej jednej z alternatywnych metod nauczania, jaką stanowi opracowana przez Matthew Lipmana *Philosophy for Children*, zastanawia się nad korzyściami, jakie mogą wynikać z połączenia edukacji filozoficznej (dociekań filozoficznych z dziećmi) i edukacji kaszubskiej.

Dorota Misiejuk, osadzając badania w Krzysztofa J. Brozi teorii standardu kulturowego, dokonuje analizy poglądów badanych dwóch pokoleń Podlasiaków na temat przemian funkcji wychowawczej rodziny. Autorka jest świadoma znaczenia przemian społecznych w doskonaleniu funkcjonowania instytucji edukacyjnych, które nie działają w próżni i nie są obojętne na to, co dzieje się w środowisku rodziny.

Tekst Jadwigi Sebesty i Eugeniusza Szymika stanowi interesujące studium genealogii i etnografii stroju bytomsko-rozbarskiego. Autorzy wykazują, że strój ludowy to wynik działania miejsca, czasu i oddziaływań modowych. Artykuł dostarcza materiału empirycznego, możliwego do dalszych analiz i interpretacji pedagogicznych.

Kolejny artykuł, autorstwa Katarzyny Zbylut-Jadczyk, również lokuje się w przestrzeni badań nad śląskością, tym razem w obszarze religijności. Odnosi się do przemian wyznaniowych w okresie kontrreformacji – na przykładzie małej miejscowości na Śląsku Cieszyńskim.

*Forum pedagogów międzykulturowych* zawiera cztery teksty. Pierwszy z nich – przygotowany przez Marię Misik – przedstawia pedagogiczne idee Katarzyny Olbrycht dotyczące edukacji międzykulturowej rozpatrywanej w perspektywie personalistycznej i podkreśla wkład K. Olbrycht w rozwój polskiej pedagogiki międzykulturowej. Ponadto tekst ukazuje znaczenie personalistycznej refleksji w zakresie egzystencjalnych pytań dotyczących podstaw ludzkiej (moralnej i duchowej) kondycji.

W drugim tekście, autorstwa Moniki Humeniuk, została przywołana koncepcja mimetyzmu i kozła ofiarnego autorstwa René Girarda, stanowiąca fundament społecznej natury człowieka i istotę specyficznego schematu zachowań jednostki i jej relacji społecznych w sytuacjach kryzysowych. Analiza prezentowanej koncepcji wprowadza nową formułę w konteksty edukacyjne, pozwalającą zaprojektować działania edukacyjne – m.in. kształtowanie krytycznej samoświadomości jednostek, rozwijanie ich emancypacyjnych kom-

petencji i umiejętności demaskowania form przemocy symbolicznej – w sytuacji kryzysu społecznego, stanowi zatem aktualną inspirację dla edukacji międzykulturowej i krytycznej pedagogiki religii.

W kolejnym artykule pt. *Bogaty język, zaniedbany język – refleksje o kulturze języka i edukacji językowej* Małgorzata Bortliczek porusza ważną kwestię kultury języka i edukacji. Jest to tekst o odpowiedzialności elit za kondycję języka, a tym samym za kondycję tożsamości społeczeństwa, gdyż to język wyraża sposób myślenia ludzi, jest podstawą kultury – fundamentem narodu i jego tożsamości.

Dział zamyka oryginalny, choć nieco kontrowersyjny tekst Przemysława Pawła Grzybowskiego i Katarzyny Marszałek. Przedstawiony w nim obraz (nie)upowszechniania dorobku polskich pedagogów międzykulturowych w Internecie to wyniki analizy kanałów upowszechniania dorobku na zasadzie otwartego dostępu, takich jak wyszukiwarka Google Scholar oraz specjalistyczne portale społecznościowe dla naukowców – Academia.edu i ResearchGate.net. Autorzy konstatują, że specjaliści zajmujący się pedagogiką międzykulturową są rzadko aktywni w narzędziach budowania akademickiego kapitału społecznego oraz kształtowania wizerunku badaczy i dyscypliny w przestrzeni publicznej. Ich zdaniem „istnieje (...) niebezpieczeństwo, że dorobek poszczególnych badaczy i ośrodków oraz wypracowane przez nich kategorie pojęciowe, które nie są upowszechniane i utrwalane w Internecie, mogą z czasem zagubić się w informacyjnym szumie” (Grzybowski i Marszałek, 2020, s. 257).

Dział *Praktyka edukacyjna* otwiera tekst Barbary Dobrowolskiej dotyczący współczesnej szkoły i jej spotkań ze światem kulturowo różnym. Autorka rozważa ideę edukacji dialogowej i potrzebę międzykulturowego dialogu w kontekście koncepcji opracowanej przez Jerome’a S. Brunera. Teoretyczne założenia tej koncepcji zostały zestawione z przykładami praktyki edukacyjnej i realiami szkolnej rzeczywistości.

Joanna Cukras-Stelągowska w opracowaniu pt. *Edukacja międzykulturowa na poziomie uniwersyteckim w Polsce w kontekście nabywania nowych kompetencji przez młodzież* poddaje analizie programy zajęć pod kątem oczekiwanych efektów uczenia się, jak również ukazuje studenckie wizje edukacji międzykulturowej – na podstawie stworzonych przez nich scenariuszy zajęć dla dzieci. Autorka dzieli się własnymi doświadczeniami zebranymi podczas pracy ze studentami w związku z prowadzonym przedmiotem z zakresu edukacji międzykulturowej. We wnioskach końcowych pisze: „Ważne jest, by zajęcia kończyły się krytyczną analizą wykonanych konspektów, co dodatkowo

wzmocni umiejętność oceny projektów dotyczących międzykulturowości” (Cukras-Stelągowska, 2020, s. 307).

Dział zamyka artykuł Edyty Nowak-Żółty, prezentujący wybrane aspekty roli nauczyciela w opinii studentów zagranicznych oraz polskich. Autorka założyła, że z powodu różnic kulturowych obraz nauczyciela akademickiego w opinii poszczególnych grup studentów może się różnić. Z przeprowadzonych badań wynika jednak, że studenci, niezależnie od kraju pochodzenia, oczekują aktywnego i energicznego nauczyciela, będącego profesjonalistą w swojej pracy.

W tomie znalazły się także trzy artykuły recenzyjne. Pierwszy z nich odnosi się do monografii Adeli Kożyczkowskiej – *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*. Autor recenzji (Artur Jabłoński) przyznaje, że gdańska pedagożka swoją książką z powodzeniem włączyła dyskurs tożsamości kaszubskiej w przestrzeń pedagogiki międzykulturowej. Drugi artykuł recenzyjny, przygotowany przez Sylwestra Zielkę, dotyczy książki *Edukacja kaszubska. Antologia tekstów*, której autorem jest wybitny znawca problematyki edukacji regionalnej i kaszubszczyzny Kazimierz Kossak-Główczewski, obchodzący w minionym roku jubileusz pracy twórczej i akademickiej. Trzeci artykuł recenzyjny Katarzyny Szolc odnosi się do monografii wieloautorskiej, *Konkultura. Wymiary uczestnictwa w kulturze młodych imigrantów z Ukrainy w Polsce*, autorstwa Anny Jawor, Urszuli Markowskiej-Manisty i Marty J. Pietrusińskiej.

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 niezmiennej przychylności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Redaktorzy

Ewa Ogrodzka-Mazur i Aniela Różańska



## **Bibliografia**

- Cukras-Stelągowska, J. 2020. Edukacja międzykulturowa na poziomie uniwersyteckim w Polsce w kontekście nabywania nowych kompetencji przez młodzież. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (13), ss. 295–309.
- Grzybowski, P.P. i Marszałek, K. 2020. (Nie)upowszechnianie w Internecie polskojęzycznego dorobku z pedagogiki międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (13), ss. 265–278.
- Kłoskowska, A. 2002. Kultury narodowe wobec globalizacji a tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo*. 2, ss. 155–173.
- 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.
- Sztompka, P. 2012. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.



# **A**RTYKUŁY I ROZPRAWY



JANUSZ MARIĄSKI

## **Pedagogika religii w kontekście społecznym**

**Streszczenie:** W poszukiwaniu socjologicznych podstaw pedagogiki religii autor artykułu zwraca uwagę tylko na wybrane kwestie, jak teorie socjologii religii (część teoretyczna) i socjalizację religijną oraz nauczanie religii w szkole (część empiryczna). Takie pojęcia jak religia, religijny, religijność stanowią przedmiot rozważań zarówno socjologii, jak i pedagogiki religii. Socjologiczne teorie religii, socjologiczne teorie przemian religijności we współczesnym świecie mogą być przydatne w budowaniu pedagogicznych koncepcji religii i religijności, właściwych dla pedagogiki religii. Empiryczna socjologia religii – poprzez swoje badania – uwrażliwia wszystkie podmioty edukacyjne na nowe zjawiska religijne i kościelne, zmieniające się ustawicznie w nowych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Współpraca między pedagogiką i socjologią religii jest możliwa i potrzebna, ale powinna być niesłychanie ostrożna. Każda dyscyplina naukowa ma swoją odrębność teoretyczną i metodologiczną. Socjologizacja pedagogiki religii byłaby czymś niewskazanym, a socjologiczna pedagogika religii – czymś absurdalnym.

**Słowa kluczowe:** religia i religijność, pedagogika religii, wartości, kontekst społeczny, sekularyzacja

Współcześnie socjologia religii jest rozumiana jako jedna z ważnych subdyscyplin socjologii ogólnej (socjologia szczegółowa), która zajmuje się religijnymi aspektami społeczeństwa i społecznymi wymiarami religii. Jest ona również ważną częścią religioznawstwa, obok psychologii religii, historii religii, etnografii religii, antropologii religii, politologii religii, filozofii religii i innych dyscyplin naukowych. Już od początku uprzywilejowaną dziedziną badań w socjologii religii były wzajemne relacje między religią a społeczeństwem; badania skupiały się na wzajemnych oddziaływaniach między religią a gospodarką, pracą, kulturą, polityką, rodziną, wartościami życia codziennego. Socjologowie wywodzący się z kręgów kościelnych koncentrowali się przede wszystkim na życiu religijnym grup kościelnych, marginalnie analizując korelacje religii z różnymi przejawami aktywności świeckiej. Częściej problematyką tą zajmowali się socjologowie wywodzący się z kręgów pozakościelnych. Religii nie można traktować wyłącznie jako zmiennej niezależnej

(wyjaśniającej, objaśniającej), wywołującej pewne procesy społeczne w społeczeństwie i kulturze, ani wyłącznie jako zmiennej zależnej (wyjaśnianej, objaśnianej), która odzwierciedla procesy zachodzące w środowisku społecznym i podlega zmianom pod wpływem tego środowiska.

Najogólniej mówiąc, socjologia religii bada wzajemne związki i oddziaływania religii i społeczeństwa, stawia pytania o wpływy czynników społecznych na religię, bada uwarunkowania społeczne kultury religijnej, komunikowania i działania religijnego, kształtowanie się ról religijnych i typów działań w społeczeństwie, wreszcie skutki instytucjonalizacji i dezinstytucjonalizacji społecznej w życiu religijnym. Socjologia nie pomija wpływów religii na życie społeczne (społeczeństwo całościowe i jego subsystemy, takie jak polityka, gospodarka, nauka, kształcenie i wychowanie), na różne grupy w społeczeństwie i jednostki. Religia ma też własną dynamikę rozwojową i oddziałuje na społeczne wzory zachowań i instytucje społeczne, dlatego „socjologia religii jest systematyczną wiedzą o regularnościach relacji religii i społeczeństwach” (Wójtowicz, 2003, s. 26).

Przedmiotem badań socjologii religii są fakty religijne, które tworzą pewną odrębną i specyficzną kategorię zjawisk i procesów. Są one klasyfikowane przez badaczy w zależności od ich zainteresowań i stanowisk metodologicznych. Socjologia nie zajmuje się jednak badaniem genezy i istoty faktów religijnych. Traktuje religię jako zjawisko społeczne, ale nie chce wyjaśniać jej powstania i rozwoju przyczynami wyłącznie społecznymi, a tym bardziej nie przyjmuje założenia, że odpowiednia zmiana stosunków społecznych doprowadzi do jej zmiernych, a nawet całkowitego zaniku. Socjolog postrzega religię *sub specie temporis*, a zatem z konieczności pozostawia jako kwestię otwartą to, czy i jak można ją postrzegać *sub specie aeternitatis*. Jak idee religijne mogą prowadzić do empirycznie uchwytanych zmian w strukturze społecznej, tak i zmiany w strukturze społecznej wpływają na poziom świadomości i wyobrażeń religijnych – religia jawi się tu jako siła kształtująca w jednej sytuacji i jako zjawisko zależne w innej sytuacji.

Wśród socjologów religii upowszechniło się przekonanie, że dyscyplina, którą uprawiają, ma charakter świecki, że religijności, którą badają, nie przypisują jakiegось wyższego znaczenia niż innym zjawiskom społecznym. Religijność badana z socjologicznego punktu widzenia podlega tym samym prawidłowościom co inne zjawiska społeczne. Socjologia dostarcza jednak tylko wiedzy prawdopodobnej, a socjolog nie określa, czym jest religijność w ogóle, lecz zajmuje się religijnością, która wykazuje powiązania z życiem społecznym. Ujmuje więc przede wszystkim zewnętrzne przejawy tego, co

przeżywa człowiek religijny i grupy społeczne o charakterze religijnym (Mariański, 2007, ss. 721–727).

Subdyscyplina pedagogiki, zwana pedagogiką religii<sup>1</sup>, wyrasta z chrześcijańskiego personalizmu i założeń antropologii chrześcijańskiej (Marek, 2017, s. 187). Kontrowersyjne są jej relacje z katechetyką, „dla jednych katechetyka i pedagogika religii oznaczały tę samą rzeczywistość, dla innych pedagogika religii była podporządkowana katechetyce, a dla jeszcze innych katechetyka była podporządkowana pedagogice religii. Rozbieżności te wywołały dyskusje nad istotą pedagogiki religii: czy jest ona dyscypliną teologiczną, czy też nią nie jest. Dzisiaj wielu autorów uważa ją za naukę stosowaną i podporządkowuje teologii pastoralnej. Są też i tacy, którzy uznają ją za naukę empiryczną i autonomiczną ze względu na korzystanie w badaniach nie tylko ze źródeł teologicznych” (Marek, 2017, ss. 187–188).

Pedagogika religii opiera swoje badania na źródłach teologicznych, odwołuje się też do osiągnięć nauk społecznych i humanistycznych (np. pedagogika, psychologia, socjologia). Współcześnie przy ustalaniu i opisywaniu charakteru pedagogiki religii podkreśla się, że „dyscyplina ta bada możliwości i sposoby udzielania człowiekowi wsparcia w osiąganiu dojrzałości ludzkiej i religijnej oraz zachodzące korelacje wiary z życiem człowieka. Chodzi o rozpoznawanie, w jaki sposób religia i Kościoły włączone są w ludzkie konteksty życia politycznego, ekonomicznego, kulturowego czy społecznego. W ten sposób rozumienie pedagogiki religii pozwala uważać ją za subdyscyplinę naukową usytuowaną na pograniczu pedagogiki i teologii. Hans-Georg Ziebertz w kontekście jej interdyscyplinarności zauważa, że jest ona wpisana także w teologię praktyczną” (Marek, 2017, ss. 189–190). Pedagogika religii nie rości sobie pretensji do zastępowania teologii czy pedagogiki ogólnej, czy tym bardziej psychologii i socjologii religii.

Pedagogika religii, którą reprezentuje badacz niemiecki Egon Spiegel, wychodzi z założeń indukcyjnych i empirycznych, zaczynając od przyjrzenia się rzeczywistości, z czego wynika pytanie o Boga. Oznacza to uprawianie teologii „oddolnej” („wstępującej”), a nie „odgórną” („zstępującą”). Na

---

<sup>1</sup> W Polsce spotyka się jeszcze określenie „pedagogika religijna”. Por.: Kiciński, A. 2007. Katechetyka a pedagogika religijna. W: Kiciński, A. red. Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha, ss. 147-165; Milerski, B. 2003. Pedagogika religii, pedagogika religijna. W: Gadacz, T. i Milerski, B. red. Religia. Encyklopedia PWN. T. 8. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, ss. 48-56; Milerski, B. red. 1998. Elementy pedagogiki religijnej. Warszawa: ChAT..

początku nie mówimy wprost o Bogu, lecz dochodzimy do tego, biorąc za punkt wyjścia daną rzeczywistość, a więc w sposób symboliczny. W tej pracy badawczej wychodzimy od podstaw socjologicznych (tzw. dostrzeganie), poprzez refleksję socjoteologiczną (osądzanie), do społeczno-pedagogicznych konsekwencji (działanie). W pierwszej fazie badań nie mówimy o celach religijnych, lecz kognitywnych, afektywnych i sensorycznych, skupiając się na społeczno-antropologicznych i socjologicznych podstawach. Główną rolę odgrywa tu treść i pojęcie interakcji odnoszące się do relacji międzyludzkich (Spiegel, 2010, ss. 429–445, 460–471).

Cyprian Rogowski wskazuje na interdyscyplinarny charakter pedagogiki i wskazuje na wielorakie związki zachodzące między teologią i pedagogiką religii, co może w praktyce oddać cenne usługi przy przekazie wiary na szkolnej lekcji religii i podczas katechezy parafialnej. Wskazuje także na powiązania pedagogiki religii z takimi naukami jak pedagogika, psychologia i socjologia religii, nauki kulturoznawcze i religioznawstwo. Samą pedagogikę religii traktuje jako samodzielną dyscyplinę wśród dyscyplin teologii praktycznej. Ze względu na swój zakres przedmiotowy zajmuje się wychowaniem i kształceniem religijnym w horyzoncie wiary chrześcijańskiej i w kontekście pedagogiczno-religijnie istotnych procesów społeczno-kulturowych nauczania i religijnej socjalizacji. Jako taka wymaga podstawy teologicznej i pedagogicznej (Rogowski, 2007, ss. 565–567; Mette, 2004, ss. 61–95).

Pedagogika religii odwołuje się do zdobyczy nauk teologicznych i humanistycznych. Zarówno teologia, jak i pedagogika stanowią niezbędne i równouprawnione dyscypliny odniesienia „pierwszego rzędu”. Dyscyplinami odniesienia „drugiego rzędu” są psychologia i socjologia. Z tej współpracy i intensywnego dialogu wszystkie te dyscypliny mogą wyciągać dla siebie ważne korzyści (Bucher, 2004, ss. 37–60).

We wszystkich tych przykładowo wskazanych koncepcjach pedagogiki religii zaznaczają się – mniej lub bardziej wyraźnie – powiązania z naukami społecznymi, szczególnie zaś z socjologią religii. Być może lepiej – a w każdym razie bezpieczniejszej – byłoby mówić o powiązaniach pedagogiki religii z socjologią lub o pedagogice religii w kontekście społecznym, niż o socjologicznych podstawach pedagogiki religii (Potocki, 2007, ss. 122–146). Obydwie dyscypliny naukowe mają swoją własną problematykę, posługują się własnymi pojęciami, teoriami i metodami badań. Socjologia zajmuje się opisem i wyjaśnianiem rzeczywistości społeczno-religijnej, nie mówi, jak być powinno, lecz jak jest, oraz wyjaśnia tę rzeczywistość poprzez hipotezy i teorie.



Pedagogika religii z kolei jest nauką nie tylko opisową, ale i wartościującą (normatywną). Zajmuje się nauczaniem i wychowaniem religijnym dzieci i młodzieży, przekazem treści religijnych, a także uwarunkowaniami ewangelizacji w warunkach społeczno-kulturowych XXI wieku. Zajmuje się człowiekiem i jego związkiem z rzeczywistością transcendentną, bada religię i religijność jako proces dochodzenia do wiary, katechetykę zaś interesuje problem personalnej decyzji wiary. Wskazuje się na konieczność obu form edukacji religijnej. Szkolnej nauce religii przypisuje się zadanie przekazywania religijnych informacji, katecheza parafialna ma charakter ściśle formacyjny (Rogowski, 2004, ss. 232–233).

W poszukiwaniu socjologicznych podstaw pedagogiki religii zwrócimy uwagę tylko na wybrane kwestie, jak teorie socjologii religii (część teoretyczna) i socjalizację religijną oraz naukę religii w szkole (część empiryczna). Takie pojęcia jak religia, religijny, religijność stanowią przedmiot rozważań zarówno socjologii, jak i pedagogiki religii. Socjologiczne teorie religii, socjologiczne teorie przemian religijności we współczesnym świecie mogą być przydatne w budowaniu pedagogicznych koncepcji religii i religijności, właściwych dla pedagogiki religii (Jacobs, 2002).

### **Współczesne teorie socjologiczne ważne w kontekście pedagogiki religii**

Przedmiotem badań socjologii i pedagogiki religii jest religia i religijność. Dla praktyki pedagogicznoreligijnej nie wystarczy jedynie interpretacja teologiczna ludzkiej religijności (personalna relacja człowieka z Bogiem). W rzeczywistości społeczno-kulturowej, którą bada socjologia, istnieją rozmaite formy religijności wzajemnie przenikające się (Rogowski, 2011, s. 92). Opis tych różnych form religijności, ujmowany także w ramach różnych teorii socjologicznych, może stanowić orientację dla działań pedagogicznoreligijnych, zmierzających do wypracowania własnych koncepcji religii i przemian religijności we współczesnym świecie.

Od samego początku swego istnienia socjologia wiązała pozycję i rolę religii w społeczeństwie z procesami modernizacji. Wielu socjologów było przekonanych, że w wyniku procesów modernizacyjnych następują zmiany sekularyzacyjne prowadzące do osłabienia, a nawet zanikania religii w życiu społecznym (Wohlrab-Sahr, 2008, ss. 238–241). W ramach teorii modernizacji społecznej lansowano tezę o sekularyzacji, czyli o stopniowym zanikaniu religijności wiążącej się z warunkami tradycyjnymi odchodzącymi w prze-

szłość. „Odczarowanie świata”, jak to określał Max Weber, wiązało się z trzema procesami: a) z procesem racjonalizacji, czyli dominującej roli rozumu, nauki i argumentów empirycznych; b) z procesem zróżnicowania strukturalnego i funkcjonalnego prowadzącego do oddzielenia Kościoła, obrzędów i wiary od codziennego życia; c) zanik znaczenia religii wiąże się z modernizacją cywilizacyjną i zmianami struktury społecznej, przede wszystkim z masową kulturą, z atrakcyjnymi formami spędzania czasu wolnego, komercją i konsumpcją (Sztompka, 2012, ss. 372–373).

Sekularyzacja jako zjawisko społeczne była i jest wyjaśniana głównie poprzez procesy modernizacji. Wskazywano także na takie przyczyny, jak industrializacja i urbanizacja, dyferencjacja społeczna, rozwój techniczny i ekonomiczny, rozpad tradycyjnych środowisk społecznych, pluralizm społeczno-kulturowy, rozwój nauki, procesy racjonalizacji, liberalizacja stosunków Kościół–państwo. Modernizacja społeczna oddziaływała z reguły negatywnie na religię i jej znaczenie w społeczeństwie, na atrakcyjność wspólnot religijnych, niosła ze sobą efekty sekularyzacyjne. W sytuacjach, w których ludziom żyje się coraz lepiej, trudniej jest im koncentrować się na tym, co przyjdzie w przyszłości („po tamtej stronie”). Niekiedy ujmowano wpływ modernizacji jako jednokierunkowy i nieodwracalny. Religię i religijność pojmowano jako zmienne zależne, poddane wpływom wielu czynników społecznych i ekonomicznych, określanych terminem zbiorczym jako modernizacja społeczna.

Współcześnie podkreśla się, że sekularyzacja jest terminem wieloznacznym, może oznaczać różne rzeczy. Filozof i socjolog kanadyjski Charles Taylor wyróżnia trzy podstawowe pojęcia sekularyzacji:

- a) Sekularyzacja jako rozdzielenie państwa od Kościoła. O ile w społeczeństwach przednowoczesnych organizacja polityczna była ufundowana na wierze w Boga lub jakąś ideę rzeczywistości nadrzędnej, to nowoczesne państwa zachodnie są wolne od takich powiązań. Kościoły chrześcijańskie są teraz oddzielone o struktur politycznych, z wyjątkiem Wielkiej Brytanii i krajów skandynawskich, ale i tu związki te mają charakter czysto formalny. Do wspólnoty politycznej mogą należeć na równych prawach wierzący (różnych wyznań) i niewierzący. W świeckich społeczeństwach można w pełni angażować się w politykę bez odwoływania się do Boga. Religia znika z przestrzeni publicznej.
- b) Zeświecczenie, czyli sekularyzacja oznacza, że wiara i praktyki religijne obumierają, że ludzie odwracają się od Boga i przestają chodzić od Kościoła. W tym znaczeniu kraje Europy Zachodniej zeświecczały się

w dużym stopniu, nawet te, w których nie zniknęły z przestrzeni publicznej odniesienia do Boga. Tworzy się postawa nowoczesnego człowieka, którą Taylor nazywa „samowystarczalnym humanizmem”. Ten typ humanizmu staje się powszechną opcją, według której nie akceptuje się żadnych celów najwyższych poza pomyślnością i szczęściem człowieka w różnych „doczesnych” miejscach (zanik relacji transcendentnych).

- c) Sekularyzacja jako zmiana warunków wyznawania wiary. W tym znaczeniu sekularyzacja wskazuje na przejście od społeczeństwa, w którym wiara w Boga jest niekwestionowana i nieproblematyczna, do społeczeństwa, w którym wiara w Boga jest tylko jedną z opcji, często nie najważniejszą, opcją wymagającą poświęceń. Innymi słowy, jest to przejście od społeczeństwa, w którym właściwie nie można nie wierzyć w Boga, do społeczeństwa, w którym wiara nawet dla człowieka głęboko wierzącego jest tylko jedną z wielu uprawnionych dróg życiowych. Wiara w Boga nie jest już aksjomatyczna, istnieją inne możliwości (Taylor, 2007, ss. 12–13).

Teoria sekularyzacji pozwoliła interpretować zanikanie religii jako skutek postępu społecznego. Klasyczne teorie sekularyzacji wskazywały na modernizację społeczną (industrializacja, urbanizacja, dyferencjacja społeczna, mobilność, nauka i technika, instytucje demograficzne, racjonalizacja itp.) jako zasadniczy motor przemian sekularyzacyjnych. Nieuchronną konsekwencją modernizacji społecznej jest zanikanie religii w sferze życia publicznego, a także w indywidualnej i zbiorowej świadomości (linearny spadek religijności). Według zwolenników tezy o globalnej sekularyzacji religia – traktowana jako siła tradycyjna i irracjonalna – musi kapitulować w warunkach dyferencjacji społecznej, pluralizacji i indywidualizacji; jedna ze stron wygrywa kosztem drugiej.

Przyspieszenie procesów sekularyzacyjnych nastąpiło w Europie Zachodniej od końca lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku w kontekście zwrotu kulturowego o znamionach rewolucyjnych. W ramach klasycznych teorii sekularyzacji interpretowano zanik religii jako nieuchronny i nieodwracalny proces towarzyszący społeczeństwu przemysłowemu. W związku z narastającym zjawiskiem dyferencjacji społecznej religia staje się jednym z subsystemów społecznych, niemającym bezpośredniego wpływu na pozostałe subsystemy. Nawet w ramach własnego subsystemu traci ona na znaczeniu, bowiem staje się sprawą jednostek, które poszukują jej niejednokrotnie tylko w zwrotnych momentach swojego życia czy w sytuacjach kryzysowych.

Teoria sekularyzacji w sposób w pełni wystarczający, jak się wydawało, wyjaśniała przemiany w religijności wysoko rozwiniętych gospodarczo i pluralistycznych kulturowo społeczeństw Europy Zachodniej, była natomiast niewystarczająca do wyjaśnienia sytuacji religijnej w Ameryce Północnej. Niektórzy teoretycy sekularyzacji mówią o Ameryce jako „przypadku szczególnym”, o odchyleniu od ogólnej prawidłowości, o historycznej korekturze. Coraz częściej socjologowie kwestionują klasyczny paradygmat sekularyzacji, który wiązał nowoczesność z zanikaniem wierzeń religijnych. Współczesne dyskusje w socjologii religii można określić jako przestrzeń od absolutyzacji teorii sekularyzacji, do zwątpienia w jej uniwersalny i nieodwracany charakter, aż do jej zanegowania. Coraz częściej mówi się o procesach retardacji sekularyzacji w społeczeństwach współczesnych.

Aktualnie nie przyjmuje się już bezdyskusyjnie, że modernizacja nieuchronnie towarzyszy zeświecczeniu (sekularyzacji) społeczeństw. Piotr Sztompka podkreśla, że wiele z formułowanych dawniej diagnoz i wyprowadzanych z nich prognoz nie sprawdziło się. „Obserwujemy nie tylko trwałość religii w epoce późnej nowoczesności, ale jej rozprzestrzenienie się zarówno w postaci tradycyjnej, w ramach wielkich religii, jak również w wielu nowych formach. »Nowa ewangelizacja« w chrześcijaństwie, fundamentalizm czy integryzm islamu, a równocześnie siła ruchów ekumenicznych akcentujących duchowość ponad podziałami religijnymi, zapełnianie się starych kościołów, a równocześnie wyłanianie się nowych zjawisk i ruchów parareligijnych określanym mianem New Age, kariera religii Wschodu w krajach zachodnich – to wszystko fenomeny i tendencje wskazujące raczej na postępującą sakralizację niż sekularyzację naszego współczesnego świata” (Sztompka, 2012, ss. 372–373). We współczesnym świecie jest wiele przykładów sakralizacji życia, rewitalizacji religijności i nowych form fundamentalizmu religijnego.

Wiodącą cechą współczesnych przemian społeczno-kulturowych jest pluralizm społeczno-kulturowy i pluralizm religijny. Socjolog amerykański Peter L. Berger, który w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku przyczynił się do utrwalenia w socjologii tezy sekularyzacyjnej, w późniejszych latach od niej wyraźnie odszedł. W wywiadzie z 2011 roku stwierdził, że skończyła się epoka, kiedy socjologowie automatycznie łączyli modernizację z sekularyzacją. Dzisiaj okazuje się, że wyjątkiem w skali globalnej nie jest Ameryka ze swoim połączeniem nowoczesności z religijnością, ale Europa ze swoim eurosekularyzmem. Nie jesteśmy dziś świadkami upadku religii. Zdaniem Bergera błąd zwolenników poglądu o zbieżności modernizacji i sekularyzacji polegała na tym, że nie dokonali oni rozróżnienia pomiędzy

sekularyzacją i pluralizacją religii. Pluralizm religijny to o wiele ważniejsze zjawisko w skali światowej niż sekularyzacja (Berger, 2012, s. 24).

Ludzie w nowoczesności są religijni, tyle że inaczej. Zmieniło się nie tyle to, w co wierzymy, ale jak wierzymy. Pluralizm społeczno-kulturowy i jego dynamika sprawiają, że coraz trudniej jest utrzymać pewność światopoglądową, nie angażując się w nieustanny proces walki ze samym sobą i ze światem zewnętrznym. We współczesnym świecie jednostki coraz częściej samodzielnie konstruują swoją własną religijność. W opinii Bergera „ludzie wykazują potrzebę nadania własnej egzystencji jakiegoś ostatecznego sensu – zwłaszcza w obliczu zła, cierpienia czy śmierci. Potrzeba ta zdaje się niezbywalna – pomimo licznych prób jej usuwania nieustannie pojawia się w tej lub innej formie. Wychodząc z takiego założenia, nie jesteśmy w stanie przewidzieć konkretnego kształtu, w jakim religia będzie powracać do naszego życia, ale w jakiejś formie na pewno powróci. Całkowicie areligijne, świeckie światopoglądy mają jedną zasadniczą wadę – nie pomagają ludziom w radzeniu sobie ze zwyczajnymi życiowymi kryzysami. [...]. Potrzeba wyjaśnienia sensu cierpienia, zła i skończoności to czynnik, który napędza żywotność różnego rodzaju kultów religijnych” (Berger, 2012, s. 25).

W wyżej wspomnianym wywiadzie Peter L. Berger wyraźnie zaznaczył, że nigdy nie uznawał i nie uznaje nowoczesności oraz pluralizmu za zjawiska zagrażające religijności. Paradoksalnie znaleźliśmy się w pewnym sensie w sytuacji analogicznej do początków chrześcijaństwa. Od kiedy chrześcijaństwo stało się oficjalną religią Cesarstwa Rzymskiego, przez następne stulecia prawdy religijne pozostawały niekwestionowane. „Obecnie z powodów, które już omówiliśmy, ten czas dobiegł końca. W pewnym sensie powróciliśmy więc do czasów apostołskich, kiedy chrześcijaństwo jako całkowicie nowa religia musiało dopiero zostać ukształtowane. W tamtej epoce przyjęcie wiary chrześcijańskiej wymagało świadomego wyboru, nie było po prostu dziedziczone. Nie uważam, by nad powrotem do takiego stanu rzeczy należało ubolewać. Chrześcijaństwo przestało być częścią kulturowego spadku przejmowanego po przodkach – wybór religii znów staje się świadomą decyzją, a instytucje religijne przekształcają się w dobrowolne stowarzyszenia. Moim zdaniem światopogląd religijny obrany wskutek własnej decyzji należy cenić wyżej niż taki, który otrzymujemy po prostu na skutek przyjscia na świat w konkretnym miejscu i kulturze” (Berger, 2012, s. 25).

Zgodnie ze stanowiskiem Bergera w najbliższej przyszłości Stany Zjednoczone nie ulegną sekularyzacji, a Europa nie stanie się bardziej religijna. Nie spodziewa się on dramatycznych przekształceń, podstawowe struktury

pozostaną niezmiennie. Wskazuje ponadto na różne przejawy odrodzenia religijnego we współczesnym świecie, jak np. prawdziwa eksplozja ewangelikalnego protestantyzmu, a zwłaszcza ruchu zielonoświątkowego. Jednym z głównych obszarów tej ekspansji są współczesne Chiny i Korea Południowa. Indie były zawsze krajem różnorodnym religijnie. Chiny takim krajem właśnie się stają, podobnie jak kraje Ameryki Południowej i Afryki (Berger, 2012, ss. 26–27; Milerski, 1998, ss. 218–240).

Zgodnie z tezą pluralizacji, im bardziej rynek religijny jest spluralizowany, tym vitalność religijna jest wyższa. W warunkach monopolu kościelnego ludzie wierzący nie mieli możliwości wybierania spośród alternatyw, przyjmowali dostarczane im oferty religijne. Sytuacja ta sprzyjała mniejszemu zaangażowaniu się osób duchownych. W przypadku konkurencji duchowni są zmuszeni zabiegać o nowych członków, utrzymywać dawnych i podejmować nowe działania, by osiągnięcia Kościoła czy wspólnoty religijnej były bardziej znaczące. Konkurencyjny rynek religijny wymaga wciąż nowych zabiegów i poświęceń ze strony osób duchownych, nowych przejawów ofiarności.

Model rynkowy, zwany niekiedy nowym paradygmatem, nie jest tylko zwykłą metaforą, lecz stanowi podstawową zasadę funkcjonowania religii. Im więcej organizacji religijnych jest na tym rynku, tym bardziej rozwija się konkurencja między nimi, wzrasta religijność ludzi. W modelu rynkowym religia staje się swoistym „towarem” i jest dostosowywana do potrzeb klienta, jego osobistych zainteresowań, potrzeb i uczuć. Ona sama, tj. religia, nie tyle kieruje zachowaniami jednostek, ile raczej jest sposobem poprawy samopoczucia i duchowego dobrostanu. Autorytety religijne tracą na znaczeniu, religijność pozostaje pod wpływem indywidualnej świadomości i jest związana z osobistym doświadczeniem jednostki (nie ortodoksja, lecz preferencja i opcja). Wyznawanie jakiejś wiary (religii) nie musi oznaczać pozostawania w niej przez całe życie.

Jeżeli nawet model rynkowy wydaje się nie w pełni pasować do Europy (w przeciwieństwie do USA), w której dominują Kościoły instytucjonalne (monopol religijny), to sytuacja się zmienia. Być może zwiększające się różnicowania religijne w społeczeństwach zachodnich przyniosą w przyszłości pozytywne efekty i konsekwencje. Elementy teorii rynkowej mogą już dzisiaj tłumaczyć wysoką religijność i kościelność w niektórych krajach. Luca Diotallevi wskazuje na przykładzie Włoch, że mimo swoistego monopolu Kościoła katolickiego jest on wewnętrznie bardzo zróżnicowany, co daje właśnie efekt pluralizmu w postaci relatywnie wysokiej religijności. To samo można by odnieść do Polski i Irlandii. Dzięki teorii rynkowej socjologowie religii

w Europie zaczęli dostrzegać wyraźniej, że sytuacja religijna w tym rejonie świata jest także zróżnicowana i wielokształtna (Knoblauch, 2006, s. 285).

Pluralizacja i indywidualizacja prowadzą do prywatyzacji i subiektywizacji wiary. Religia traci na znaczeniu jako tradycyjny element integracji społecznej (wspólnotowej), a zyskuje poprzez wolny wybór rangę wartości osobowej. Zderzenie się odmiennych kultur religijnych przyczynia się zarówno do subiektywizacji przekonań, jak i międzynarodowych i międzywyznaniowych zapożyczeń. Postawie biernej akceptacji przeciwstawia się postawa czynnej asymilacji, cechująca się orientacją na wartości, a nie na instytucje. Postawę wyboru charakteryzuje subiektywizacja wiary, przesunięcie akcentu znaczeniowego ze wspólnoty na indywidualizację doświadczeń religijnych. Ten typ religijności, odchodzący od wspólnoty, a koncentrujący się na prywatności wiary, określany jest przez socjologów jako religijność prywatna, mozaikowa, rozproszona, płynna, pozakościelna czy niewidzialna.

Socjologowie zastanawiający się nad przyszłą trajektorią religii mówią o wzrastającym zróżnicowaniu religijnym oraz zsekularyzowanych i zde-sekularyzowanych zjawiskach. Współczesne teoretyczne dyskusje na temat pluralizmu religijnego, w tym także dotyczące podaży i popytu na rynku religijnym, nie doprowadziły do jednoznacznych wniosków. Można jednak spodziewać się nieco odmiennych przemian religijnych w społeczeństwach jednorodnych oraz zróżnicowanych pod względem wyznaniowym (liczebność i siła ich oddziaływania). Wpływ modernizacji społecznej na religijność będzie przebiegał inaczej w społeczeństwach, w których identyfikacje religijne splatają się z identyfikacjami narodowymi, niż w społeczeństwach, gdzie takiego związku nie ma (Jagodzincki, 1995, ss. 5–26).

Ważną cechą przemian społeczeństw współczesnych jest proces indywidualizacji. To, co jednostka myśli, co czuje, w co wierzy, mniej zależy – w porównaniu ze społeczeństwami przednowoczesnymi – od pochodzenia społecznego i od środowiska społecznego. Jest ona w stanie tworzyć („produkować”) swój styl życia i emancypować się od nadmiernych oddziaływań kontekstualnych, ale równocześnie ta autonomizacja jednostki nie oznacza wyzwolenia się całkowicie od wymagań rynku pracy, uregulowań prawnych, od struktur politycznych czy norm kulturowych. W procesie uniezależniania się od uwarunkowań społecznych jednostka nie jest całkowicie niezależna od społeczeństwa, lecz pozostaje pod wpływem – przynajmniej pośrednim – różnych instytucji, norm prawnych i kodów kulturowych. Znaczy to, że musi ona liczyć się z ograniczeniami swojej indywidualizacji, które są jednak znacznie słabsze niż w społeczeństwach przednowoczesnych. W warunkach

indywidualizacji następuje przesunięcie relacji „jednostka – społeczeństwo” w stronę jednostki. Młódzież jest „socjalizowana w retoryce niezależności, do podporządkowania się kultowi buntowniczego »robienia swojego«” (Barker, 2007, s. 129).

W warunkach indywidualizacji wzrasta ranga własnych przekonań i wyborów (kultura tymczasowości). Kultura współczesna – zauważa Zygmunt Bauman – „składa się dziś z ofert, nie nakazów; z propozycji, a nie norm” (Bauman, 2011, s. 27). Potwierdza to Anthony Giddens: „W warunkach późnej nowoczesności każdy ma jakiś styl życia, i w dodatku jest do tego w istotnym sensie zmuszony: nie ma wyboru – trzeba wybierać. Styl życia można zdefiniować jako mniej lub bardziej zintegrowany zespół praktyk, które podejmuje jednostka, nie tylko dlatego, że są użyteczne, ale także dlatego, że nadają materialny kształt poszczególnym narracjom tożsamościowym” (Giddens, 2007, s. 113). Poszerza się sfera autonomii w budowaniu własnej tożsamości (tożsamość z wyboru), utrwalają się tymczasowe imperatywy teraźniejszości.

Socjologowie podkreślają, że we współczesnym globalizującym się świecie wzrosło znaczenie jednostki i wolność wyboru wciąż nowych przedmiotów i usług, ideologii i wierzeń. Indywidualizacja ma swoje pozytywne, jak i negatywne aspekty. Żyjemy pod ciągłą presją dokonywania wyborów. W ramach samostanowienia (autonomia) jednostka musi wyznaczać sobie własne cele, dobrać właściwe kryteria wyboru i to w sytuacji, gdy brakuje oparcia o trwałe, pewne zasady kształtujące obraz świata. W nowoczesnych społeczeństwach następuje przejście od tożsamości przypisanej do tożsamości osiągananej. Ta druga jest budowana poprzez dokonywanie osobistych wyborów i kształtowanie własnych umiejętności. Nie pozostaje to bez znaczenia dla religijności i więzi z Kościołami.

Wpływ procesów indywidualizacji na życie religijne może wyrażać się w tym, że w swoich orientacjach i działaniach religijnych jednostka czuje się mniej wspierana przez środowisko społeczne, same wierzenia i praktyki religijne stają się mniej stabilne („porowate”). Jeżeli jednostka jest pozostawiona sama sobie, wówczas jej religijne przekonania i praktyki tracą dawną oczywistość charakterystyczną dla społeczeństw przedtechnicznych, staje się ona bardziej wrażliwa na wątpliwości, zakwestionowania i krytykę, zmniejsza się jej religijność. Tendencje indywidualizacyjne wzmacniają tzw. kulturę tymczasowości i fragmentaryczność dzielącą nasze życie na kawałki oraz kulturę względności, które wkraczają także w przeżywanie wiary (np. chrześcijanin „od czasu do czasu”).



Według konkurencyjnej hipotezy uwarunkowana strukturalnie indywidualizacja stwarza szanse dla wysoce zindywidualizowanej religijności, przynajmniej częściowo uwolnionej od uzależnień instytucjonalnych. Religijność w warunkach społeczeństw nowoczesnych traci swoje konwencjonalne kształty i jest realizowana na swój sposób i na własną odpowiedzialność. Tam, gdzie słabnie zaangażowanie religijne z przyzwyczajenia, tym samym wzrasta prawdopodobieństwo osobistego zaangażowania religijnego. Dopiero wtedy można mówić o właściwej wierze religijnej jednostki. Niektórzy socjologowie stawiają nawet tezę, że zinstytucjonalizowane społeczne formy religijności i zindywidualizowana religijność są z sobą w relacjach odwrotnie proporcjonalnych, im więcej jest tej pierwszej, tym mniej jest tej drugiej (Pollack, 2007, ss. 34–35).

Detlef Pollack podtrzymuje tezę, że procesy indywidualizacyjne w społeczeństwie mają raczej negatywny wpływ na religijność i prowadzą do nasilania się procesów sekularyzacyjnych. Także procesy indywidualizacyjne związane z detradycjonalizacją i osłabieniem wpływów rodzinnych na postawy i zachowania swoich członków wywierają raczej negatywny wpływ na religijność kościelną, sprzyjają natomiast powstawaniu nowych form religijności i duchowości. Badania socjologiczne wskazują, że w warunkach autonomizacji jednostki ze społeczeństwa rozwijają się formy niezinstytucjonalizowanej, niekonwencjonalnej, nowej religijności i to niezależnie do tego, czy jednostka jako dziecko podlegała socjalizacji religijnej. Pollack twierdzi, że teoria indywidualizacji, niezakładająca ani spadku znaczenia religijności, ani jej wzrostu, lecz mówiąca o transformacji jej dominującej formy, jest mało ugruntowana analitycznie w wyjaśnianiu przemian religijnych i łączy się z bliżej niezdefiniowanymi procesami modernizacji i dyferencjacji społecznej. Jest ona co prawda bardzo popularna w niemieckiej socjologii religii, ale mało przydatna do tłumaczenia zjawisk religijnych (Pollack, 2012, ss. 77–78).

Procesy indywidualizacji religijnej nie oznaczają tego, że jednostki o takich orientacjach całkowicie rezygnują z jakichkolwiek form wspólnotowienia. Winfried Gebhardt wskazuje w tym kontekście na nowe, posttradycyjne struktury życia społecznego, tzw. sceny społeczne. Sceny są to grupy ludzi, którzy prezentują podobne zainteresowania, spotykają się w określonym czasie i w określonym miejscu dla realizacji swoich potrzeb. Mogą to być grupy charyzmatyczne lub wspólnoty zbierające się wokół jakichś prominentnych osobowości, zarówno w ustabilizowanych Kościołach, jak i przede wszystkim poza nimi (np. różnego rodzaju wspólnoty alternatywnej duchowości). Na ogół osoby należące do tych nowych ugrupowań nie wykazują zaintereso-

wania tradycyjnymi wspólnotami kościelnymi (np. parafiami). Odpowiada im niezobowiązująca przynależność, otwartość i respekt dla indywidualnego światopoglądu (Gebhardt, 2007, ss. 304–307).

Można wymienić wiele innych form uwspólnotowienia, nowych form religijności i duchowości, jak mega-Kościół, eventy religijne. Ludzie współcześni, jeżeli nawet nie ufają zbyt mocno instytucjom i zinstytucjonalizowanym autorytetom, to jednak poszukują nowych form przynależności i wspólnotowości. Wielu ludzi współczesnych żyje lub chce żyć według własnych wyborów, ale przecież nie oznacza to pozbawienia się wszelkiego zakotwiczenia w tradycję, czy przeświadczenia, że wszystko jest płynne i bez żadnego fundamentu. Dla wielu religia jest nie tylko świadomym wyborem, ale i niekwestionowanym sposobem życia, także we wspólnotach religijnych, wielu poszukuje zakotwiczenia w kulturze narodowej i kościelnej. Poczucie bezdomności, także w sferze religijnej, jest trudne do zniesienia. Część ludzi współczesnych poszukuje zaspokojenia swoich potrzeb transcendentnych w nowych ruchach religijnych i w różnych formach duchowości religijnej lub pozareligijnej. Z punktu widzenia Kościołów chrześcijańskich te nowe zjawiska określane jako powrót *sacrum* mają duchowy charakter.

Teza indywidualizacyjna pozwala odróżnić zinstytucjonalizowaną kościelność i prywatną religijność oraz badać zróżnicowane formy religijności, sytuujące się pomiędzy prywatną transcendencją a tradycyjną kościelnością. Rozpad kościelności nie musi oznaczać osłabienia religijności osobowej, subiektywnej. We współczesnym świecie religia nie znika, lecz zmienia formę. Obok tradycyjnych Kościołów chrześcijańskich pojawiają się różne formy konkurencyjne. To, co chrześcijańskie, nie utożsamia się z religijnością zinstytucjonalizowaną czy z religijnością ukształtowaną przez Kościoły. Społecznie nośne stają się pozakościelne nurty życia religijnego, związane ze swoistą respirowaniem czasów ponowoczesnych. Rozkładowi religii nadmiernie zinstytucjonalizowanej towarzyszy ponowne „składanie” wierzeń i innych elementów religijnych (*Bastelreligion, Bricolage, Patchworkreligion*).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że w rzeczywistości społecznej mamy do czynienia nie tylko z procesami sekularyzacji i indywidualizacji, ale i desekularyzacji. Sekularyzacja wydawała się w warunkach modernizacji społecznej (nowoczesność, ponowoczesność) czymś nieuchronnym i do pewnego stopnia automatycznym. Procesy desekularyzacji, indywidualizacji, i pluralizacji religijnej oraz nowej duchowości zmuszają do rewizji globalnej tezy sekularyzacyjnej. Niektórzy socjologowie nie mówią już o teoriach, lecz o pewnych narracjach (opowieściach), które wykorzystuje się do tego, by

nadać sens przemianom w religijności współczesnej. Do wielkich tematów socjologii religii, jak sekularyzacja, dyferencjacja, sekularyzacja, indywidualizacja, socjalizacja (w języku teologicznym – ewangelizacja) dochodzi coraz częściej temat duchowości i nowej duchowości.

Omówione tu skrótowo teorie przemian religijności współczesnej, zróżnicowane w poszczególnych krajach, a nawet w regionach danego społeczeństwa, mogą być przydatne, a nawet znaczące dla refleksji pedagogiczno-religijnej. Cyprian Rogowski wymienia przykładowo następujące kwestie: problematykę dotyczącą religijności społeczeństwa polskiego, ze szczególnym uwzględnieniem religijności dzieci, młodzieży szkół średnich i studentów; praktyki religijne jednorazowe i powtarzane, obowiązkowe i nadobowiązkowe; procesy sekularyzacji i prywatyzacji religijności; miejsce i rola Kościoła oraz parafii w społeczeństwie pluralistycznym; przemiany funkcji religijnych w rodzinie; nowe ruchy religijne i procesy konwersji; socjalizacja oraz wychowanie religijne i moralne (Rogowski, 2011, s. 92).

### **Socjalizacja i wychowanie religijne**

W opinii Zbigniewa Marka pedagogika religii w swoich badaniach uwzględnia zarówno rzeczywistość boską, jak i ludzką. „Jako autonomiczna dyscyplina nauki zajmuje się badaniem i formułowaniem zasad oraz teorii własnego funkcjonowania, a także interpretowaniem empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia w świetle objaśnień podawanych przez religie. Nadto określa właściwe swemu charakterowi: przedmiot, cel, zakres i metody badawcze. Korzysta przy tym z dorobku nie tylko nauk o wychowaniu, ale i innych dyscyplin, w tym także teologii, zachowując jednocześnie swe podstawowe nastawienie na interpretowanie ludzkiej egzystencji w świetle treści religijnych. Tym samym kieruje się ku rozwijaniu teorii kształcenia religijnego oraz socjalizacji religijnej w obszarze życia Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa, korzystając ze źródeł religijnych (Bożego objawienia) oraz dostępnych naukom humanistycznym (psychologii, socjologii, pedagogiki). To sprawia, że przybiera ona postać dyscypliny normatywno-empirycznej” (Marek, 2017, s. 190).

Pedagogika religii jako subdyscyplina naukowa pedagogiki sytuuje się na pograniczu pedagogiki i teologii. Przedmiotem jej badań jest człowiek, jego rozwój oraz osiąganie stawianych celów religijnych. Zajmuje się wychowaniem, w którym wychowanek jest zawsze traktowany jako podmiot, w ramach którego uczy się interpretowania spraw ludzkich w świetle konkretnej

religii. W odniesieniu do chrześcijaństwa chodzi o zdolność objaśniania rzeczywistości w świetle Bożego objawienia. W zakres badań pedagogiki religii, która opiera się na treściach wiary, wpisuje się zarówno rzeczywistość boska, jak i ludzka. „Jej badania służą opisowi rzeczywistości wychowawczej poszukującej możliwości i sposobów wspomaganie osoby w jej rozwoju i osiągnięciu integralnej dojrzałości dzięki korelowaniu wiary z życiem. W tak rozumianej korelacji chodzi o odkrywaniu związków łączących osobę z transcendencją – Bogiem” (Marek, 2019, s. 92).

Wychowanie religijne (wychowanie do wiary, wychowanie w wierze) jest dążeniem do przejęcia i kierowania się w procesach wspomaganie wychowawczego określonymi wartościami, które proponuje religia (np. sprawiedliwość, miłość, odpowiedzialność). Przejmuje się te wartości od religii i przekazuje wychowankowi. Jeżeli w wychowaniu religijnym przekaz wiary jest powiązany z doświadczeniem dzisiejszego człowieka i obydwie aspekty wzajemnie się przenikają, to pedagogika religii może w swoich badaniach nad wychowaniem i doświadczeniem religijnym korzystać – w jakimś ograniczonym zakresie – z osiągnięć socjologii, zwłaszcza z jej badań nad socjalizacją i wychowaniem religijnym we współczesnym świecie (Rogowski, 2007, s. 116).

Niespodziewanie, ku zaskoczeniu zwolenników tezy o totalnej sekularyzacji, we współczesnym świecie, w wielu społeczeństwach ponowoczesnych, o daleko zaawansowanej sekularyzacji, pojawiają się tendencje świadczące o „duchowej produktywności” współczesnej kultury. Coraz częściej mówi się na gruncie nauk socjologicznych o swoistym renesansie potrzeb religijnych. Ponowoczesny człowiek poszukuje różnych form zaspokojenia potrzeb religijnych, tyle że nie zawsze w zinstytucjonalizowanych religiach i Kościołach, lecz bardziej w sferze „odkościelnionej” i sprywatyzowanej religijności, będącej nierzadko zlepkiem elementów z różnych systemów religijnych i światopoglądowych.

W opinii niektórych socjologów kryzys religijny we współczesnym świecie jest przede wszystkim kryzysem przekazu wiary spowodowanym przerwaniem więzi z tradycją. Przekaz wiary w kontekście dokonujących się przemian ma dla Kościołów chrześcijańskich podstawowe znaczenie, ponieważ wiele czynników pozarodzinnych i rodzinnych przekreśla możliwości udanej socjalizacji religijnej. Socjalizacja religijna w rodzinie nigdy nie była doskonała, ale współcześnie jest szczególnie daleka od doskonałości można ją określić jako problematyczną i tylko częściowo skuteczną. Ludzie nie zawsze wiedzą, co z religijnego dziedzictwa kulturowego warte jest przekazania następnym pokoleniom. W krajach, w których dzieci i młodzież są włączone w proces

socjalizacji religijnej, upowszechniają się tradycyjne chrześcijańskie formy wiary i praktyki religijne (np. w Polsce). Sekularyzacja natomiast wiąże się z reguły z załamaniem się religijnego systemu wychowania (niewydolność wychowawcza).

Jeżeli religia odgrywa w domu rodzinnym niewielką rolę, jeżeli religijność nie jest wartością przeżywaną osobowo, jeżeli słabnie wychowanie religijne, wówczas brakuje podstaw do przekazu wiary i szans na życie religijne w przyszłości. Ludzie młodzi o silnej postawie religijnej pochodzą z reguły z rodzin religijnych, podczas gdy niezdecydowani, obojętni w sprawach religijnych i niewierzący – z rodzin niereligijnych. Od lat osiemdziesiątych XX wieku w wielu krajach Europy Zachodniej jedynie niewielka część dzieci i młodzieży wzrastała w rodzinach kultywujących w pełni wychowanie religijne. Nawet w wielu rodzinach religijnych rodzice rezygnowali ze zbyt demonstracyjnych form wychowania religijnego. Jakkolwiek większość rodziców opowiadała się za wychowaniem religijnym, to jednak tylko część z nich urzeczywistniała deklarowane życzenia. Szanse głębszego przeżycia wiary w domu rodzinnym okazywały się dla wielu nieosiągalne, religia stawała się jakby niewidoczna.

Współcześni badacze zjawiska socjalizacji religijnej w Polsce sygnalizują jej kryzys i wskazują na czynniki odpowiedzialne za taki stan rzeczy: „– transformacja społeczno-kulturowa współczesnych społeczeństw, przejawiająca się w przechodzeniu od społeczeństwa typu tradycyjnego do pluralistycznego; – spadek, w porównaniu z rodzicami, dynamiki religijności u dzieci, będący skutkiem odchodzenia od tradycyjnego modelu religijności do modelu religijności z wyboru (przeprowadzane badania socjologiczne pokazują zależność między religijnością rodziców a ich dzieci); – rozluźnienie więzi młodego pokolenia z parafią wskutek przeniesienia katechezy z sal przyparafialnych do szkół; – tendencja do samostanowienia w dziedzinie wiary, norm moralnych i zaangażowania kultycznego; – przerzucanie odpowiedzialności za edukację religijną z rodzin na Kościół i szkolną katechezę; – wpływ kultury masowej, propagującej postawy liberalne, relatywistyczne, indywidualistyczne i subiektywistyczne; – spadek siły oddziaływania instytucji dotychczas odpowiedzialnych za socjalizację religijną (rodzina, Kościół, szkolna katecheza)” (Zaręba, 2004, ss. 38–73).

Tam, gdzie nie docierają tradycyjne wzorce socjalizacji religijnej, potrzebne są nowe sposoby przekazu treści wiary. Jeżeli nawet wielu oddala się od religijności kościelnej, to można jednocześnie dostrzec wiele przejawów kształtowania się religijności poza oficjalnymi ramami tradycyjnych Kościołów. Wiara w pluralistycznych społeczeństwach nie jest przekazywa-

na automatycznie i w sposób tradycyjny, lecz wzmacnia się przez osobowe świadectwo i osobiste przekonania oraz indywidualne nastawienia. Wiara przekazywana przez wielkie Kościoły chrześcijańskie jest ustawicznie konfrontowana z innymi propozycjami wiary religijnej. Tendencje sekularyzacyjne i indywidualizacyjne we współczesnym świecie nie zatrzymają się przed granicami naszego kraju, ale powoli docierają do Polski. W społeczeństwie polskim dominuje jeszcze religijność kościelna, przekazywana przez dwie podstawowe instytucje socjalizacji i wychowania: rodzinę i Kościół (parafie, ruchy i wspólnoty religijne, stowarzyszenia katolickie itp.), nawet jeżeli ma ona w znacznej mierze charakter niekonsekwentny czy selektywny.

Socjalizacja religijna nie jest pozbawiona elementów normatywnych, powinna stawać się wychowaniem do wartości i norm. Rezygnacja z celów wychowawczych należących do sfery normatywnej oznaczałaby w istocie koniec prawidłowej socjalizacji. Pozostawałaby już wtedy tylko socjalizacją nieskoordynowaną i przygodną. Socjologowie mogą opisywać różne przejawy aksjonormatywnego relatywizmu religijnego i moralnego w społeczeństwie, mogą zachwycać się demontażem drogowskazów etycznych w życiu codziennym, mogą nawet lekceważyć wywody etyków na temat powszechności czy obiektywności wartości i norm moralnych, ale muszą zdawać sobie sprawę z tego, że ich przekonania o tym, że wszelkie systemy aksjonormatywne są zmienne lub są czymś stałym jedynie przez jakiś czas, to tylko część prawdy o religijnej i moralnej kondycji człowieka. Pluralizm czy relatywność wartości moralnych w społeczeństwie jest faktem, ale nie normą czy ideałem. Nie sposób wychowywać do relatywizmu moralnego według reguły: dzisiaj przekazuję ci takie oto wartości i normy, ale są one tymczasowe, jutro mogą być inne lub nawet z pewnością będą inne.

Potrzebne są stałe drogowskazy aksjologiczne i normatywne, przede wszystkim wartości o charakterze uniwersalnym. Wychowanie religijne i moralne nie może być tylko przekazywaniem wychowankom systemu przepisów i norm wraz z zachętą do postępowania zgodnie z przekazanym kodeksem moralnym. Jest ono przede wszystkim kształtowaniem prawidłowych postaw moralnych młodego pokolenia, ale nie można również wychowywać w sytuacji, gdy brakuje stałych wzorców postępowania i wartości moralnych. Ukształtowanie postaw i zachowań o moralnie pożądanej treści musi być wynikiem celowo podejmowanych zabiegów wychowawczych, wynikających z przyjętych ideałów etycznych. Młodzi kształtują jednak swoją osobowość religijną i moralną w społeczeństwie, które jest niepewne swoich ideałów, a nawet sprzyja pogładowi, że bez ideałów też można dobrze żyć.

## **Nauczanie religii w szkole i katecheza w parafii**

Pedagogika religii zajmuje się badaniem procesów edukacji i socjalizacji religijnej, a w swoim chrześcijańskim rozumieniu zmierza do podejmowania działań wychowawczych inspirowanych Bożym objawianiem, dla niesienia pomocy w rozumieniu codziennego życia w świetle wiary w Boga. „Charakterystyczne jest też i to, że jej zainteresowania skupiają się na człowieku. Warto też zauważyć, że pedagogika religii jako subdyscyplina naukowa poszukuje możliwości niesienia człowiekowi wsparcia, swoistego towarzyszenia mu w jego dążeniach do wyznaczonych sobie celów. Fakt ten pokazuje, że jednym z ważniejszych walorów pedagogiki religii jest poszukiwanie możliwości towarzyszenia i wspierania osoby w jej stawaniu się człowiekiem dojrzałym i odpowiedzialnym” (Marek, 2017, s. 192).

Z problematyką socjalizacji religijnej i wychowania moralnego wiąże się kwestia nauczania religii w szkołach. W niektórych wąskich ujęciach kwestie te nadawały pedagogice religii określone uwarunkowania co do pedagogicznych teorii kształcenia, a sama ta dyscyplina naukowa była rozumiana jako teoria naukowa odnosząca się do szkolnych lekcji religii. Szkolne lekcje religii nie są jedynym obszarem badań pedagogicznoreligijnych, ale należą z pewnością do bardzo ważnych przedmiotów zainteresowań pedagogiki religii. Pedagogika religii jako teoria religijnego wychowania i kształcenia odnosi się także do dzieci przedszkolnych, członków rodzin, ludzi dorosłych, a nawet i osób starszych, wreszcie tych, którzy pozostają na peryferiach religii i Kościołów chrześcijańskich (Rogowski, 2011, ss. 51–52).

W niektórych krajach, np. w Niemczech, rozwinęła się związana ze szkołą, podporządkowana jej zadaniom dydaktycznym i dysponująca jej narzędziami, edukacja religijna (nauczanie religijne) oraz związana z parafią katecheza (głoszenie wiary w parafii) (Domsgen i Schwillus, 2019). Obydwie te sfery działania powinny się uzupełniać, katecheza parafialna nie czyni zbędną naukę religii i odwrotnie. W nauczaniu religii są ważne przede wszystkim teologia i jej różne dyscypliny, ale wymienia się także nauki humanistyczne (pedagogika, psychologia, socjologia). Koncepcja teologiczna łączy się tu z antropologiczną, co oznacza otwarcie się na Boga i człowieka (Rogowski, 2007, s. 563).

Jeżeli pedagogika religii ma charakter interdyscyplinarny, jeżeli traktuje przedmiot szkolnej lekcji religii w kontekście zmieniających się uwarunkowań, jeżeli zmierza do uporządkowania zagadnień pedagogicznoreligijnych

w kontekście społeczno-kulturowym, to współpraca między pedagogiką i socjologią religii ma istotne znaczenie oraz może przynieść obu dyscyplinom określone korzyści. Z pewnością pedagogika religii jako teoria wszystkich procesów wychowania religijnego i edukacji ma swoje odniesienia do socjologii religii i może nawiązywać do – nielicznych co prawda – badań socjologicznych dotyczących edukacji religijnej.

Nauczanie religii w Polsce napotyka na różne trudności, ale nie jest bez szans na odpowiednią edukację religijną i etyczną. Problematyka edukacji i wychowania religijno-moralnego w szkole ma fundamentalne znaczenie. „Chodzi głównie o umiejętność kształtowania etycznych osądów i wypracowanie przez uczniów »odpowiedzialnego etosu«. Tu pojawia się szansa przyczyniania się do rozwoju dojrzałej moralności rozumianej nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale również publicznym, oddziaływania »demokratycznego etosu« na wychowanie etyczne szkoły. Etyka powinna mieć charakter personalny i jednocześnie odpowiedzialny w wymiarze społecznym” (Rogowski, 2004, s. 240).

Edukacja religijna w szkołach państwowych była od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku tematem kontrowersyjnym zarówno przed powrotem religii do szkół, jak i po ogłoszeniu instrukcji o wprowadzeniu nauki religii do szkół w połowie września 1990 roku. Dla jednych było to aktem dziejowej sprawiedliwości po tym, jak usunięto religię ze szkół w latach pięćdziesiątych XX wieku, dla innych oznaczało zamach na świeckość i niezależność szkoły. Nawet część osób duchownych i katolików świeckich wyrażała obawy, czy katechizacja w szkole przyniesie więcej strat dla wychowania religijnego niż zysków, czy nauczanie religii przy kościele nie zapewnia lepszej atmosfery religijnej i więzi z parafią. Zwolennicy lekcji religii w szkole byli przekonani, że szkoła jest właściwym miejscem dla katechetycznego oddziaływania i ewangelizacji. Działania podejmowane przez szkołę i katechezę nie tylko nie wykluczają się, ale wręcz uzupełniają, bowiem wspólnym celem szkoły i Kościoła jest wyprowadzenie wychowanka do pełnej dojrzałości.

Większość Polaków opowiadała się za wprowadzeniem nauczania nauki katolickiej do szkół publicznych, ale też dość powszechnie podzielano stanowisko o nieobligatoryjnym jej nauczaniu („za”, ale pod warunkiem dobrowolności wyboru). Katecheza w szkole (lekcje religii) stała się fenomenem masowym. Zgodnie z danymi przekazanymi przez diecezje do Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w roku szkolnym 2014/2015 w lekcjach religii brało udział ponad 87% dzieci i młodzieży (*Wia-  
domości KAI*, 2016, s. 6). W ostatnich latach zaznacza się lekki spadek uczestnictwa młodzieży w lekcjach religii (Tułowiecki, 2010, ss. 109–132).



Jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku powrót nauczania religii do szkół publicznych, będący znakiem dokonujących się wówczas przemian ustrojowych i społeczno-kulturowych, budził wiele dyskusji, a nawet sporów. Po wielu latach od powrotu religii do szkół sytuacja ustabilizowała się, a dla większości młodzieży jest ona czymś naturalnym. Dyskusje na temat, czy nauczanie religii powinno odbywać się w kościele czy w szkole – straciły na znaczeniu. Masowa katechizacja w szkole powinna sprzyjać kształtowaniu się postaw proreligijnych w środowiskach młodzieżowych. Wychowanie religijne w rodzinie jest aprobowane niemal powszechnie, z akcentem na wdrażanie dzieci do spełniania praktyk religijnych, w tym i uczestnictwa w katechezie szkolnej. Uczestnictwo w lekcjach religii jest zróżnicowane regionalnie i środowiskowo. Z reguły wyższy poziom tego uczestnictwa jest w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych. Młodzież z tych środowisk jest poddana silniejszej kontroli społecznej i być może wyraźnie odczuwa potrzebę udziału w instytucjonalizowanej edukacji religijnej (Mariański, 2011, ss. 116–136).

Młodzież ucząca się w szkołach średnich w zróżnicowany sposób oceniała swoje uczestnictwo w lekcjach religii. Według sondaży CBOS z 1994 roku 88% badanej młodzieży szkół ponadpodstawowych uczęszczało na lekcje religii, w 2003 roku – 90%, w 2008 roku – 91%, w 2010 roku – 93%, w 2013 roku – 89%, w 2016 roku – 75% (od 85% w miastach poniżej 20 tys. mieszkańców do 49% w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców). W 2013 roku 34% ankietowanej młodzieży oceniło lekcje religii jako ciekawe („chodzę na nie z ochotą”), 38% – są jak każde inne lekcje, niczym szczególnym się nie wyróżniają, 28% – są nudne, nic ważnego się na nich nie dzieje; w 2016 roku (odpowiednio) – 40%, 38%, 22%. W 2016 roku badana młodzież w 50% opowiadała się za nieobowiązkową formą nauczania religii w szkołach, w 14% – za nieobowiązkową w punktach katechetycznych przy parafiach, w 17% – za obowiązkową w szkołach, w 2% – za obowiązkową w punktach katechetycznych i w 17% – trudno powiedzieć (Gwiazda, 2016, ss. 141–148).

W sondażu ogólnopolskim z 2017 roku 76,3% badanej młodzieży szkół średnich oświadczyło, że regularnie bierze udział w lekcjach religii, 9,3% – nieregularnie, 11,9% – w ogóle nie uczestniczy, 2,4% – brak odpowiedzi. Kobiety częściej niż mężczyźni informowały, że uczestniczą regularnie w lekcjach religii w szkole (78,0% wobec 74,7%), młodzież z liceów ogólnokształcących (76,0%) podobnie, jak i z techników (77,5%) i zasadniczych szkół zawodowych (75,8%), młodzież mieszkająca na wsi (84,1%) częściej niż mieszkająca w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (67,1%). Osoby głę-

boko wierzące (82,1%), wierzące (87,6%) i niezdecydowane, ale przywiązane do tradycji religijnej (80,4%) częściej uczestniczą w lekcjach religii regularnie niż obojętni religijnie (58,7%) i niewierzący (28,0%); praktykujący w każdą niedzielę (93,3%), prawie w każdą niedzielę (90,9%) częściej niż około jeden lub dwa razy w miesiącu (80,7%), tylko w wielkie święta (76,0%), tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp. (63,1%) i w ogóle niepraktykujący (35,0%) (Mariański, 2018, s. 169).

Powrót religii do szkół przyczynił się – w opinii niektórych badaczy – do podniesienia poziomu nauczania religii i kompetencji oraz odpowiedzialności nauczycieli religii, opracowania nowych programów i podręczników, spowodował większy udział uczniów w edukacji religijnej i nadał szansę zintegrowania wysiłków wychowawczych szkoły i Kościoła (zmniejszyła się opozycyjność tych instytucji). Katecheza stała się bardziej systematyczna, w większym stopniu są w nią zaangażowani ludzie świeccy. Inni badacze wskazują na pewne niedostatki katechezy szkolnej i domagają się tworzenia małych wspólnot i grup młodzieżowych w parafiach dla dopełnienia formacji chrześcijańskiej katechizowanej młodzieży. Szkolna edukacja religijna nie jest substytutem katechezy parafialnej (Rayzacher-Majewska, 2016, ss. 87–168).

Bardzo wysokie wskaźniki uczestnictwa w lekcjach religii w szkole i znacznie niższe wskaźniki udziału we mszy św. niedzielnej, a nawet w deklaracjach wiary religijnej, dowodzą, że na katechezę szkolną uczęszczają także uczniowie o osłabionych więziach z wiarą i praktykami religijnymi, a nawet niektórzy spośród obojętnych religijnie i niewierzących. Katecheza szkolna jest dla części uczniów – praktycznie rzecz biorąc – jedyną bardziej wyraźną formą kontaktu z Kościołem, a dla katechetów możliwością prowadzenia preewangelizacji. Jeżeli nawet edukacja religijna w szkole stała się faktem społecznym, to pozostaje otwartym pytanie o skuteczność tego oddziaływania na świadomość religijną dzieci i młodzieży.

Mimo że edukacja religijna odbywa się w szkole już 30 lat, wciąż jeszcze stawiane są pytania o właściwe miejsce prowadzenia lekcji religii w szkole czy przy parafii. Przeciwnicy edukacji religijnej na terenie szkoły podkreślają, że wiara religijna jest sprawą prywatną i nie należy jej manifestować przez uczestniczenie w katechezie szkolnej. Wciąż jeszcze pojawiają się domniemania o lekcjach religii jako źródle nietolerancji czy promocji państwa wyznaniowego. Nawet niektórzy z tych, którzy optują za religią na terenie szkoły, są przekonani, że tu nie da się w pełni zrealizować programu dawnej katechezy parafialnej. W szkole nie ma warunków do realizacji wszystkich celów stawianych przed katechezą.

Badania socjologiczne z 2003 roku wśród młodzieży uczącej się w Warszawie ujawniły, że 39,2% ankietowanych opowiadało się za nauką religii w szkole, 12,7% – w kościele, 29,1% – wyrażający obojętność wobec tej kwestii. Pozostałe wypowiedzi obejmowały niezdecydowanych (5,8%), tych, których ta kwestia nie dotyczyła (9,7%), oraz osoby, które uchyliły się od udzielenia odpowiedzi (3,6%). Szczególnie głęboko wierzący i praktykujący systematycznie optowali za szkołę jako miejscem prowadzenia lekcji religii (Zaręba, 2005, s. 253). W czterech miastach (Radom, Włocławek, Łomża, Ostrów Mazowiecka) prawie połowa badanej młodzieży zaakceptowała bez zastrzeżeń szkołę jako miejsce realizacji nauczania religii (48,9%). Ponad co dziesiąty respondent preferował lekcje religii w budynkach kościelnych (12,4%) i dla co trzeciego ankietowanego miejsce nauczania religii było bez znaczenia (34,9%). Tylko nieliczni badani nie mieli zdania w tej sprawie (3,3%) lub nie udzielili odpowiedzi (0,6%) (Mariański, 2008, s. 198).

W całej zbiorowości młodzieży szkolnej w 2017 roku 47,1% ankietowanych wolałoby, aby lekcje religii odbywały się w szkole, 9,7% – w kościele, 25,5% – jest to respondentowi obojętne, 5,1% – trudno powiedzieć, 12,6% – brak odpowiedzi. Kobiety częściej niż mężczyźni preferowały szkołę jako miejsce dla lekcji religii (48,3% wobec 45,4%); młodzież z liceów ogólnokształcących (45,1%) i z techników (47,7%) nieco rzadziej niż młodzież z zasadniczych szkół zawodowych (51,6%); ankietowani mieszkający na wsi (51,9%) częściej niż mieszkający w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (42,5%); osoby wierzące (54,6%), niezdecydowane w sprawach wiary (47,4%) i obojętne religijnie (44,1%) częściej niż głęboko wierzące (41,6%) i niewierzące (16,1%); osoby uczęszczające do kościoła w każdą niedzielę (47,2%), prawie w każdą niedzielę (54,4%), około jeden lub dwa razy w miesiącu (52,9%), tylko w wielkie święta (50,6%), tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp. (48,2%) częściej niż w ogóle niepraktykujące (24,4%). Cechy demograficzne i społeczne, a także religijne tylko nieznacznie różnicowały preferencję młodzieży w sprawie miejsca odbywania się lekcji religii, z wyjątkiem osób niewierzących i w ogóle niepraktykujących (Mariański, 2018, s. 171).

Można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że w bliższej lub dalszej przyszłości katecheza szkolna nie będzie tak masowym zjawiskiem jak obecnie. Z jednej strony będą oddziaływać procesy sekularyzacyjne w społeczeństwie polskim, z drugiej zaś strony pojawią się nowe oferty konkurencyjne wobec nauki religii w szkole (np. etyka, religioznawstwo). Wiele zależeć też będzie od katechetów duchownych i świeckich, którzy edukację religijną w szkole będą udoskonalać i czynić atrakcyjną. Aktualnie istotnym pozostaje

pytanie, co należy robić, by masowo katechizowana młodzież przejawiała większe zainteresowanie problematyką religijną, by katecheza szkolna była bardziej skuteczna i przyczyniała się do kształtowania postaw moralnych opartych na wartościach uniwersalnych.

### **Uwagi końcowe**

Socjologia, w tym także socjologia religii, wskazuje na zmieniającą się niemal gwałtownie świadomość społeczną, również w sprawach religijno-moralnych. „Nowoczesne uprawianie pedagogiki religii wymaga niewątpliwie ustawicznych i konstruktywnych dyskursów naukowych, zwłaszcza w relacji do prowadzonych badań socjologicznych i psychologicznych w wymiarze empirycznym. Refleksja pedagogicznoreligijna powinna być osadzona w konkretnych realiach społeczno-kulturowych określonego społeczeństwa. Można powiedzieć, że empiryczna socjologia religii i empiryczna pedagogika religii zmierzają do pewnego stopnia w tym samym kierunku. Badania pedagogicznoreligijne i ich wyniki mogą z kolei być pożyteczne dla socjologa, bowiem pozwalają one na głębszą interpretację opisywanych przez niego fenomenów religijności w wymiarach społecznych. Zaś empiryczna pedagogika religii może wskazywać też na problemy, które socjologowie nie zawsze dostrzegają w swoich badaniach” (Rogowski, 2011, s. 98). Empiryczna socjologia religii – poprzez swoje badania – uwrażliwia wszystkie podmioty edukacyjne na nowe zjawiska religijne i kościelne, zmieniające się ustawicznie w nowych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych.

Socjologia i socjologia religii wskazują na dokonujące się coraz wyraźniej różnicowania religijne (pluralizm, indywidualizacja). Ważne są w tym kontekście pytania, jak zmieniać świadomość religijną i prokościelną ludzi wierzących, jak przekształcać struktury kościelne, by były one bardziej funkcjonalne w przyszłości, jaką drogą powinien zmierzać Kościół w swoich wysiłkach ewangelizacyjnych. Badania socjologiczne mają do pewnego stopnia charakter ostrzegawczy i uwrażliwiają tych, którzy podejmują działania edukacyjno-wychowawcze w społeczeństwie i w Kościele. Wyniki badań i analiz socjologicznych nad religijnością są ważne dla pedagogiki religii, stanowią do pewnego stopnia „znaki czasu”, które pedagogika religii powinna w oparciu o metodę teologiczną odpowiednio zinterpretować i wyjaśnić oraz ewentualnie wziąć pod uwagę w swoich rozważaniach i działaniach. Wyniki badań socjologicznych nie stanowią dla pedagogiki religii wyłącznej zasady czy normy, na których miałyby się ona opierać w swoich wnioskach teoretycznych lub praktycznych dyrek-

tywach działania. Jest to tylko jedna z przesłanek, którą powinna ona przejąć z pełną świadomością, że nie można z faktów wnioskować o powinnościach.

Mówiąc o potrzebie, a nawet konieczności współpracy socjologii – zwłaszcza socjologii religii – pedagogiki religii, trzeba się wyraźnie zastrzec przed możliwymi nieporozumieniami, jakie na tym tle mogą powstawać. Z jednej strony zdarza się, że socjologowie wypowiadają zdania normatywne i wygłaszają sądy powinnościowe, przekraczając tym samym granice kompetencji dyscypliny naukowej, którą reprezentują. Niekiedy narzędzia badawcze stosowane w socjologii empirycznej nie są niezawodne, zdarza się także, że sami socjologowie popełniają błędy w ich stosowaniu, co wpływa na prawidłowość uzyskiwanych wyników empirycznych. Dla teologów, w tym i przedstawicieli pedagogiki religii, sięgających do osiągnięć socjologii, istnieje niebezpieczeństwo ulegania jej sugestywnym stwierdzeniom lub wynikom badań, bez podejmowania rzetelnej oceny rzeczywistości religijnej.

Współpraca między pedagogiką i socjologią religii jest możliwa i potrzebna, ale powinna być niesłychanie ostrożna. Każda dyscyplina naukowa ma swoją odrębność teoretyczną i metodologiczną. Socjologizacja pedagogiki religii byłaby czymś niewskazaniem. Socjolog stawia diagnozy, próbuje interpretować i wyjaśniać rzeczywistość religijną w grupach społecznych i w całym społeczeństwie, a rezultaty tych badań mogą być przydatne dla nauk pedagogicznych. Pedagog religii idzie dalej, on musi ewaluować i wychowywać. Diagnoza społeczna rzeczywistości religijno-moralnej dokonywana na gruncie nauk socjologicznych może być mu przydatna, by lepiej wartościować, reformować i pobudzać do działania indywidualnego i społecznego odpowiadającego religijnym (chrześcijańskim) zasadom.

Ukazywana w socjologii empirycznej kondycja religijna i moralna młodzieży polskiej dowodzi, że praca katechetyczna i pedagogiczna z młodzieżą polską w XXI wieku nie będzie łatwa, a jej rezultaty mogą okazać się niewspółmierne do oczekiwań. Nie znaczy to bynajmniej, że zmierzamy ku społeczeństwu bezreligijnemu i pozbawionemu jakiegokolwiek aksjologii. Przemiany wartości i norm religijno-moralnych zmierzające w określonym kierunku nie muszą mieć charakteru deterministycznego; trudno też określać je jako „wydarzenia naturalne”. Można i trzeba na nie wpływać i kształtować. Jakkolwiek socjalizacja religijno-moralna w warunkach przechodzenia od tradycji do ponowoczesności jest utrudniona, to nie została ona zaniechana ani radykalnie zredukowana. Dla społeczeństwa zdolnego do przetrwania ważny jest nie tylko rozwój społeczno-ekonomiczny, ale i rozwój duchowy, w tym także rozwój religijno-moralny w ramach integralnego wychowania.

Socjologia i pedagogika religii są autonomicznymi dyscyplinami naukowymi, ale współpraca między nimi jest pożądana, o ile zostaną spełnione pewne warunki: a) Przede wszystkim nie należy zacierać granic między tymi dwiema dyscyplinami naukowymi, każda z nich posługuje się własnym językiem, pojęciami, metodami i sposobem stawiania problematyki. Niedostrzeganie tych różnic może prowadzić do nieporozumień i powodować duże szkody; b) Każda z tych nauk musi zachować własną autonomię, co nie wyklucza korzystania z dorobku drugiej, przy przestrzeganiu granic własnej kompetencji nieformułowania tez wykraczających poza jej możliwości i prawidłowości poznawcze; c) Znajomość założeń poznawczych i metodologicznych danej dyscypliny oraz właściwego jej języka (nie tylko w sensie rozumienia pojęć i systemu orzekania) pozwala racjonalnie i celowo korzystać z dorobku innej dyscypliny naukowej (Majka, 1981, ss. 358–359). W kontekście przeprowadzonych powyżej analiz teoretycznych i częściowo empirycznych należy postulować bardziej ożywioną współpracę socjologii i pedagogiki religii.

### **Bibliografia**

- Barker, E. 2007. Jeszcze więcej różnorodności doświadczeń i pluralizmu religijnego we współczesnej Europie. W: Libiszowska-Żółtkowska, M. red. *Religia i religijność w warunkach globalizacji*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, ss. 127–143.
- Bauman, Z. 2011. *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Narodowy Instytut Audiowizualny, Agora S.A.
- Berger, P.L. 2012. Religia i nowoczesność. Rozmowa z amerykańskim socjologiem religii Peterem Bergerem. *Europa. Miesięcznik Idei*. 5, ss. 23–27.
- Bucher, A.A. 2004. Od katechetyki do pedagogiki religii. Szkice o rozwoju przedmiotu w niemieckim obszarze językowym. *Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogicznoreligijny*. 2 (3), ss. 37–60.
- Domsgen, M. und Schwillus, H. red. 2019. *Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen –Anhalt*. Berlin: Logos Verlag.
- Gebhardt, W. 2007. Believing without Belonging? Religiöse Individualisierung und neue Formen religiöser Vergemeinschaftung. W: Walter, P. red. *Gottesrede in postsäkularer Kultur*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, ss. 297–317.
- Giddens, A. 2007. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gwiazda, M. 2016. Religia w szkole – uczestnictwo i ocena. W: *Młodzież 2016. Raport z badania sfinansowanego przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii*. Warszawa: CBOS, Warszawa, ss. 141–148.
- Jacobs, M. 2002. *Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik*. [www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/jacobs02-1.pdf](http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/jacobs02-1.pdf) (3.04.2019).
- Jagodźinski, W. 1995. Pluralizm religijny w Europie Zachodniej. *Nomos. Kwartalnik Religioznawczy*. **9**, ss. 5–26.
- Kiciński, A. 2007. Katechetyka a pedagogika religijna. W: Kiciński, A. red. *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha, ss. 147–165.
- Knoblauch, H. 2006. Religion und Soziologie. W: Weyel, B. und Gräß, W. red. *Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ss. 277–295.
- Majka, J. 1981. *Metodologia nauk teologicznych*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Marek, Z. 2017. *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mariański, J. 2007. Socjologia religii. W: Rogowski, C. red. *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Warszawa: VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbistów, ss. 721–727.
- Mariański, J. 2008. *Emigracja z Kościoła. Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mariański, J. 2011. Katechizacja szkolna a religijność młodzieży. W: Szafrańiec, K. red. *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011*. T. 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 116–136.
- Mariański, J. 2018. *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988–1998–2005–2017 (raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mette, N. 2004. Teologia w dialogu z pedagogiką. *Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogicznoreligijny*. **2** (3), ss. 61–95.
- Milerski, B. 2003. Pedagogika religii, pedagogika religijna. W: Gadacz, T. Milerski, B. red. *Religia. Encyklopedia PWN*. T. 8. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 48–56.
- Milerski, B. red. 1998. *Elementy pedagogiki religijnej*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Pollack, D. 2007. Religion und Moderne. Versuch einer Bestimmung ihres

- Verhältnisses. W: Walter, P. red. *Gottesrede in postsäkularer Kultur*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, ss. 34–35.
- Pollack, D. 2012. Przemiany religijne w Niemczech: modele i konteksty. W: Firlit, E., Hainz, M., Libiszowska-Żółtkowska, M., Pickel, G. i Pollack, D. red. *Pomiędzy sekularyzacją i religijnym ożywieniem. Podobieństwa i różnice w przemianach religijnych w Polsce i w Niemczech*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, ss. 77–92.
- Potocki, A. 2007. Katechetyka w poszukiwaniu doświadczenia społecznego, czyli o związkach katechetyki i socjologii. W: Kiciński, A. red. *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha, ss. 122–146.
- Rayzacher-Majewska, A. 2016. Wychowawcze zadania katechezy w szkolnym nauczaniu religii. W: Rayzacher-Majewska, A. i Bednarczyk, R. red. *Nauczanie religii w szkole w latach 1990–2015 wobec zadań katechezy*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, ss. 87–168.
- Rogowski, C. 2004. Jak uprawiać pedagogikę religii. *Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogiczno-religijny*. 2 (3), ss. 231–251.
- Rogowski, C. 2007. Doświadczenie religijne z perspektywy pedagogiczno-religijnej. W: Rogowski, C. red. *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Warszawa: VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbistów.
- Rogowski, C. 2007. Pedagogika religii. W: Rogowski, C. red. *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Warszawa: VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbistów, ss. 561–565.
- Rogowski, C. 2011. *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Spiegel, E. 2010. Lekcje religii w szkole i katecheza parafialna (elementy wspólne i różnicujące). W: Nowosad, S. i Żurek, B. red. *Barwy nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, ss. 460–471.
- Spiegel, E. 2010. Pytanie o Boga – wymiar społeczno-pedagogiczny. W: Nowosad, S. i Żurek, B. red. *Barwy nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, ss. 429–445.
- Sztompka, P. 2012. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, C. 2007. Epoka świecka. Dlaczego porzucamy religię? *Dziennik*. 287, ss. 12–13.



- Tułowicki, D. 2010. Dwadzieścia lat religii w szkole – nadzieje, trudności, wyzwania. Próba refleksji socjologicznej. W: Kotowski, J. i Dziekoński, S. red. *Dwadzieścia lat katechezy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, ss. 109–132.
- Wiadomości KAI*. 2016. 7, s. 6.
- Wohlrab-Sahr, M. 2008. Religion. In: Farzin, S. und Jordan, S. eds. *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., pp. 238–240.
- Wójtowicz, A. 2003. Społeczne i paradymatyczne warunki współczesnej socjologii religii. *Ateneum Kapłańskie*. 1 (141), ss. 20–33.
- Zaręba, S. H. 2004. Socjalizacja religijna. W: *Leksykon socjologii religii. Zjawisko – badania – teorie*. Warszawa: VERBINUM Wydawnictwo Księży Werbistów, ss. 38–73.
- Zaręba, S. H. 2005. Instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy przekazu treści religijnych. W: Zdaniewicz, W. i Zaręba, S. H. red. *Młodzież Warszawy – pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II*. Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, ss. 253–263.

### **Pedagogy of religion in the social context**

**Abstract:** In a search for sociological foundations of religious pedagogy, the author of the article focuses on some selected questions like the sociological theories of religion (the theoretical part) and the socialization of religion and the religious education in school (the empiric part). Such ideas like religion, religious, religiosity create a core of discussion both in sociology and in pedagogy of religion. Sociological theories of religion, sociological theories of religiosity changes in contemporary world can be useful in the construction of pedagogical concepts of religion and religiosity proper for pedagogy of religion. The empiric sociology of religion – through its study – sensitizes all educational subjects to the new religious and church phenomena and metamorphoses constantly in new socio-cultural conditions. The cooperation between pedagogy and sociology of religion is possible and valuable, yet it has to take place with caution. Socialization of religious pedagogy would be something unwelcome, and socialization of pedagogy of religion would be something absurd.

**Keywords:** religion and religiosity, pedagogy of religion, values, social context, secularization

Translated by Henryk Rózański

IRENA BOGOCZOVÁ

## Czeski Bóg? Religijność Czechów jako wynik tradycji społeczno-kulturowych<sup>1</sup>

**Streszczenie:** Celem artykułu jest prezentacja specyfiki czeskiego Kościoła i religijności Czechów. Autorka inspirowana jest pracami głównie czeskich badaczy (Petr Fiala, Dana Hamplová, Tomáš Halík, Pavel Hošek, Jan Jandourek, Max Kašparů, Dušan Lužný, David Václavík, Michal Martinek, Zdeněk R. Nešpor, Pavel Říčan, Ivo O. Štampach, O. Štěch, David Václavík) i rozwija zawarte w nich myśli. Zajmuje się stereotypem Czecha, charakterystyką czeskiego wierzącego, czeskiego duchownego oraz czeskiego Kościoła, znajdując źródła wskazanych odmienności w wydarzeniach historycznych i ich interpretacji. W zakończeniu artykułu przedstawiono wnioski i przybliżono odbiorcy „obraz czeskiego Boga”.

**Słowa kluczowe:** czeska kultura, edukacja religijna, Bóg, wiara, religia, Kościół, Czesi

### Wprowadzenie

Czeska kultura jest – jak każda inna – specyficzna, unikalna, jedyna w swoim rodzaju. Jeżeli w ogóle wypada mówić o cechach typowych dla pewnej niesprecyzowanej i mimo wszystko wyobraźniowej zbiorowości, to o Czechach można zaryzykować twierdzenie, że są na ogół spokojni, powściągliwi w okazywaniu emocji, że wroga wolą wykpić, ośmieszyć, przemoc sprytem, niż atakować bronią, narażając własne życie; że są raczej konserwatywni, lubią przebywać w znanym im środowisku, wolne chwile spędzają w domu lub na działkach czy we własnych domkach letniskowych; że są zaradni, praktyczni i zręczni i wiele rzeczy potrafią zrobić lub naprawić sami (por. wyrażenie: *zlaté české ručičky*), mają zamiłowanie do porządku i dyscypliny i potrafią przetrwać w różnych trudnych sytuacjach życiowych. Jak wiadomo, osobowość człowieka jest po części wrodzona, po części – wynikiem przekazywania w procesie socjalizacji

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w ramach realizacji projektu Uniwersytetu Ostrawskiego: *Obraz sacrum v jazyce křesťanské mládeže*, SGS04/FF/2019-2020.

i edukacji odpowiednich wzorców zachowań. Analizując czeską religijność, mamy na uwadze oba aspekty wspomnianej osobowości.

Językoznawcy, szczególnie ci, którzy zajmują się etnolingwistyką, antropolingwistyką lub lingwistyką kognitywną, zdają sobie sprawę z tego, że niejedynym kluczem do kulturowej natury (kulturowości) członków grupy etnicznej ukrywa się w jej języku, w sposobie narracji, słownictwie, frazeologii, paremiach, dowcipach... Już co najmniej od czasów Humboldta uznaje się „zależność między językiem a kulturą za dwustronną” (Pajdzińska, 2010, s. 49). Tzw. integracjonizm w ujęciu Zelliga S. Harrisa, amerykańskiego językoznawcy, polega na tym, że społeczności etnicznej nie można poznać przez samą obserwację – konieczna jest znajomość jej języka (ojczystego). Język jest potwierdzeniem świata zewnętrznego, świadkiem życia człowieka; wszelkie myślenie teoretyczne nakłada się na znaczenie poszczególnych wyrazów (Patočka, 1992, s. 125), a charakter myśli zależy z kolei od języka, ponieważ człowiek nie myśli inaczej niż „pojęciowo”, werbalnie (Peregrin, 2014, s. 18). Nawet język nauki nie jest autonomiczny. Język zawsze współokreśla (determinuje, precyzuje) doświadczenia człowieka (Kajfosz, 2009), formując odrębne światy myślowe. Myślenie zatem jest zawsze myśleniem w pewnym języku (Schaff, 1967, s. 134). Zgodnie z tym założeniem w poniższym tekście często korzystamy z czeskich pojęć i nazw<sup>2</sup>.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie – po kolei – czeskiego Kościoła, czeskiej religijności i „czeskiego Boga”. Na podstawie odpowiedniej literatury przedmiotu staramy się znaleźć odpowiedź na pytania: skąd się bierze odmienność czeskiego Kościoła i specyfika religijności czeskich wiaryzących. Interesuje nas, jak oni postrzegają sami siebie, jaki obraz Boga (świętości) wykreowali na podstawie przekazanych im informacji lub własnych doświadczeń.

### **Swoistość czeskiego Kościoła**

Specyficzna sytuacja Kościoła w Republice Czeskiej jest efektem odmienności dziejów tego kraju, niepowtarzalnych uwarunkowań społecznych i politycznych. Podejmując temat, należy więc przytoczyć kilka istotnych wydarzeń historycznych, które spowodowały, że czeska religijność jest zdecydowanie antydoktrynalna, antyklerykalna, antyinstytucjonalna (antykościelna). Moż-

---

<sup>2</sup> Używane w artykule czeskie wyrazy, jak również bardziej obszerne fragmenty czeskich tekstów zostały przetłumaczone przez autorkę.

na ją nazwać, posługując się pojęciem przypisywanym brytyjskiej socjolog Grace Davie, wiarą bez przynależności lub – zgodnie z określeniem czeskich religioznawców – niekościelnym chrześcijaństwem, wyznawaniem Boga bez konfesyjnej afiliacji. Wydarzenia z przeszłości narodu czeskiego i ich interpretacje ukształtowały nie tylko stosunek Czechów do Kościoła, ale również ich tożsamość zbiorową (etniczną), kulturową i językową. Ukształtowały tzw. duży i mały czeski patriotyzm<sup>3</sup> (por. Patočka, Hošek i inni) i przywiązanie raczej do mniejszych regionów (*zemská identita*) w typie niemieckich „landów”<sup>4</sup>, niż do państwa czeskiego w całości.

Wśród licznych źródeł historycznych, socjologicznych lub filozoficznych najbardziej cenne okazały się prace Hoška, Václavíka, Nešpora, Lužnego, Fiali i innych (por. Hošek, 2018; Václavík, 2010; Nešpor i Lužný, 2007; Fiala, 2007 i inni). Należy podkreślić ważne znaczenie nie tylko samych faktów historycznych, ale też ich wersji zmitologizowanej i przedstawianej w czeskiej twórczości literackiej lub filmowej, a przede wszystkim w ramach edukacji szkolnej. Zdaniem Pavla Hoška (2018, s. 98 i n.), nawiązującego do wcześniejszych prac Rudolfa Říčana oraz Karla Skalického (szczególnie zaś do jego tekstu *Prolegomena k budoucí filosofii českých dějin*, 1978), ważnym wydarzeniem było samo przyjęcie chrześcijaństwa z Bizancjum (w 863 r.) i jego adaptacja z jednej strony do warunków zachodniosłowiańskiego pogaństwa, z drugiej – do poprzedniej lub paralelnej działalności misjonarzy frankońskich. Chodziło o rzadką na terenach Słowiańszczyzny dwubiegunowość kulturowo-duchową, i to w bardzo odległym i kruchym okresie formowania się chrześcijaństwa wśród Słowian (Morawian).

Wschodnie poselstwo Cyryla i Metodego zostało stopniowo zastąpione przez czeski gotyk oparty na zachodnim katolicyzmie. Etap ten, nazywany świętowaclawskim (*svatováclavský katolicismus*), nie jest oceniany zbyt wysoko, a odwoływanie się do chlubnej tradycji czeskiego chrześcijaństwa świętowaclawskiego w okresie protektoratu (marzec 1939–maj 1945) „stało się objawem kolaboracji z rzeszą Hitlera” (Hošek, 2018, s. 107).

---

<sup>3</sup> Mały patriotyzm jest patologiczny, egoistyczny, szowinistyczny (*čecháčkovství*); duży – wspaniałomyślny, ofiarny, godny naśladowania, korzystny również dla innych narodów, dla ludzkości w ogóle (*češtství*) (por. Hošek, 2018).

<sup>4</sup> Sami mieszkańcy Czech odróżniają co najmniej Czechy historyczne (w języku czeskim *Čechy* lub *vlastní Čechy*) od Moraw, ew. Moraw i Śląska (*Morava a Slezsko*). Dodajmy, że nazwa *Česko* jest w użyciu od przełomu lat 1992 i 1993, tj. od podziału Czechosłowacji.

Kolejną specyfikę czeskiego chrześcijaństwa dostrzega się w okresie tzw. czeskiej reformacji (husycko-braterskiej), poprzedzającej działalność Marcina Lutra, która rozpoczyna się męczeńską śmiercią Jana Husa, a kończy emigracją Jana Amosa Komeńskiego i która obejmuje późny okres aktywności Jana Žižki z Trocnova oraz ruch religijny Braci Czeskich inicjowany przez Petra Chelčického (*Jednota bratrská*). Również reformacja docierająca z Niemiec szybko rozpowszechniła się w środowisku czeskim. Umocniła egalitaryzm – nie tylko w sensie równości przed Bogiem, ale też w znaczeniu sekularnym, w ramach społeczeństwa. Pod tym względem reformacja przypominała sławne początki chrześcijaństwa na Wielkich Morawach i stała się wzorem dla późniejszej demokracji międzywojennego państwa czechosłowackiego. Reformacja była i jest symbolem postępu (por. hasło *pokrokový odkaz české reformace*), w odróżnieniu od konserwatywnego gotyku lub baroku. Jest synonimem sprawiedliwości i prawdy. Etap reformacji jest adorowany także przez filologów jako okres wykwintnej czeszczyzny (por. Biblię Kralicką lub prace językoznawcze Daniela Adama z Veleslavína; stąd określenie *veleslavínská čeština*). Ludności czeskiej prawdopodobnie odpowiadał ewangelicki etos pracy, nawoływanie do oszczędności, zapobiegliwości oraz podkreślanie takich cech ludzkich i wartości moralnych, z którymi Czesi chętnie się utożsamiali, podobnie jak z wyobrażeniem chrześcijanina jako człowieka pracującego (por. *homo faber*), a nie (tylko) świętującego i adorującego Boga (*homo festivus*).

Okres wojny trzydziestoletniej oraz kontynuowanej po jej zakończeniu rekatolizacji i germanizacji społeczeństwa zyskał miano czasów ciemności (*doba temna*), aczkolwiek nie chodziło o ewidentną ciemnotę i zacofanie. Powodu do generalnego potępiania Kościoła katolickiego za to, co działo się po przegranej bitwie na Białej Górze (1620), nie widzi ani przywołany powyżej Hošek (2018), ani wielu jego poprzedników, krytyków masarykowskiej linii interpretacji czeskiej przeszłości, którzy – przeciwnie – podkreślali korzystną dla kultury czeskiej działalność zakonu jezuickiego. Ten etap historyczny określa się często w historiografii jako drugi czeski gotyk, jako etap świętojański (*svatojánský katolicismus*) – ze względu na przebiegającą w tym czasie (1721) kanonizację Jana Nepomucena (†1393) – albo po prostu jako okres habsburski<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Pamiętajmy, że pokrywa się on m.in. z okresem odrodzenia narodowego, mającym zdecydowanie antyhabsburski charakter, gdy Rzym był utożsamiany z Wiedniem i odwrotnie.

Wrogość wobec monarchii austriackiej (*antirakušáctví*) korespondowała z wrogością wobec Kościoła katolickiego, i to pomimo faktu, że niemało zaangażowanych w odrodzeniowy nurt społeczno-polityczny przedstawicieli inteligencji czeskiej było wyznania rzymskokatolickiego (np. Josef Dobrovský, Karel Havlíček Borovský, w odróżnieniu od ewangelików Františka Palackiego, szczególnie zaś Pavla Josefa Šafaříka czy Jána Kollára).

W tym samym duchu antyklerykalizmu<sup>6</sup> formowało się społeczeństwo czeskie po uzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Choć wśród ludności zdecydowanie przeważał katolicyzm, ówczesna elita polityczna na czele z prezydentem Masarykiem była zwolennikiem reformacji i wracała do antykatolickich myśli odrodzeniowych. Masaryk w tzw. czeskiej kwestii (*česká otázka*) wyrażał poglądy, których podstawą była idea czeskiego humanizmu obejmującego husytyzm, reformację i odrodzenie, z czym, jak już zauważono, nie zgadzali się wszyscy ówcześni czescy historycy. Głównym oponentem Masaryka reprezentującym czeską historiografię był Josef Pekař, z pozycji polityka atakował prezydenta Josef Kaizl<sup>7</sup>. Masaryk był przekonany o tym, że dla społeczeństwa jest korzystna pewna forma religijności, ale nie kościelne (klerykalne) chrześcijaństwo (Nešpor i Lužný, 2007, s. 24). Przykładem nawiązania do tradycji husyckich jest hasło *Pravda vítězí*, które widnieje na fladze prezydenckiej od 1918 roku do dziś. W omawianym okresie tzw. Pierwszej Republiki Czechosłowackiej powstał Kościół Czechosłowacki (*Církev československá*, 1920, nazwany w 1970 roku Kościołem Czechosłowackim Husyckim, *Církev československá husitská*) jako reformowany Kościół katolicki (liturgia przebiega od samego początku wyłącznie w języku ojczystym Czechów, celibat polega na dobrowolności, wyznawanie Boga zawiera pewne elementy Kościoła wschodniego), który pozyskał znaczną część dotychczasowych tradycyjnych (prawowiernych) katolików.

Zmiana ustroju w 1948 roku nie była aż tak przełomowym momentem z punktu widzenia czeskiej religijności (choć przyniosła zasadnicze zmiany ograniczające wolność wyznania i „odgórne” sterowanie sferą ideologiczną), ponieważ już pierwsze państwo czechosłowackie było mocno uprzemysłowione, klasa robotnicza tworzyła silną warstwę społeczną, a laicyzacja i ateizacja społeczeństwa były już wtedy zaawansowane. Według danych statystycznych w 1946 roku wiarę w Boga zadeklarowało ok. 80% ludności, lecz

<sup>6</sup> Ksiądz Josef Prokeš nazywa klerykalizm wypaczeniem (wykrzywieniem) wielkiego daru Boskiego, jakim jest kapłaństwo.

<sup>7</sup> [https://cs.wikipedia.org/wiki/Spor\\_o\\_smysl\\_českých\\_dějín](https://cs.wikipedia.org/wiki/Spor_o_smysl_českých_dějín) (24.6.2020).

regularnie praktykujących było w tym czasie tylko ok. 20% (Václavík, 2010, s. 95).

Bezpośrednio po 1989 roku Kościół cieszył się w Czechosłowacji (później Republice Czeskiej) niebywałą popularnością. Duże znaczenie miały akt kanonizacji Aneżki Czeskiej, wizyta papieża Jana Pawła II czy przedstawienie reszcie społeczeństwa duchowieństwa znanego tylko wąskiemu kręgowi dysydentów. Szansy na trwały sukces jednak Kościół nie wykorzystał. Powodów było więcej. Źródła z reguły podają, że ówczesny obraz Kościoła był znacznie wyidealizowany; dopiero z upływem czasu okazało się, że około 10% księży współpracowało z tajną policją. Społeczeństwo nie popierało ani restytucji majątków kościelnych, ani ingerencji kardynała Mirosława Vlka w sprawy polityczne (wystąpienie pod koniec 1997 roku z żądaniem dymisji drugiego rządu Václava Klause).

Mając na uwadze wspomniane powyżej czynniki, nie dziwimy się ocenie sytuacji Kościoła dokonywanej przez Czechów. W opinii Hoška, Kašparů i innych Czesi uważają, że Kościół nie powinien być ani zbyt bogaty, ani zbyt mocny. Ludzie na co dzień mają luźne relacje z Kościołem, może nawet odnoszą się do niego z sympatią jako do instytucji, która miałaby im pomóc w chwilach, gdy będzie im potrzebna. Oczekują, że Kościół będzie do dyspozycji na każde zawołanie (Hošek, 2012, s. 39), a jednocześnie nie będzie wymagał nic w zamian<sup>8</sup>. Zdaniem Kašparů Kościół w Czechach traktuje się jak wyrostek robaczkowy, o którym wiadomo, że jest coś takiego w organizmie państwa, ale gdyby go nie było, to też nic strasznego, a może nawet lepiej, bo czasami grozi zapaleniem i komplikacjami. Ten sam autor przyrównuje również Kościół do włosów na głowie – ich stratę można przeżyć, ale lepiej, gdy są, bo wtedy są ozdobą – chrztu, ślubu, pogrzebu... Zacytujmy jeszcze przyrównanie Kościoła do czułego nerwu: „zaboli, odezwie się za każdym razem, gdy dzieje się coś nieprawego” i jedynie ze względu na demokrację i zglobalizowaną metakulturę nie zaleca się jego usunięcia, „lecz tylko wyrafinowane, pełne i trwałe znieczulenie, anestezyj” (Kašparů, 2008, s. 263). Posługując się aluzją do znanego hasła politycznego „socjalizm z ludzką twarzą”, można na zakończenie stwierdzić, że właśnie takiego „ludzkiego” Kościoła poszukują Czesi.

---

<sup>8</sup> Takie stanowisko charakteryzuje tytuł pracy Gillesa Lipovetzkiego w czeskojęzycznym tłumaczeniu: *Zmierzch obowiazku. Bezbolesna etyka nowych czasów demokratycznych* (*Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*).

## Specyfika czeskiego (nie)wierzącego

Religijność to nie tylko duchowość, spirytualność, *numinosum*. Istnieje wiele aspektów religijności. Jak zauważa Józef Bocheński (1998, szczególnie ss. 148–178), religijność jest wielopoziomowa. Nie chodzi tylko o stosunek do świętości, ale też o charakter odpowiedzi na pytania egzystencjalne, uznanie i szanowanie pewnych zasad moralnych, posiadanie odpowiedniego światopoglądu. Analogicznie do poprzedniego rozdziału pokusimy się obecnie o odpowiedź na pytanie, na czym polega typowy wizerunek czeskiego chrześcijanina, włączając w ten temat również autostereotyp Czecha. W pierwszej kolejności dokonujemy charakterystyki czeskiego nie-teologa (laika), następnie księdza, korzystając z prac lub ustnych wypowiedzi szeregu doświadczonych badaczy i wrażliwych obserwatorów czeskiego społeczeństwa, z reguły socjologów, teologów, religioznawców, historyków, psychologów, psychiatrów, pedagogów.

O ile wcześniej symbolem Czecha był Szwejk (Švejk) Jaroslava Haška, który wybrał strategię wykręcania się sianem i obracania wszystkiego w żart, o tyle w drugiej połowie XX wieku stał się nim inny fikcyjny bohater, uniwersalny czeski geniusz, wszechstronnie uzdolniony artysta, a szczególnie dramaturg, Jára Cimrman<sup>9</sup>, który mógłby być rówieśnikiem Szwejka, gdyby jeden i drugi żyli naprawdę. Jára Cimrman inspirował wszystkich wokół siebie do przełomowych odkryć, miał wpływ na zasadnicze wydarzenia polityczne w cesarstwie austriackim przed pierwszą wojną światową, wiedział wszystko z wyprzedzeniem, sam jednak stał się ofiarą sceptycyzmu staromodnych rodaków i nieuzasadnionej krytyki.

Kolejne stereotypowe postrzeganie Czechów bazuje na ich niby-ateizmie. Jak słusznie zauważa Aniela Różańska, do czeskiej religijności podchodzi się ze znacznym uproszczeniem – ze względu na fakt, że jej przejawy są mało widoczne. A jednak „religijność czeska jest fenomenem dużo bardziej skom-

---

<sup>9</sup> Postać tę wykreowali czescy aktorzy popularnego teatru (*Divadlo Jára Cimrmana*) po części zawodowego, po części amatorskiego, wystawiając sztuki napisane niby przez wspomnianego czeskiego geniusza. Niepowtarzalny humor tych komedii opiera się na autoironii i absurdalności. Jedna ze sztuk, nazwana „Czeskie niebo” (*České nebe*), jest parodią wyolbrzymianych zasług bohaterów z czeskiej przeszłości, np. świętego Wacława, głównego dowódcy baśniowych wojsk blanickich rycerzy czuwających pod wzgórzem Blaník w środkowych Czechach i gotowych – rzekomo – do obrony czeskiego narodu w chwili, gdy nastanie taka potrzeba.



plikowanym i niepodlegającym jednoznacznej kategoryzacji” (Róžańska, 2019, s. 41). Autorka rozwija tę tezę, dowodząc, że nie chodzi o zdecydowaną areligijność społeczeństwa czeskiego, lecz religijność odmienną, wyrażającą w inny sposób wiarę w transcendencję, rezygnującą (w większym stopniu niż np. w Polsce) z instytucji wyznaniowych. Społeczeństwo czeskie niewątpliwie należy do najbardziej zlaicyzowanych i bywa przyrównywane do Estończyków i Niemców z byłej RFN. Z ostatniego spisu ludności (2011) i innych miarodajnych źródeł wynika, że do wiary przyznaje się w Republice Czeskiej tylko ok. 14% ogółu mieszkańców (z ok. 10 milionów Czechów niewiele ponad milion podało przynależność do Kościoła katolickiego, 192 tys. – do innych Kościołów). Istotne jest jednak to, że aż 45% respondentów skorzystało z możliwości niepodawania żadnej odpowiedzi. Rozpowszechniony jest brak potrzeby deklarowania przynależności do konkretnego Kościoła, a pytanie o wiarę należy do podobnie niestosownych jak np. pytanie o wysokość dochodów. Warto dodać, że arkusze spisowe zawierały tylko jedno (nieobowiązkowe) pytanie na temat wiary. Istnieje nawet (naukowo raczej nieudowodniony) pogląd, że Czesi są dumni ze swojego ateizmu, lecz prawdziwych ateistów, przekonanych o nieobecności czegoś, co człowieka przetrasta, także nie ma w Republice Czeskiej zbyt wielu – według oszacowania badaczy zdeklarowanych ateistów jest 8–30% (Martinek, 2016, s. 16). „Nie uważam, że aż siedemdziesiąt procent ludzi u nas to ateści,” twierdzi Jaroslav Max Kašparů (2019, s. 33), „to, co u nas przeważa, nie jest **niestety** [podkreślenie I.B.] ateizmem, ale analfabetyzmem religijnym”. Autor w ten sposób świadomie nawiązuje do popularnego wyroku znanego czeskiego teologa rzymskokatolickiego, Tomáša Halíka. Jego ocenę czeskiej spirytualności można ująć w następujące słowa: tradycyjnych wierzących (katolików lub protestantów) jest w Czechach niewiele; zaczyna dominować typ nonkonformistycznego (młodego) intelektualisty ze środowiska miejskiego, uważającego kwestię wiary za element kultury. Taki wierzący jest wymagającym (wobec Kościoła) i wybrednym „konsumentem” religijności, wiarę przyjmuje i wyznaje z zastrzeżeniami. Często używany „termin” Halíka „cosizm” (*něcismus*) trafnie charakteryzuje charakter religijności znacznej części społeczeństwa czeskiego: nie przynależę do żadnej grupy wyznaniowej i nie chodzę do żadnego kościoła, a jeżeli tak, to najwyżej na pasterkę, bo ogólnie lubię święta, a pasterka (*půlnoční mše*) to piękna tradycja bożonarodzeniowa, podobnie jak liczne filmowe baśnie w świątecznym programie telewizyjnym. Nie wierzę jednak w uosobionego Boga i w różnych innych świętych, Biblii nie czytam, ale wierzę, że *coś* nade mną jest.

Nawet wierzący Czesi z reguły nie manifestują swojej wiary w sposób okazały, spektakularny, czują niechęć wobec Kościoła jako instytucji oraz duchowieństwa i są uczuleni na próby manipulacji ze strony natrętnych ewangelizatorów, podobnie jak na bigoterię, wystawne i kosztowne imprezy kościelne. Obawiają się etykiety fanatyków, a za mocno obraźliwe uważają określenia *pánbičkář*, *pobožňůstkář* lub *kostelní bába* (pobożniś, świętoszek, dewotka). Kašparů (2013, ss. 101–102) odróżnia prawdziwą pokorę wobec Boga od „zgarbionej” pokory, upokarzania siebie w celu podkreślenia swojej cnotliwości (*hrbatá pokora, sebebokořování*). Wiara, nawet szczerze wierzących Czechów, jest – jak nazwał to Halík – spokojna, cicha, wstydliva, płochliwa (*plachá zbožnost*). Halík wprowadził też do dyskusji na temat czeskiej religijności kolejne „słowa kluczowe”: *apateismus* (obojętność religijna), *náboženská negramotnost*, *náboženský analfabetismus* oraz *náboženský diletantismu* (por. Halík, 1997, ss. 49–51; 2018, s. 207).

O czym również należy pamiętać, opisując religijność Czechów, to różnorodność wyznań w tym państwie. Źródła podają, że oficjalnie rejestrowanych Kościołów i grup wyznaniowych jest ponad 40, w tym 15 autokefalicznych ortodoksyjnych Kościołów chrześcijańskich (szczegółowo można się o tym dowiedzieć np. z pracy Martinka, 2016 lub z Internetu – patrz strony internetowe podane w bibliografii do artykułu). Rejestracji Kościołów dokonuje się w odpowiednim dokumencie (*Rejstřík církví a náboženských společností*) za pośrednictwem ministerstwa kultury, zgodnie z ustawą 3/2002 o Kościołach i grupach religijnych, po czym zarejestrowany podmiot staje się osobą prawną. Kościoły mają status organizacji niepaństwowej, niedochodowej. Do najbardziej znanych Kościołów, obok rzymskokatolickiego i greckokatolickiego, należą: *Církev československá husitská*, *Českobratrská církev evangelická*, *Československá církev evangelická*, *Evangelická církev augsburského vyznání v České republice*, *Slezská církev evangelická augsburského vyznání*, *Apoštolská církev* i inne. A każdy Kościół to (trochę) inna doktryna, inny sposób wyznawania wiary. Pomimo tego szerokiego wachlarza możliwości zdecydowana większość Czechów nie należy do żadnego Kościoła. Wynika to z faktu, że przeciętny Czech z reguły „nie rodzi się” do religijności (nie jest dzieckiem wierzących rodziców), religijność nie jest elementem jego tożsamości, wynikiem naturalnej socjalizacji w rodzinie. Nauka religii w szkołach państwowych należy do rzadkości. Czech przeważnie sam dojrzewa do religijności (por. np. Hamplová, 2013, s. 85)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Nawet księża i znani teolodzy czescy są konwertytami (por. Tomáš Halík lub Martina Viktorie Kopecká).

Właśnie w poszukiwaniu własnej drogi do Boga można się dopatrywać źródła wielości odmian religijności Czechów. Max Kašparů (2008, s. 230) dokonuje podziału czeskich wierzących na kilka kategorii. Autor odróżnia „chodzących do kościoła” (*chodiči*), którzy uprawiają swoją codzienną religijność, nie zastanawiając się zbyt głęboko nad jej treścią. Drugą kategorię tworzą „pełniący obowiązki wobec Kościoła” (*plniči*), nieco niżej plasują się osoby pojawiające się w kościele raz w roku (*jednoročáci* – aluzja do nazwy młodego jelenia wynikająca z typowej, niedoskonałej rozbudowy poroża, po polsku szpicak), które znalazły się tam raczej przez przypadek, z reguły podczas Świąt Bożego Narodzenia. Kolejna grupa to tzw. chórzyci (*kůrovci* – dowcip polega na tym, że tak samo brzmi nazwa zoologiczna gatunku kornika dewastującego aktualnie lasy iglaste), których w dobry nastrój wprawia członkostwo w chórze lub inna forma zaangażowania w życie parafii. Istnieją też tzw. nieoczekiwani (*nečekanci*), którzy pojawiają się nagle i równie szybko znikają. Najbardziej smutną kategorię tworzą, zdaniem Kašparů, „wierzący na kółkach” (*kolečkáři* – tak potocznie nazywa się niepełnosprawnych, czyli osoby przemieszczające się na wózku inwalidzkim), którzy bądź wcale nie mają świadomości, że są w kościele (nie zjawili się tam z własnej woli), bądź trafili tam po raz pierwszy w życiu (np. na własny ślub), w każdym razie zostali tam „doholowani” przy pomocy jakiegoś pojazdu na kółkach – w wózku dziecięcym, w samochodzie wynajętym do ślubu lub należącym do zakładu pogrzebowego.

Wypowiedzi księży na temat czeskich wierzących wynikają z autopsji, z ich codziennego kontaktu z różnego rodzaju „gatunkami” laików. Posługując się po raz kolejny tekstem Kašparů, przytaczamy fragment jego niezbyt pochlebnej, ale niestety prawdziwej refleksji, kąśliwej parodii myślenia niejednego czeskiego katolika:

(...) jestem przecież wierzący, jestem katolikiem, bardzo dobrze wiem, jak to było z tym narodzeniem Jezuska obok tego osiołka w stajni..., wiem i to, że zmarł, a później ten jego trup się jakoś ocknął, czy jak to tam było, tego już dokładnie nie pamiętam..., ale poza tym o nim wiem wszystko. Również to, że w piątek nie powinno się jeść kiełbasy, a jak już ją zjem, to potem muszę w przyszłym roku powiedzieć o tym księdzu w tej drewnianej budce, co stoi tam w kościele. I tak tam o niczym innym już od lat nie gadam, bo innych grzechów nie mam. Nikogo nie zabiłem, nikogo nie okradłem, więc co tam będę z tym facetem ciągle rozmawiał. No i jeszcze coś: nabrałem młodych, bo poszedłem ochrzcić ich Józka [*Pepíka*], choć oni sobie tego nie życzyli. Do dziś nie wiedzą

o tym, poprosiłem proboszcza, żeby im o tym – na wypadek, że się z nimi gdzieś kiedyś spotka – nie powiedział. Oni są co prawda oczywiście też mocno wierzący, w zeszłym roku byli na pasterce, bo my w domu jesteśmy wszyscy katolikami... (Kašparů, 2013, s. 36).

Przesada i lekkość zauważalna w języku wypowiedzi wcale nie lekceważy i nie profanuje tematu wiary. Wręcz przeciwnie – tego typu retoryka służy jako ostrzeżenie. Podobny apel słyszymy w ironicznej autorefleksji czeskich księży. Ogólnie stwierdza się, że dobrych kapłanów w Czechach brak, i to nawet katolickich, i że trudno przekonać kogoś do takiego zobowiązania (ślubów kapłańskich) na całe życie. Zdumiewająco problemem nie jest celibat, ale syndrom wypalenia. Od księdza wymaga się odpowiedniego wykształcenia, nieustannego poszerzania wiedzy i rozwoju duchowego, oczekuje się empatii, cierpliwości, ofiarności, panowania nad sobą itp. A chętnych do przyjmowania takiej postawy nie starcza. Zresztą, młodzi ludzie nie mają okazji nauczyć się takiego zachowania. Poza wyjątkami nie ma już dziś wielodzietnych rodzin, które Kašparů (2008, s. 198) nazywa miniaturowymi seminariami teologicznymi, w których skromność i uwzględnianie potrzeb rodzeństwa jest zjawiskiem naturalnym. Księża nieustannie narażają się swoim niezadowolonym wierzącym i/albo zwierzchnikom, muszą podejmować niełatwe decyzje: udzielają ślubu ludziom, którzy są ewidentnie niewierzący, dokonują chrztu, wiedząc, że rodzice przystępują do tego obrzędu jako do kultu pogańskiego, który ma zapewnić ich dzieciom łaskę „sił wyższych”, a z drugiej strony powinni zabiegać o przychylność społeczeństwa. Wykonują posługę rutynowo, zaspakajając „duchowe potrzeby ludu” (*spirituální potřeby lidu*, Kašparů, 2008, s. 190, 192), stają się „religijnymi rzemieślnikami” (*nábožensští řemeslníci*, Halík, 1997, s. 204), „producentami liturgii” (*liturgiční výrobci*, Kašparů, 2019, s. 134), by w końcu się przekonać, że ludziom księża właściwie nie są potrzebni, że nie ma zainteresowania ich „towarem”. Lekceważy się ich jak domokrążców z garnkami tupperware: ten wasz produkt jest do niczego, mamy już kilka takich w piwnicy (Hadjadj, 2016, s. 19). W czasach ogólnego „triumfu egoistycznego indywidualizmu nad etyką obowiązku, solidarności i poświęcenia” (Hošek, 2012, s. 69), w czasach religijności rozumianej jako aktywność wolnoczasową „kultura ofiary i obowiązku jest martwa” (Lipovetsky, 2011, s. 64). Modna parareligijna spirytualność, jak zauważa Pavel Hošek (2012, s. 33), jest bardziej groźna niż ateizm z prawdziwego zdarzenia. Prymitywny szczep dzikusów w konfrontacji z ewangelią „gdy pożre kilku misionarzy, stwierdzi, że w końcu lepiej nadawali się do słuchania niż jedzenia,

i wysłucha, co mają do powiedzenia. Z sekularyzowanym chrześcijaninem jest o wiele gorzej – sądzi, że wie (...), więc już dalej nie słucha. Najgorsza niewiedza to nie ta prymitywa (...), gorsza jest [niewiedza – uzupełnienie I.B.] niedouka, który myśli, że wie (...)" (Hadjadj, 2016, s. 19).

Pod tym względem nie różnią się Czesi od innych sąsiednich postmodernistycznych lub raczej postsekularnych społeczeństw. Również czescy badacze (Hošek, Kašparů, Halík i inni) zauważają fakt, że ludzie, szczególnie młodzi, nie są zainteresowani holistyczną religijnością, przyjmowaniem konkretnej, gotowej religii w całości (pakietu ideologii). Nauczyli się zachowywać jak przy szwedzkim stole – z wszystkiego biorą po trochu: z chrześcijaństwa – ślub kościelny, z buddyzmu – uszanowanie każdego życia; korzystają z metod medycyny wschodniej, uprawiają jogę, uczą się medytacji, czytają literaturę ezoteryczną lub horoskopy. Ze względu na fakt, że przedmiotem sakralizacji (kultu) staje się sama konsumpcja, „konsument artykułów duchowych występuje w roli klienta, który zamawia i kupuje produkty religijne od najróżniejszych dostawców na podstawie szerokiego marketingu, obmyślonych *public relations*, jednym słowem – na zasadach wolnego rynku" (Hošek, 2012, s. 76), a odwiedzanie hipermarketów stało się najmocniejszym estetycznym i emocjonalnym przeżyciem tygodnia (Hošek, 2012, s. 74).

Za korzystną można uważać nieobecność w Republice Czeskiej monopolu Kościoła rzymskokatolickiego i wielość innych konfesji, co umożliwia Czechom zapoznanie się z wieloma ciekawymi przedstawicielami innych Kościołów. Wielką popularnością cieszy się obecne np. pastor kościoła husyckiego (*Církev československá husitská*), Martina Viktorie Kopecká, młoda, sympatyczna, wykształcona kobieta o wyjątkowej urodzie, która zanim wybrała się na studia teologiczne, pracowała w międzynarodowej korporacji. Dzięki własnemu zaangażowaniu, ale też znajomości kilku języków obcych, od 2014 roku zajmuje stanowisko przewodniczącego jednej z komisji Światowej Rady Kościołów. Wspomnieć należy również Alexandra Fleka, czeskiego teologa ewangelickiego i pedagoga, uczestniczącego od lat w projekcie *Biblia XXI*, autora popularnej *Parabiblii*, która ukazała się po raz pierwszy w 2018 roku i została napisana z myślą o najmłodszym pokoleniu niekoniecznie wierzących Czechów. Potrzebę kreowania innego obrazu Kościoła ułatwiającego działalność duszpasterską wśród młodzieży zauważyło dwóch youtuberów i równocześnie pastorów ewangelickich (Jakub Malý i Karel Müller), należących do Kościoła braterskiego (*Československá církev bratrská*), którzy sami siebie nazywają *Pastoral Brothers* i którzy w krótkich filmikach w dostępnej i dowcipnej formie przekazują widzom konkretne treści biblijne (religijne),

nie oszczędzając ani najwyższych przedstawicieli życia politycznego, ani własnego środowiska religijnego. Używany przez nich język jest – podobnie jak w wypadku wspomnianej *Parabiblii* – świeży, zrozumiały, aktualny. W towarzystwie właśnie takich nietuzinkowych księży znalazł się m.in. popularny w Czechach Zbigniew Czendlik, pochodzący z Dębowca, absolwent studiów teologicznych w Katowicach i Warszawie, który z polskiej, chorzowskiej parafii został w 1992 roku skierowany najpierw do Náchoda, później do Lanškrouna. Jego refleksja na temat czeskiej religijności z perspektywy polskiego duchownego jest niezwykle cenna, a opublikowana w 2016 roku obszerna rozmowa, którą przeprowadziła z Czendlikiem Markéta Zahradníková i która niesie tytuł *Postel [łóżko], hospoda, kostel*, od razu stała się na czeskim rynku księgarskim bestsellerem.

Trzeba mieć na uwadze, że wielu czeskich duchownych, szczególnie medialnie znanych, nie wykonuje tylko tego jednego zawodu. Na przykład Jaroslav Max (Maximilián) Kašparů jest greckokatolickim księdzem, lekarzem (psychiatrą), pedagogiem, oprócz tego jest żonatym mężczyzną, ojcem dwóch dorosłych córek, pisarzem, autorem prac naukowych i popularyzującym naukę. Dawne rygorystyczne komunistyczne zasady wychowywania młodej generacji Czechów w duchu ateistycznej filozofii marksistowskiej spowodowały, że wielu późniejszych księży skończyło pierwotnie inne kierunki studiów, ma więc wiedzę z różnych dziedzin nauki. Księża są równocześnie teologami i historykami, filozofami, socjologami, psychologami, biologami, językoznawcami lub literaturoznawcami. Przerwanie ciągłości tradycji religijnej, nieobecność nauki religii w szkołach (ponieważ szkoła uczy wiedzy naukowej, a religia jest „nienaukowa”), potępienie uczestniczenia w niedzielnych nabożeństwach i ograniczanie możliwości kształcenia na wyższych szczeblach systemu edukacyjnego w przypadku młodzieży z rodzin wierzących przyczyniło się do tego, że nawet dziś, po 30 latach od zmiany ustroju, zdarza się, że na studia teologiczne decydują się osoby, które wcześniej nie miały z Kościołem nic wspólnego. Osoby te kończą studia pomyślnie i z powodzeniem wykonują swoją posługę duszpasterską. Być może paradoksalnie, ze względu na własną „ateistyczną” przeszłość, ich doświadczanie Boga (świętości) jest bardziej autentyczne i bardziej szczerze, ponieważ nie niesie znamion przekazanej, zmodyfikowanej przez rodziców lub dziadków religijności „domowej”, łącznie z wynoszonymi z domu „karykaturami Boga” (patrz poniżej). Należy dodać, że obecnie wychowanie religijne w szkołach państwowych nie jest obowiązkowe, a ustawa o szkolnictwie (561/2004) umożliwia wprowadzenie nauki religii do programu zajęć szkoły, gdy jest w niej co najmniej siedmioro chęt-

nych uczniów. O obowiązkowym lub nieobowiązkowym charakterze przedmiotu w średnich szkołach wyznaniowych<sup>11</sup> (*církevní školy*) decyduje organ zarządzający<sup>12</sup>. Kończąc to opracowanie, pragnę nadmienić, że zarówno do Kościoła, jak i religijności Czechów (i nie tylko) odnosi się zarzut, że ma on/ona charakter bardziej kobiecy, że brak w nim/niej elementu męskiego. Na temat żeńskiej i męskiej formy religijności wypowiada się aktualnie najmłodszy czeski biskup Tomáš Holub: „Kościół w wielu aspektach przyswoił sobie kobiece sposoby religijności na niekorzyść męskich” (Holub i Veselovský, 2017, s. 87). Księży dotyczy celibat, oczekuje się, że zachowują niewinność, że nigdy się z nikim nie pobiją, wiadomo także, że są pacyfistami – unikają służby wojskowej itp. Nie mogąc użyć przemocy fizycznej, uciekają się często do kokieterii lub intryg. Prawdziwy mężczyzna, zdaniem Holuba, nie grzeszy, ponieważ nie podoba mu się sama istota grzechu. „Raz ubił z Bogiem interes, że nie zgrzeszy, i dotrzymuje słowa” (s. 92). Mężczyzna widzi Boga wielkiego i chętnie mu służy, zachowując własną godność.

### **Odmienność czeskiego Boga**

Do znanego powiedzenia, że Bóg stworzył człowieka, a człowiek – religię, można dodać inne: stworzony przez Boga człowiek stara się wtórnie wymodelować Boga na swój sposób. Odmienność wizji Boga wiąże się z omówioną specyfiką Kościoła i religijności. Jeżeli inny jest Czech, inne jest jego życie duchowe, inne są wyznawane przez niego wartości, to – zgodnie z logiką – inaczej wygląda także jego Bóg. Użytego w tytule określenia „czeski Bóg” nie rozumiem dosłownie. Zdaję sobie sprawę z tego, że użycie takiego sformułowania nie jest poprawne naukowo, a tym bardziej teologicznie. Moim zamiarem jest, po pierwsze, nawiązać do lekkiego tonu powyższych wypowiedzi autorów na poważne i trudne tematy religijne, po drugie, zilustrować poczucie humoru Czechów, które przejawia się także w ich obrazie Boga.

---

<sup>11</sup> W Republice Czeskiej prowadzą działalność również podstawowe, średnie, specjalne lub artystyczne szkoły dla młodzieży chrześcijańskiej, niekoniecznie katolickiej. Założyć taką szkołę może zgodnie z ustawą o szkolnictwie – państwo, gmina, rejestrowany w Czechach Kościół, osoba prawna lub fizyczna. Zgodnie z nowelizacją ustawy największe kompetencje ma w tym wypadku wojewódzki urząd szkolny, który zarządza tymi szkołami (więcej na ten temat: [spravni.juristic.cz/489621/clanek/spravni2.html](http://spravni.juristic.cz/489621/clanek/spravni2.html)).

<sup>12</sup> Co ciekawe, w Czechach można zdawać z religii egzamin maturalny, nawet gdy przedmiot był nadobowiązkowy.

Praktyczni Czesi wykreowali sobie Boga, który spełnia ich oczekiwania. Nieprzypadkowo została opublikowana nieduża, ale ciesząca się powodzeniem książka Kateřiny Lachmanovej *Karikatury Boha* (2014), rozwijająca wątek podjęty przez Karla Frielingsdorfa (*Dämonische Gottesbilder*, 1992; czeskie tłumaczenie 1995) lub Tilmanna Mosera (*Gottesfergiftung*, 1976). Oprócz tradycyjnych wyobrażeń Boga i Jego stosunku do człowieka, o których wspominał już Frielingsdorf, czeska teolog przytacza kolejne, które najbardziej odpowiadają współczesnym Czechom. Należą do nich następujące: Bóg – amorficzna energia kosmiczna; Bóg – „miłośnik przyrody o duchowym wymiarze”, Bóg – „wellnes centrum” (służący dla przyjemności i regeneracji); Bóg – kumpel (całkiem niegroźny ziom, z którym można pogadać przy piwie, ale którego łatwo wyprosić za drzwi, gdy nie jest potrzebny). Nacisk na preferowaną przez Czechów wygodę i spokój pojawia się i w ambitniejszych pracach, np. Maxa Kašparů (2019). Jego zdaniem nie powinno się przeceniać roli Boga karcącego człowieka za popełniony grzech ani samego popełniania grzechu (*hříchocentrismus*, *hříchotaxe*). Zamiast myśleć o grzechu i karze, trzeba skupić uwagę na Chrystusie (*kristocentrismus*, *kristotaxe*), na Jego wspaniałomyślności<sup>13</sup>. A jeżeli Bóg ześle na nas cierpienie, należy je wykorzystać jak kapitał i zainwestować w siebie, w swój dalszy rozwój duchowy (Kašparů, 2019, s. 97).

## Wnioski

Wracając do postawionych na wstępie pytań (Dlaczego czeski Kościół jest specyficzny? Skąd się bierze odmienna religijność Czechów? W jakiego Boga wierzą Czesi?), postaramy się podsumować najbardziej istotne spostrzeżenia.

Spółeczeństwo czeskie, aczkolwiek mocno zlaicyzowane, nie jest i nie może być całkowicie ateistyczne, choćby z tego powodu, że znajduje się i rozwija w kręgu kulturowym zbudowanym na wartościach chrześcijańskich. Formy i metody wychowania socjalistycznego pozostawiły tu co prawda bardziej trwałe ślady niż np. mniej radykalny komunizm w Polsce, niemniej Kościół jako instytucja nigdy nie cieszył się zbyt wielkim szacunkiem. Społeczeństwo

<sup>13</sup> Obraz Boga-dżentelmena jest dosyć częsty, a naśladowanie Chrystusa ma działać terapeutycznie. Dobremu nastrojowi i zadowoleniu z siebie sprzyja obraz Boga, który nie porównuje nas z innymi, być może lepszymi chrześcijanami. Wiary nie da się zmierzyć żadnym „wiarometrem” (*věroměr*, Kašparů, 2018) i nic dziwnego, że nie można jej ująć nawet w sposób naukowy, np. w badaniach socjologicznych, w spisach ludności (Hamplová, 2013).



miało i nadal ma tendencję darzyć zaufaniem postaci z własnej reformacyjnej, „heretycznej” przeszłości (*kacířská minulost*), darząc ich sympatią, pomimo tego, że naukowa historiografia krytycznie oceniła niejedyn ich skutek. Ze względu na wspomnianą zmitologizowaną interpretację czeskiej historii, której nawet obecna edukacja szkolna raczej nie kwestionuje, Czesi nadal częściowo tkwią w pogaństwie, a proroctwa przedhistorycznej księżniczki Libuši, córki legendarnego Kroka, skłonni są uważać za coś świętego. Także ten aspekt czeskiej tożsamości należy wziąć pod uwagę, ponieważ „podzielany obraz przeszłości jest w pewnym sensie »tworem kulturowym«” (Hošek, 2018, s. 91).

Naprzemienne wyznawanie prawd Kościoła ewangelickiego, które bardziej odpowiadały kulturowej naturze mieszkańców ziem czeskich, i katolickiego oraz utożsamianie tego drugiego z represjami ze strony Habsburgów można uważać za źródło nieustannych poszukiwań własnego sposobu „uprawiania” religijności. Wspomnieć należy również o wielowiekowej koegzystencji Czechów z żywiołem żydowskim (używającym z reguły języka niemieckiego), która skłania do dostrzegania zbieżności historii Czechów z losem utrapionego ludu izraelskiego.

W wyniku zasadniczych zmian wyznaniowych i ideologicznych w przeszłości współczesny Czech, bez względu na deklarowaną przynależność wyznaniową, jest po trosze protestantem, po trosze katolikiem, a po trosze mniej lub bardziej duchowym ateistą. Podążanie za prawdą i tolerancja wobec innych „poszukiwaczy” (*hledáči pravdy*) jest w miarę stałą cechą czeskiej religijności. Poszukiwanie to niekoniecznie oznacza bezradność, wręcz przeciwnie – świadczy o chęci zrozumienia istoty rzeczy i o poczuciu odpowiedzialności za wyznawaną ideologię, o uszanowaniu indywidualności każdego człowieka oraz niechęci do udzielania uniwersalnych rad i wskazówek innym osobom.

Wizerunek Boga jest u Czechów raczej niesprecyzowany; Bóg przejawia się w przyrodzie, w energii kosmicznej, w aktywności ludzkiej; Jego miejsce nie jest wyznaczone obwodem murów kościoła. Bóg, zdaniem większości Czechów, przynajmniej tych, którzy w Niego wierzą, nie lubi i nie oczekuje częstego ani hucznego świętowania, okazałości, teatralności. Czesi są tradycyjnie amatorami „małych form scenicznych”, bawią się słowami. W podobny subtelny i kameralny sposób mówią o Bogu i do Boga. Na podstawie podanych interpretacji Czesi stworzyli sympatyczny, ale nieco infantylny obraz Boga, który grzechów ludzkich nie bierze do siebie, jest pogodny, koleżeński, wyrozumiały i wielkoduszny. Przyjmowanie takiej postawy wobec Boga

jest z pewnością komfortowe w czasach, gdy w życiu człowieka nic złego się nie dzieje, w odwrotnym przypadku jest źródłem niepewności, zwątpienia lub lęku, ponieważ – jak trafnie zauważył Lipovetsky (2008, s. 73) – człowiek równy Bogu jest bezbronny. Bardziej korzystne dla Czechów okazuje się natomiast przekonanie, że Bóg wymaga od człowieka współpracy, a nie biernego oczekiwania Bożej łaski. Z tym prawdopodobnie wiąże się nie tylko pracowitość i oszczędność Czechów, ale i dbałość o zdrowie, kondycję fizyczną, sprawy finansowe czy bezpieczeństwo socjalne.

### **Bibliografia**

- Bocheński, J. i Parys, J. 1992. *Józef Bocheński. Między logiką a wiarą*. Warszawa: Noir Sur Blanc.
- Czendlik, Z. i Zahradníková, M. 2016. *Postel, hospoda, kostel (Zbigniew Czendlik)*. Praha: Argo.
- Fiala, P. 2007. *Laboratoř sekularizace (Náboženství v ne-náboženské společnosti: český případ)*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Flek, A. 2019. *Parabible (Tisková zpráva o našem prezidentovi Ježíši z Nošovic)*. Praha: Biblion.
- Frielingsdorf, K. 1995. *Falešné představy o Bohu (jejich vznik, odhalení a překonání)*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Hadjadj, F. 2016. *Jak dnes mluvit o Bohu? (Evangelizační anti-pomůcka)*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Halík, T. i Jandourek J. 1997. *Tomáš Halík. Ptal jsem se cest*. Praha: Portál.
- Halík, T. 2018. Doslov. W: Beck, U. *Vlastní Bůh (Mírotvorný a násilnický potenciál náboženství)*. Praha: Karolinum, ss. 205–208.
- Hamplová, D. 2013. *Náboženství v české společnosti na prahu třetího tisíciletí*. Praha: Karolinum.
- Holub, T. i Veselovský, M. 2017. *Biskup na snowboardu*. Praha: Vyšehrad.
- Hošek, P. 2012. *A bohové se vracejí (Proměny náboženství v postmoderní době)*. Jihlava: Mlýn.
- Hošek, P. 2018. *Je to náš příběh (Teologický esej o vlastenectví a křesťanských hodnotách české kultury)*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Kajfosz, J. 2009. *Magia w potocznej narracji*. Katowice: UŚ.
- Kašparů, M. i Paulas, J. 2008. *Do výšky volím pád*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

- Kašparů, M. 2013. *Po provaze ke Kristu*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- Kašparů, M. i Ližičiar, M. 2018. *Jaroslav Max Kašparů. Nebudu hrát divadlo před Boží tváří*. Bmw: BeneMedia.
- Kašparů, M. 2019. *Rozhovory pod věží*. Brno: Cesta.
- Lachmanová, K. 2014. *Karikatury Boha*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- Lipovetský, G. 2008. *Éra prázdnoty (Úvahy o současném individuu)*. Praha: Prostor.
- Lipovetsky, G. 2011. *Soumrak povinnosti (Bezbolestná etika nových demokratických časů)*. Praha: Prostor.
- Martinek, M. 2016. *Přehled křesťanských církví a jejich aktivit v ČR*. Praha: Portál.
- Nešpor, Z. i Lužný, D. 2007. *Sociologie náboženství*. Praha: Portál.
- Pajdzińska, A. 2010. Czy „zaklęty krąg języka” można przekroczyć? W: Pajdzińska, A. i Tokarski, R. red. 2010. *Relatywizm w języku i kulturze*. Lublin: UMCS Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ss. 43–57.
- Patočka, J. 1992. *Přirozený svět jako filozofický problém*. Praha: Edice Orientace.
- Peregrin, J. 2014. *Jak jsme zkonstruovali vlastní mysl*. Praha: Dokořán.
- Prokeš, J. 2019. *Pán se stará*. Praha: Portál.
- Róžańska, A. 2019. (A)religijność po czesku – ateizm, analfabetyzm religijny czy coś więcej? *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (10), ss. 38–54.
- Schaff, A. 1967. *Język a poznanie*. Warszawa: PWN.
- Štampach, I.O. 2000. *A nahoře nic (O možnostech postmoderního člověka žít duchovně)*. Praha: Portál.
- Václavík, D. 2010. *Náboženství a moderní česká společnost*. Praha: Grada.

### **Źródła internetowe**

- [https://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam\\_církví\\_a\\_náboženských\\_společností\\_v\\_Česku](https://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_církví_a_náboženských_společností_v_Česku) (15.5.2020).
- [http://www3.mkcr.cz/cna\\_internet](http://www3.mkcr.cz/cna_internet) (15.5.2020).
- <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/190920nabozenska-vychova-ve-skolach-v-evrope> (15.5.2020).
- [https://cs.wikipedia.org/wiki/Spor\\_o\\_smysl\\_českých\\_dějín](https://cs.wikipedia.org/wiki/Spor_o_smysl_českých_dějín) (24.6.2020).
- [spravni.juristic.cz/489621/clanek/spravni2.html](http://spravni.juristic.cz/489621/clanek/spravni2.html) (24.6.2020).

**The Czech God? Religiousness of Czechs as a result of sociocultural traditions**

**Abstract:** The aim of the article is a presentation of special traits of the Czech Church life and the religiosity of Czechs. The author has been inspired by works of mainly Czech scholars (like Petr Fiala, Dana Hamplová, Tomáš Halík, Pavel Hošek, Jan Jandourek, Max Kašparů, Dušan Lužný, David Václavík, Michal Martinek, Zdeněk R. Nešpor, Pavel Říčan, Ivo O. Štampach, O. Štěch, David Václavík) and develops their ideas. Those ideas concern mainly the stereotype of a Czech, character of a Czech believer and a priest, as well as the Czech Church. The author explains specific traits of those ideas in the historic context of events and their interpretations. The article sums up with a conclusion and a presentation to the reader of a picture of the “Czech God”.

**Keywords:** Czech culture, religious education, God, belief, religion, church, Czechs

Translated by Henryk Róžański

ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI

## **„Restricted Codes” w teorii Basila Bernsteina a poczucie społecznego resentymentu (perspektywa światłej edukacji przeciwstawiana ślepotcie i bierności publicznej)**

**Streszczenie:** Uwagi autora skupiają się i związane są z niektórymi fundamentalnymi zmianami społeczno-politycznymi ostatniego okresu w Polsce. Oddziaływanie prasy i innej medialnej agitacji, a także wypowiedanie wielu opinii skierowanych do mniej wyedukowanej części społeczeństwa polskiego (~44%) przez reprezentantów *partii rządzącej* „Prawo i Sprawiedliwość”, przywołuje w ludzkiej świadomości emocjonalne społeczne poczucie resentymentu. Jest to proces społecznego odbioru wielu przekazów medialnych w kategoriach kampanijnej agitacji (strategii interwencyjnych) na osi *continuum*: osobowość – percepcja – emocje – podatność – tradycja – wybór polityczny. W artykule zawarto fragmenty Basila Bernsteina socjolingwistycznej teorii na temat języka i jego wpływu na postrzeganie przez *individuum* rzeczywistości.

**Słowa kluczowe:** teoria Basila Bernsteina, kody otwarte i ograniczone, język przekazu, resentyment publiczny, polityczne emocje

### **Uwagi wprowadzające**

Niektóre kwestie (zagadnienia, jak i ich wątki) występujące w znakomitej teorii socjolingwistycznej opracowanej przez Basila Bernsteina (1924–2000) można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. W niniejszym opracowaniu postaram się przedstawić niektóre elementy moich rozważań – sądzę, że przydatne szerokiej rzeszy odpowiedzialnych reprezentantów współczesnej edukacji – w intencji zbiorowego (przynajmniej większości) przeciwstawiania się nadzwyczaj sprawczej logice ich stosowania przez obecnie sprawujących jakże niepokojąco od blisko sześciu już lat komunitarystyczną władzę. Mam na myśli język publicznego przekazu i jego specyficzną frazeologię stylową bądź to leksykalną, którą Katarzyna Kłosińska wraz z Michałem Rusinkiem określają jako nagminne przytaczanie szeregu wyrazów o obraźliwym i często

wulgarnym, a nie tylko ludycznym – jak to dotychczas postrzegałem – odcienu. Owo *dobrozmianowe* słownictwo polega na krzewieniu nowej i wręcz nieprawdziwej rzeczywistości, internalizującej określone normy i wartości poprzez przyswojenie szczególnego rodzaju percepcji przez słuchaczy odgrywających rolę *respondentów* w manipulowaniu eksperymentem publicznym działaczy PiS i ich dzisiejszych sympatyków. Tego rodzaju oddziaływania trafiają niestety do szerokich rzesz ludności o tradycyjnych przekonaniach, niewysokim stopniu wiedzy ogólnej. Z wysokim prawdopodobieństwem orzec można, iż są to warstwy legitymujące się w zdecydowanej większości zaledwie podstawowym, zawodowym lub też niepełnym ich wykształceniem na omawianym poziomie. Ów odsetek na tle innych państw UE jest bardzo wysoki (~45%) ogółu. Oczywiście jest prawdą, że [...] granice między światem, który istnieje, a światem pożądanym, tworzonym przez język, się zacierają. Dzieje się tak nie tylko za sprawą posługiwania się swoistym słownictwem, lecz także dzięki temu, w jaki sposób się go używa – jest ono wpisane w rytuał, a więc powtarzalne i przewidywalne. A jeśli jest powtarzalne i przewidywalne, to odbiorca może odnieść wrażenie, że jest to jedyny możliwy język. Skoro tak – to świat przezeń oddawany jest jedynym możliwym światem.

Wobec tego – jaki to jest świat? Jak wygląda świat kreowany przez język »dobrej zmiany«? Przede wszystkim jest to świat podzielony bez reszty, zgodnie z logiką retorycznej figury antytezy – jest się albo *patriotą*, albo *zdrajcą*, *targowicą*, *mordami zdradzieckimi*, *ubekami*, *postkomunistami*; *tertium non datur*. »Ciemna strona« tej antytezy jest zwykle hiperbolizowana: to *bojówki*, totalna opozycja, tajemnicze i amorficzne *siły*, nieokreślone *elity* i niejasne afery. »Jasna strona« rządzi się figurą synekdochy: skoro krytyka PiS-u to *atak na Polskę*, *plucie na Polskę* i *zdrada*, to znaczy, że PiS to Polska. Jest to świat wartości zagrożonych – przez *multikulti*, *uchodźców*, *postępaków*, *lewaków*, *LGBT*, *Niemców*, *elity* czy tych, którzy chcą wprowadzić *seksualizację dzieci*. Dominującymi emocjami w tym świecie są duma (żołnierze wyklęci, patriota, pedagogika dumy, bijące serce Europy, wstawać z kolan, polska gospodarka, suweren) oraz strach przed tym, że się tej dumy zostanie pozbawionym (*pedagogika wstydu*, *poprawność polityczna*, *postkomunizm*, *ubecy*)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ministerstwo/Urząd Bezpieczeństwa Publicznego (potocznie określony skrótem UB) utworzono w czasie wprowadzania dyktatury komunistycznej PRL, powstał w 1945 roku. Został zlikwidowany 9 lat później (1954). Odpowiedzialny był on za masowe i krwawe represje, głównie w okresie stalinizmu. Pracowników UB w języku potocznym pogardliwie określono pojęciem „ubek”. Po dzień dzisiejszy w świadomości społecznej funkcjonuje głęboko negatywny wizerunek owej spośród 24 tys. zatrud-

Jest to świat nieustannej walki, trwania w gotowości do obrony godności oraz wartości, które uznaje się za kwintesencję polskości (życie, rodzina). W świecie tym nie ma przeciwników – są *wrogowie*, bo miejsce retoryki sportowej, w której są *przeciwnicy, drużyny i rozgrywki* (czyli retoryki charakterystycznej raczej dla polityków liberalnych), zajmuje retoryka militarna. Wrogowie zasługują na potępienie i wykluczenie, a to, co im bliskie, jest unieważniane – jak mówił Jarosław Kaczyński kilka dni przed wyborami parlamentarnymi w październiku 2019 roku: „Nowa polska elita władzy i, mam nadzieję, coraz większa część elity kulturowej i innych elit już nie pracuje dla naszych wrogów. A ci, którzy pracują, są napiętnowani. I będą, proszę państwa, piętnowani dalej”<sup>2</sup> (Kłosińska i Rusinek, 2020, ss. 6–8).

Sygnalizowane powyżej rysy *sprawowanej* obecnie władzy, tj. pomijanie współdziałania z ludźmi o odmiennych doświadczeniach i spojrzeniu, nawet tym eksperckim, to nie tylko łamanie obowiązujących prawideł, ale także z rzadka w dobie współczesnej rozwiniętych *postindustrialnych* państw świata wyrażana niekompetencja i przejawiana publicznie *buta*, a z pewnością *niegodziwość moralna* (por. Murawski, 1989, s. 67, Sztompka, 1997, s. 8–15; Radzewicz-Winnicki, 2017, s. 9–23). Siła, potencjalizacja przemocy – chociażby zaledwie *symbolicznej*, lęk, strach, poczucie traumy itp. stanowiąc mogą dla reprezentantów nauk społecznych zaczątek mobilności publicznej, a przy tym bardziej skuteczne niż dotychczasowe ruchy przełamania i pokonywania oporu stawianego przez laików i niekompetentnych nominatów partyjnych. Oczywiście celem pozostaje w uporczywej eksperckiej batalii wyborczej wyrugowanie z życia publicznego tych *na co dzień* wszel-

---

nionych stereotypowej postaci szerzącej grabieżę, mordy, wywołującej ból, płacz i powszechną traumę. Część powojennych uprawnień w 1956 roku przyjęła Służba Bezpieczeństwa (SB), tj. organ będący częścią struktury Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, *nota bene* rozwiązany w końcu 1990 roku. Ich pracowników określano w przestrzeni publicznej mianem *SB-ków*. W prawie wszystkich wystąpieniach, które określamy jako propagandowo-rozliczeniowe, działacze PiS utożsamiają pracowników organu z pierwotnie przyjętą z *okresu stalinowskiego* nomenklaturą *ubecką*. Co więcej, także przyrównania uproszczone i zabarwione emocjonalną treścią (na osi *continuum* przybierają dychotomiczną postać: swój – obcy; *ubek* zamiennie utożsamiany jest często z członkostwem w PZPR.

<sup>2</sup> Wypowiedź J. Kaczyńskiego z 8 X 2019. Zob. J. Sobieniowski, *Jakie elity chce „piętnować” prezes PiS Jarosław Kaczyński?*, Fakty, TVN, 10 X 2019, <https://fakty.tvn24.pl/ogladaj-online,60/jaroslaw-kaczynski-chce-pietnowac-elity-o-kim-mowil976329.html>; Przytacza: Kłosińska i Rusinek, 2020, s. 8.

kich chorobliwych, psychopatycznych postaw, egzemplifikowanych nabytych w przeróżny sposób aktów woli, romantycznych utopijnych złudzeń, i behawioralnego nastawienia, dodajmy, *wrogię*, do innych osób stanowiących przeszkody – dziś nie do pokonania – w normalnej oczekiwanej ewolucji rozwoju europejskiego państwa (Sztompka, 1994, ss. 14–16; Murawski, 1989, ss. 65–67; Radziewicz-Winnicki, 1998, ss. 46–47; Bielska, 2013). Sprawowanie władzy może być zatem – i staje się także w moim rozumieniu – podążając interpretacją *arystotelowską*, korelacją zawsze polityki z etyką, w myśl której władza sprawowana jest dla dobra zarówno rządzących, jak i rządzonych, a wszystkie inne odstępstwa, chociażby nawet niezbyt liczne przypadki odbiegające od tej nieomal tautologicznej zasady/reguły postępowania w cywilizowanym świecie, traktowane muszą być jako przejaw patologii, a wręcz przestępstwa. Winny być one napiętnowane oraz bezwzględnie i przykładowo karane (Murawski, 1989, ss. 67–68).

W prowadzonych analizach będę się starał skupiać wyłącznie na naukowym wyjaśnieniu obecnej sytuacji polityczno-społecznej i na stałej (od końca 2015 roku) osobliwej propagandzie partyjno-rządowej. Ostateczna operacjonalizacja niektórych pojęć pozwala na eksponowanie pewnych *słotwórczych* elementów stosowanego kodu językowego w publicznym przekazie jako szczególnie odpowiedzialny przedmiot naszych zainteresowań i jako próba ogarnięcia przez badacza szerszej klasy występującego zjawiska, na które składa się wiele procesów. Z pewnością uwidacznia się rola nabytych uprzednio sądów spostrzeżeńowych wpływających na obecną interpretację zastanej w kraju *narodowej współczesności*. W poprzednich tekstach, doby dekadencji, jak to określam, cieszących się zresztą dużym zainteresowaniem reprezentantów nie tylko pedagogiki czy socjologii, analizowałem wiarę szeregu przedstawicieli PiS w komunitaryzm, a *de facto* niezbyt spójne ramy tej (tychże) teorii, czy zaledwie zarysowanych koncepcji. Przywoływałem wówczas popularną w niektórych kręgach zachodnich filozofów, politologów, socjologów utopijne raczej teorie sprawiedliwości społecznej, głównie Johna Rawlsa, które starałem się poddać zwięzłej rekapitulacji. Miałem na myśli odwoływanie się w ramach istniejącej już umowy społecznej do zasady *justice as fairness*<sup>3</sup>, a zwłaszcza kiedy będą istniejące nierówności wyrówna-

---

<sup>3</sup> W zasygnalizowanych teoriach, podział dóbr winien być zawsze sprawiedliwy (*just* – z angl.), a może on nim pozostawać tylko wówczas, jeżeli jest bezstronny, przejrzysty (*fair* – z angl.); czyli wówczas, kiedy ofiaruje on każdemu takie same wręcz identyczne możliwości w zakresie partycypacji społecznej.



ne/kompensowane z największym udziałem/korzyścią dla najbardziej upośledzonych (Radzewicz-Winnicki, 2017, ss. 13–18). Powiązanie wybranych elementów teorii Bernsteina z realiami kulturowymi, mentalnymi i społeczno-politycznymi – na przykładzie socjolingwistycznego oblicza współczesnej Rzeczypospolitej, stanowić może odzwierciedlenie sprawczego wzmocnienia uprzedniej wytworzonej wiary (resentymentu) jednostki, a przy tym intencjonalnego zabiegu socjotechnicznego polityków wiodącej partii aktualnie sprawującej władzę. To wyraźna (jedna z dwóch cech), o których wspomina Margaret Archer, które to pozwalają nam uświadomić, że teorie dotyczące relacji między strukturami a przedmiotami działania społecznego (*social agents*) oraz między kulturami a aktorami kulturowymi (*cultural actors*) winny uwzględniać relatywną autonomię zarówno struktury publicznej, jak i samej kultury zawartej w mentalnej emancypacji narodu. W przeciwnym wypadku nie potrafilibyśmy zrozumieć otaczającego nas życia społecznego jako wzajemnego oddziaływania zarówno interesów, jak i głoszonych nągminnie idei (Archer, 2019, s. 73). Owa zwięźle sformułowana myśl filozoficzno-socjologiczna (maksyma) o zabarwieniu etycznym, wypowiedziana przez uczoną o uznanym obywatelstwie międzynarodowym w świecie nauki i niebywałej sławie, zdecydowała ostatecznie o moich analizach poprzedzających ostateczną wersję przedłożonego do druku niniejszego artykułu. Będę próbował udowodnić (poprzez wyjaśnienie, naświetlenie, wypowiedzi ekspertów bądź interpretację innych autorów), że pomijanie przekazu informacji w omawianym zakresie (pedagogom praktykom, czy też bardziej teoretyzującym) nauczycielom akademickim, stanowi poważną lukę, a wręcz uchybienie. Namawiam do prowadzenia dalszych eksplikacji w tym zakresie, i oby były one skierowane ku politykom społecznym po to m.in., by zainteresować wszystkich złudnymi oddziaływaniami propagandowo-socjalizacyjno-wychowawczymi. Wierzę, że tylko wówczas w trakcie prowadzenia tej naukowej debaty publicznej (a nie agitacyjnej kampanii) skierować będzie można do wszystkich zainteresowanych po części już zweryfikowane i propagowane rozstrzygnięcia praktyczne powstrzymujące złudne i prymitywne formuły intensywnego krzewienia specyficznej i prymitywnej percepcji współczesnego świata, a także nieokiełznanego nacisku/wpływu społecznego przez jakiekolwiek ugrupowanie partyjne. Poszerzamy tym samym wiedzę na temat racjonalizacji oddziaływań zbiorowych przez naukę w przekazie, nieco popularnym, trudnej przecież *publicystyki* naukowej.

## Elementy zapisu Bernsteina w masowym i publicznym przekazie

Basil Bernstein początkowo był znany w Anglii jako autor wielu prac z zakresu socjolingwistyki. W 1962 roku w Uniwersytecie Londyńskim, w ramach wewnętrznej struktury Institute of Education, utworzono specjalną grupę pracowników (*Sociological Research Unit*) zajmujących się wyłącznie badaniami socjopedagogicznymi, poświęconymi szeroko rozumianym zagadnieniom nauczania, kształcenia i wychowania. Grupie tej przewodniczył sam Bernstein. W 1967 roku uzyskał profesurę, a jego zespół badawczy stanowiął trzon nowo powstałej katedry (*Department of Sociology of Education*), której kierownictwo Bernstein objął. Mimo wykształcenia socjologicznego przez wiele lat był zatrudniony w resorcie oświaty i wychowania. Prace teoretyczne profesora Bernsteina powstawały na styku socjologii pedagogii/pedagogiki i socjolingwistyki. Było to niejako praktyczne przystosowanie socjologii do analiz procesów określonych jako oświatowo-wychowawczo-socjalizacyjnych (Szreter, 1980, ss. 295–297; Radziejewicz-Winnicki, 1985, ss. 338–342).

W Anglii uznano tę działalność za niezmiernie istotne „przesunięcie akcentu” (*shift of emphasis*). Już w 1971 roku Albert H. Halsey pisał, iż prawdą jest, że większość dotychczasowej literatury z zakresu kształcenia i wychowania wcale bądź tylko w niewielkim stopniu interesowała się zawartością programów szkolnych czy też procesem określanym jako pedagogiczny. To właśnie on, Bernstein, odwrócił akcenty i to wszystko, co jest związane z nauczaniem i kształceniem, postawił w centrum uwagi (Halsey, 1971; Hopper, 1979; Radziejewicz-Winnicki, 1984, ss. 12–25).

Jean Floud (1978) w pracy *Functions, Purposes and Powers in Education* stwierdzał stanowczo, że analizy socjolingwistyczne Bernsteina przyczyniły się również do zwiększenia naszej wyobraźni w zakresie problematyki stylu narracji i wzrostu autorytetu nauczyciela w klasie szkolnej, a także organizacji samego programu nauczania; właśnie dzięki niemu socjologowie wychowania znaleźni wreszcie drogę do badania procesów edukacyjnych (Bernstein, 1971, 1974, 1975; Floud, 1978; Radziejewicz-Winnicki i Walker, 1986, ss. 53–57; Bokszański i Piotrowski, 1990; Bielecka-Prus, 2020).

Na zakończenie pobieżnego przeglądu ocen zawartych w *Uwagach wprowadzających* warto przytoczyć m.in. trafne opinie Andrzeja Piotrowskiego oraz Zbigniewa Bokszańskiego, autorów obszernego wstępu do cytowanej

uprzednio pracy Bernsteina, tłumaczonej na język polski. Zwracają oni uwagę, iż określenie teoretycznej tożsamości licznych propozycji Bernsteina nie jest łatwe. Nie podejmuje on metateoretycznych analiz, które pozwoliłyby na jednoznaczne umiejscowienie przyjętego przez siebie stanowiska. Nie rozwija także swoich schematów pojęciowych w kierunku określonym przez jedną tylko perspektywę teoretyczną. Rekonstrukcja splotów idei i perspektyw, które się przewijają w całej bogatej twórczości Bernsteina, jest bardzo trudna, w indywidualnej recepcji jej czytelników (Radzewicz-Winnicki, 1993, s. 13). Wymienieni autorzy trafnie zaznaczają, iż „[...] zamykająca pierwszy okres dociekań Bernsteina koncepcja dwóch systemów mowy spotkała się z krytyką ze strony lingwistów. Krytyka ta nie mogła jednak unieważnić faktu istnienia różnic kulturowych między członkami skrajnych pod względem cech położenia społecznego warstw społecznych. A różnice te stanowiły już wtedy podstawowy obiekt zainteresowań Bernsteina. Dalsza droga jego poszukiwań to próby znajdowania coraz bardziej konstytutywnych zasad struktur społecznych. Zasad odzwierciedlających się w różnicach kulturowych, w tym zwłaszcza w języku i kompetencjach komunikatywnych” (Piotrowski i Boksański, 1990, s. 14).

Uogólniając całokształt dorobku autora, można powiedzieć, że Bernstein analizuje procesy edukacyjne przez pryzmat kryzysu kapitalizmu, w fazie/formule systemu monopolistyczno-państwowego. Liczne konkluzje autora dowodzą, że zwiększenie się sprzecznych lokalizacji w strukturze klasowej, proletaryzacja klas, fiskalny kryzys państwa, wzrost interwencjonizmu państwowego oraz wyłonienie się dwóch klasowych relacji wewnątrz aparatu państwowego to okoliczności, które zmieniają charakter współczesnej oświaty, w tym także działań natury socjalizacyjno-wychowawczej, a w przypadku PiS-u, jak mierniam, zdecydowanie socjotechnicznej. Powstałe w poprzednim okresie historycznym systemy oświatowe dają początek nowemu cyklowi przemian. Pozornie – w opinii Bernsteina – oświata jest bardziej autonomiczna, profesjonalizowana. W jej obrębie dokonują się jednak określone zmiany wewnątrz pewnych typów interakcyjnych, wśród których najistotniejszy, zewnętrzny, dotyczy relacji między grupami nauczycielskimi a innymi grupami nacisku oraz politycznej manipulacji przez rządowe władze lokalne czy też centralny aparat państwowy. Zwalcza on przy tym nierzetelne i skrótowe przekazy językowe. Powszechnie podkreśla się rzadko spotykaną wśród humanistów dyscyplinę myślową autora występującą w danym konkretnym opracowaniu. Wywody są spójne, logiczne, o przejrzystej konstrukcji logicznej. Sam język przekazu jest jednak trudny w odbiorze, pozostając

na bardzo wysokim poziomie abstrakcji. Kierunek interpretacji procesów rozwojowych oraz badań empirycznych w jego ujęciu jest nacechowany przede wszystkim działalnością profilaktyczno-kompensacyjną związaną z neutralizowaniem czynników środowiskowych powodujących potencjalne zagrożenie<sup>4</sup> w rozwoju dziecka. Dostrzegając on tu bowiem negatywną rolę ich działania, występującą we współczesnym zurbanizowanym społeczeństwie przemysłowym, a także *postindustrialnym*. Stymulowania określonej i właściwej sytuacji wychowawczej dopatruje się Bernstein między innymi w rozwoju mowy ludzkiej. Było to swoiste *novum* w socjopedagogicznej światowej literaturze przedmiotu sprzed półwiecza. Warto przyjrzeć się bliżej tej koncepcji, a w zasadzie zaledwie przypomnieć.

Bernstein bierze pod uwagę dwie podstawowe klasy istniejące w społeczeństwie brytyjskim, a mianowicie: klasę robotniczą (*working class*) oraz klasę średnią (*middle class*). Klasom tym przypisuje różny pod względem psychologicznym sposób zachowań, różne postawy, działania oraz powiązany z tym inny system mowy. Wytwarzające się w ich obrębie typy stosunku poznawczego do przedmiotów nie zależą wcale od indywidualnych cech wrodzonych jednostki, lecz stanowią wyłącznie funkcję procesów socjalizacyjno-wychowawczych.

Członkowie klasy średniej są w wysokim stopniu uwrażliwieni na całą strukturę przedmiotów i faktów z otaczającej ich rzeczywistości. Z reguły widzą i reagują na poszczególne wytwory materialne i symbole w całej sieci relacji z innymi rzeczami. Rozumieją zatem zależności przestrzenne, czasowe oraz przyczynowe między poszczególnymi zbiorami zdarzeń i zjawisk. Sposób wychowania dzieci w typowej dla tej klasy rodzinie jest z zasady racjonalny, a wszelkie oddziaływania wychowawcze są podporządkowane celom długofalowym. Stosuje się przy tym system kar i nagród jako stabilny, system wychowawczy wywołujący pożądane efekty. Dziecko ma od samego początku ściśle określony cel życiowy oraz wizję własnej kariery (ciągu wydarzeń, wizję oczekiwanego pełnienia w przyszłości określonych ról społecznych). Rozpatruje ono wówczas przedmioty ze swojego najbliższego otoczenia z punktu

---

<sup>4</sup> W przeciwieństwie do uruchomienia na przestrzeni blisko sześciu już lat licznych emocji i postaw wśród potencjalnych wyborców PiS w stosunku do opozycji wskrzesza nadawca do użytku publicznego takie np. terminy jak: *antypolski*, *antypolonizm*, *szkalowanie polskości* polegające na dzieleniu w świadomości przeciętego obywatela (stygmatyzowanie, naznaczanie); które mają marginalizować, a wręcz wykluczać z narodowej wspólnoty tych określanych jako zdecydowanie *wrogich i gorszych* obywateli tzw. *drugiego sortu* (por. Kłosińska i Rusinek, 2019, s. 24).

widzenia osiągnięcia wyznaczonych sobie celów. Zwiększa to spostrzegawczość i zainteresowanie wychowanka, wytwarzając jednocześnie świadomość uporządkowania ogólnego rzeczywistości i przyczyniając się do szybkiego przyswojenia wielu pojęć abstrakcyjnych.

Dziecko pochodzące ze środowiska robotniczego (rodziców legitymizujących się niższym wykształceniem) – twierdzi Bernstein – z reguły postrzega indywidualnie oderwane przedmioty ze swego najbliższego otoczenia. Nie tworzy ono związków przyczynowo-skutkowych między poszczególnymi obiektami czy też klasami zdarzeń. Decydującą i dominującą rolę w tym środowisku odgrywa teraźniejszość i zaspokojenie bieżących potrzeb jednostek. W zasadzie nie formułuje się celów długofalowych, niewiele wspomina się wychowankom o dalszej przyszłości. Stosowany w rodzinie system kar i nagród jest już znacznie mniej stabilny i konsekwentny. Poznawcze i emocjonalne postrzeganie świata okazuje się także znacznie uboższe i stereotypowo uproszczone (tak jak współczesna retoryka przekazu PiS-u – kursywa ARW). Dominują powszechnie niedopowiedzenia, brak precyzyjnych określeń, np. sformułowanie: *Polska bijącym sercem Europy*. Dziwna to metafora zdaniem cytowanych ekspertów. Przywołuje ona pytanie, czy inne kraje w ogóle żyją? Czy też pozostają one *obumarłe*? (Kłosińska i Rusinek, 2019, ss. 41–43).

Bernstein stawia w tym miejscu pytanie: W jaki sposób wytworzyły się różnice socjalizacyjno-kulturowe oraz wychowawcze tak jaskrawo przeciwstawne w obu środowiskach? Formułuje on także natychmiastową odpowiedź. Olbrzymi wpływ na to różnicowanie wywierają akty językowe transmisji (mowa ludzka) przekazujące doświadczenie i postawy rodziców, wpajających dzieciom wzory zachowań uznane przez nich za odpowiednie i właściwe (Boksański i Ziółkowski, 1990, ss. 108–109).

Bernstein wielokrotnie powtarzał, iż nauki społeczne zarówno w przeszłości, jak i obecnie wykazywały niesłusznie wysoce lekceważący stosunek do badań nad mową człowieka. Na tym tle – omawiając liczne relacje zachodzące między formami mowy a formą istniejących relacji społecznych – udowadnia on, że fenomenem mowy jest jednym z najważniejszych aspektów kultury *homo sapiens*, jako bezpośredni środek przekazu wszelkich treści kulturowych (Bernstein, 1975, ss. 140–141).

Język ludzi traktuje ów autor jako szczególnie ważny nośnik genów społecznych. Niestety „[...] pomimo licznych badań, które pozwoliły dostrzec rolę języka w procesie formowania się odrębnego »ja« społecznego jednostki, nie ma współcześnie wśród prac poświęconych socjalizacji ani jednego empirycznego studium, w którym konsekwentnie badano by mowę jako proces pozwalają-

cy dziecka uzyskać specyficzną tożsamość społeczną. Na temat wychowania dzieci napisano bardzo wiele; jednak w nielicznych tylko pracach znajdziemy opis modelowania środowiska językowego. Bada się grupy społeczne, prowadzi się błyskotliwe dyskusje na temat ich uporządkowania formalnego, natomiast implikacje i skutki językowych aspektów procesu komunikacji, w jakim te grupy uczestniczą, wydają się niegodne uwagi socjologa. Absolwenci socjologii potrafią prowadzić badania ankietowe, zestawiać kwestionariusze, robić wywiady; w toku studiów jednak nie przeszli – przynajmniej w Anglii – żadnego systematycznego przeszkolenia w zakresie wyodrębnionym przez Della Hymesa jako etnografia mówienia, choć uznaje się, intuicyjnie i niekonsekwentnie, istnienie różnic we wzorach i następstwach zdarzeń mówienia w różnych subkulturach” (Bernstein, 1980, s. 85; Sawisz, 1989; i inni).

Cytowany autor jest przekonany, że podczas formowania samego aktu mowy u dzieci i młodzieży otaczająca struktura staje się psychologiczną rzeczywistością rozwijającego się dziecka. Ten ogólny wzorzec mowy jednostki tworzy krytyczne zestawy wyborów oraz preferencji dla pewnych alternatyw. Utrwalając się w trakcie procesów socjalizacyjno-wychowawczych; zestawy te zaczynają określać intelektualną, społeczną oraz uczuciową orientację jednostki. Podobną sytuację stwarzają liczne elementy kultury masowej przejawiające się w różnych formach wśród dorosłych członków społeczeństwa.

W ujęciu bardziej sformalizowanym jest to uczenie się pewnych przypisanych jednostce zachowań wskutek uczestnictwa w społecznym procesie przekazu informacji, zwanym często także procesem komunikacji. Rola społeczna w tym ujęciu jest po prostu konstelacją wyuczonych znaczeń. Jeżeli wychowankowie/odbiorcy mają dostęp do różnych systemów mowy, to znaczy jeśli w procesie socjalizacyjnym uczą się oni różnych ról odpowiadających ich statusowi w danej strukturze społecznej, to z reguły przyswajają sobie zupełnie odmienne wzorce mentalno-kulturowe, w tym także różne sposoby zachowań, określonych jako procedury społeczne oraz intelektualne, nawet wówczas, gdy ich możliwości intelektualne są identyczne (Bernstein, 1980, s. 95).

Następnie Bernstein wprowadza – co jest szczególnie charakterystyczne dla jego teorii – dwa podstawowe pojęcia kodu:

- kod rozbudowany (elaborated code),
- kod ograniczony (restricted code).

Kod to oczywiście system umownych znaków, sygnałów, haseł używanych do przekazywania określonych wiadomości przez nadawcę kierowanych do odbiorcy (Kopaliński, 1971, s. 38).

Na płaszczyźnie językowej określa je prawdopodobieństwo odgadnięcia, jakie elementy składniowe wykorzysta wychowawca, tzn. nadawca (socio-technik), osoba mówiąca bądź pisząca dany komunikacyjny przekaz w organizacji samego znaczenia (określonych symboli) w obrębie reprezentatywnej próbki mowy czy tekstu. Osobnik stosujący typ kodu rozbudowanego uwzględnia stosunkowo obszerny zakres alternatyw, stąd też możliwość odgadnięcia, jakie elementy wybierze on do organizacji znaczenia, podlega znacznej redukcji. Na przykład ojciec opowiada dziecku nową bajkę, przerywając w trakcie opowieść i zadając pytanie: „Jak myślisz, co się później stało?”. Tworzy się wówczas warunki – jak twierdzi Bernstein – wypowiedziania i wyrażania kreatywnych pomysłów i opinii na podstawie uprzednich doświadczeń wychowanka. W tej sytuacji trudno wychowawcy przewidzieć, jaki będzie dalszy ciąg opowieści relacjonowanej przez dziecko. W specyfice języka angielskiego dominuje strona bierna (*passive voice*). Zostało powiedziane, byłoby zrobione itp. Np. absolwent szkoły elitarnej w Eton, pytając o możliwość zapalenia papierosa w towarzystwie, w którym przebywa, z pewnością użyje formuły: *Would you mind if I had a smoke?!* Używając kodu bardziej ograniczonego, zapytamy raczej: *Can I please have a smoke?*

Inna sytuacja występuje natomiast w przypadku stosowania typowego kodu ograniczonego. Użytkownik tego kodu wybiera najczęściej jedną spośród niewielu alternatyw, wobec czego wzrasta prawdopodobieństwo odgadnięcia, które elementy zostaną zastosowane w strukturze relacji, czy też opowiadania w ramach jednostkowej wypowiedzi. Oto matka, opowiadając dziecku bajkę znaną dobrze im obojgu (wielokrotnie uprzednio czytaną i opowiadaną), np. o wilku i Czerwonym Kapturku, i relacjonując moment wejścia Czerwonego Kapturka do sypialni babci, stosuje rytualną pauzę, stawiając następnie pytanie: „Jak myślisz, i co się dalej stało?”. Przywołamy w tym miejscu samego Bernsteina: jeśli matka pragnie przekazać swe jednostkowe doświadczenie, musi to uczynić inaczej niż za pomocą słów. Jedyną możliwością staje się w tej sytuacji zmiana sygnałów przekazywanych kanałami pozawerbalnymi: zmiana intonacji głosu, rytmu mowy, wymowa twarzy, gesty lub nawet zmiana napięcia mięśni, jeśli np. trzyma dziecko na rękach. Kod określa kanały, jakimi można udostępniać nowe informacje (czyli uczyć). Interpersonalny aspekt kontaktu matki i dziecka – kontaktu, którego podstawą są ich jednostkowe intencje, może się realizować tylko w sferze środków pozawerbalnych. Do nich przynależy mimika twarzy, gesty, zmarszczenie brwi itp., towarzyszące nakazującemu hasłu głoszonemu wielokrotnie przez przewodniczącego Samoobrony: *Balcerowicz musi odejść,*

czy obecnie rytualnej udzielanej odpowiedzi na wszelkie pytania wiążące się z pojawiającymi się niedomaganiem dnia wczorajszego bądź dzisiejszego skwitowanymi frazesem: *wina Tuska*. Jeśli wybór sekwencji jest z góry przesądzony, to udostępnienie nowej informacji wymaga wykorzystania kanałów pozawerbalnych; kanały te staną się wtedy przedmiotem szczególnej aktywności percepcyjnej. Kod określa więc formę relacji społecznej przez to, że ogranicza możliwość werbalnego sygnalizowania różnic indywidualnych. Podstawą wzajemnych relacji rozmówców stają się ich pozycje społeczne lub osiągnięty status. Różne społeczeństwa różnie ów kod ograniczony wykorzystują, niejednakowe są też warunki jego występowania.

Inny przykład może stanowić sytuacja przedstawienia przez gospodarza spotkania towarzyskiego dwóch obcych sobie osób, spotykających się po raz pierwszy na przyjęciu. Akt prezentacji pociągnie za sobą prawdopodobnie stosowanie najpierw kodów ograniczonych – zwrotów grzecznościowych czy rytualnych zachowań. W dalszej części rozmowy, pod warunkiem dużej wrażliwości rozmówców na wszelkie sprawy pozawerbalne, istnieje możliwość przejścia na kod rozbudowany, między nimi po to, by stworzyć oboju satysfakcję wypływającą często z osobistego przekonania o dotychczasowym pomyślnym rozwoju własnej osobowości, bądź też z chęci przekazania partnerowi rozmowy pewnych indywidualnych i osobistych doświadczeń.

Bernstein twierdzi stanowczo, iż na płaszczyźnie psychologicznej omawiane kody wyróżnia to, że pierwszy (kod rozbudowany) pobudza rozwój jednostki, a drugi (kod ograniczony) hamuje tendencję do werbalnie eksplikacyjnego formułowania osobistych intencji wychowanków (odbiorców komunikatu). Każdy typ kodu wytwarza własne matryce zachowań, a zachowania te kształtują odmienne systemy samosterowania, a więc różne formy orientacji. Same kody, stanowiące określoną formę relacji społecznych, wpływają – pośrednio i bezpośrednio – na nasze efekty wychowawcze i kształceniowe. Autor uzasadnia to niezłomnym przekonaniem, że składnik językowy, czyli czynnik werbalny, określa te przekazy, a ich znaczenie przenoszą same słowa mowy ludzkiej; ich dobór, układ wzajemny, kombinacja bądź też organizacja. Składnik parajęzykowy, ów pozawerbalny, dotyczy natomiast znaczeń przenoszonych przez ekspresyjne komponenty słów (rytm, akcent, ton itp.), albo też przez same gesty, konfigurację fizyczną, czy po prostu określoną mimikę twarzy. Taki właśnie zakres wiadomości wskazuje Bernstein rodzicom i nauczycielom jako konieczny i niezbędny program działania wymagający jednak wcześniejszego zrozumienia, a zatem przyswojenia wielu zjawisk i faktów z zakresu ogólnej wiedzy pedagogicznej (Bernstein, 1980, ss. 95–97;



Radzewicz-Winnicki, 1993, ss. 17–20). Z tej perspektywy (zarówno socjologii fenomenologicznej, jak i etnometodologii akty komunikacji – szczególnie językowej – stanowią podstawowe mechanizmy przyzwalające osobnikowi/jednostce pokonać ograniczenia indywidualizmu i podporządkować je wartościom, normom, wzorom życia społecznego.

Orientacja dziecka na stosowanie kodu rozbudowanego bądź też kodu ograniczonego w trakcie licznych wypowiedzi słownych może być faktem zupełnie niezależnym od samej jego psychiki i zdolności wrodzonych. Od czysto psychologicznych właściwości osobowości wychowanka zależy jedynie poziom operowania samym kodem, natomiast o typie stosowania kodu czy tzw. jego jakości decyduje niemal wyłącznie środowisko wychowawcze. Zdaniem Bernsteina, względnie opóźniony rozwój dzieci niższych warstw społecznych można i trzeba wyrównać świadomym i racjonalnym działaniem intencjonalnym nauczycieli w szkole zgodnie z pomyślnym prowadzeniem tej szczególnej misji (Por. Lewowicki, 2007a, 2007b; Śliwerski, 2015; Szempruch, 2010, 2013; Gajdzica, 2013).

Dobrze byłoby zatem, reasumując obecnie dotychczasowe uogólnienia, podać istotne właściwości poszczególnych kodów, w chwili stosowania metod określonego typu wpływu polityczno-socjotechnicznego, w następstwie pojawiającym się przekazie medialnym.

Kod ograniczony charakteryzuje się krótkimi, przeważnie niedokończonymi zdaniami o prostej, ubogiej konstrukcji. Zdania są niezawiłe, bardzo często powtarzają się użyte spójniki. Utrudnionym zadaniem staje się wówczas dla dziecka budowanie złożonych ciągów logicznych, przekazujących związki emocjonalne oraz logiczne relacje pomiędzy zjawiskami. Ujawnia się brak logiki i powiązań między realiami a sądami wartościującymi i otaczającą je rzeczywistością.

Sztywne i szczególnie ograniczone użycie przedmiotów i przysłówków związane jest z tendencją do prostego i wybiórczego określenia otaczającej rzeczywistości, bez podawania dodatkowych – zbędnych w ocenie mówiącego – informacji. Często stosowane są zaimki osobowe. Często – wręcz nagminne – staje się także wydawanie w prostych zdaniach w trybie rozkazującym określonych poleceń, mających spowodować u partnera rozmowy określone zachowania, traktowane przy tym jako ostateczny argument nie tyle rozmowy, co komunikatu (np. *Pójdź tam, ale szybko! Dlaczego? Bo ja tak chcę! i to już! Musisz tak zrobić, no wiesz! Ty wiesz you know*), wręcz polecenia pojawiającego się bardzo często w tego typu przekazie (Bernstein, 1980, ss. 95–96, 113–114).

Nie wchodząc w szczegóły specyfiki języka angielskiego, które stanowią podstawę analiz, można powiedzieć, iż stosowanie kodu ograniczonego jest zarazem – w każdym języku – stosowaniem pewnych znaczeń ukrytych. Wypowiedzi charakteryzują się bardzo niskim stopniem ogólności. Symbole czy stereotypy (lokalne, regionalne bądź narodowe) zastępują określenia zależności logicznych. Akcentowana jest także wspólnota (solidarność), a w zasadzie cały obszar kultury grupowej osób posługujących się zbliżonym bądź identycznym typem mowy (Rogalska-Marasińska, 2017).

Trzeba też uświadomić Czytelnikowi, przed przejściem do kolejnej części artykułu, że potrzeba zmiany w naszym państwie *uświadamiała się* w naszym kraju w wolnym trybie, ale za to konsekwentnie. Występowały także podobne postulaty w innych państwach określanych jako *socjalistyczne czy demokracji ludowej* (tzw. demoludy) już w końcu lat 70. ubiegłego wieku. Dotyczyły mniej lub bardziej śmiałych modyfikacyjno propozycji samych członków partii rządzącej, jak i partii *stowarzyszonych* (ZSL, SD), a przede wszystkim milionowych rzesz osób bezpartyjnych i Kościoła. Trudno nawet było oczekiwać, by dopominają się o własną tożsamość zbiorowości, o większą swobodę polityczną we wprowadzanie elementów gospodarki rynkowej wyznawców idei zawartych w teorii konwergencji, czy rychłą egzystencję w strukturze socjalistycznej wolnych związków zawodowych, były w tej fazie próby przedkładania przeszłościowej własnej wizji naszej części Europy szczegółowo zainteresowane naszymi przyszłymi międzynarodowymi sojuszami. Przewidywano, że Polska wraz z „Solidarnością” pozostanie w bloku radzieckim, tyle że gospodarka będzie bardziej liberalna, a struktury polityczno-społeczne nawiązywać będą do modelu *pohelskiego* (Mikułowski-Pomorski, 1995, ss. 10–13). Dopiero później następuje *rewizja* pierwotnej percepcji funkcjonowania struktur Europy i żywotność tematyki międzynarodowej przy naszym współdziałaniu, i narastającym o dziwo zróżnicowaniem światopoglądowym, w tej bardzo wyróżniającej się narracji prowadzonej przez członków i sympatyków późniejszego PiS.

### **Przykłady słowotwórczej (zakodowanej) narracji wywierania wpływu**

Przed wszystkim dominuje obecnie od pięciu lat w krajowych mediach publicznych (o czym pisał już wcześniej Bernstein) w obrębie kodu ograniczonego przeważająca liczba przysłówków. Także w relacjach/przemówieniach działaczy partyjnych i rządowych. Często występują stereotypy emocjonalnie

zabarwione, a także wieloletnio i kilkupokoleniowo przekazywane w danej kulturze, które mają świadczyć o rzekomych wiarygodnych i w pełni obiektywnych przekonaniach większości<sup>5</sup>. Idzie nadawcom komunikatów i stosowanym przez nich słowotwórstwie wypowiedzi o wykorzystanie jego wpływu na kształtowanie się określonych postaw, uwzględniających w miarę trwałą tendencję do pozytywnego, bądź też negatywnego na dany kod reagowania wartościującej przez odbiorcę. W zdecydowanej ich większości kody nie dopełniają się w sposób logiczny i spójny w nadawanym przekazie informacyjnym. Sprzyja niewątpliwie takim zasobom i możliwościom wywieranie skutecznego wpływu m.in. z uwagi na podobieństwo poglądów (na politykę, sport, gospodarkę itp.) zarówno nadawców, jak i odbiorców, bądź to wywoływanie tzw. reguły niedostępności. Jak prezentuje ją Dariusz Doliński – na podstawie przyjętej psychologicznej teorii reaktancji (*theory of psychological reastance*) – która głosi, że jeżeli jakiś przedmiot/dobro lub też przywilej, dostępny i dozwolony do tej pory, zostanie *odebrany* lub też ograniczony zostaje dostęp do niego, albo jeżeli chociażby pojawia się zaledwie groźba ich odebrania (np. *program 500 plus* w przypadku wygrania wyborów przez dzisiejszą *opozycję*), to zyskują one na swojej niezbywalnej wartości, determinując przy tym pewne środowiska wyborców i masowo opiniotwórcze grupy (Doliński, 2005, ss. 382–383), ku aktywnej wrogości i konfrontacji, wykluczającej jakiegokolwiek współdziałanie.

W środowiskach robotniczych przeważa z zasady – zdaniem Bernsteina – kształcenie i wychowanie tradycyjne i nieświadomione, nastawione na przyjęcie w przyszłości przez wychowanków określonej pozycji społecznej; wybór oczekiwanego przez rodziców zawodu, preferowanie wartości będących egzemplifikacją aktualnie reprezentowanej subkultury lokalnego środowiska wychowawczego (najczęściej rodzinnego).

W klasie średniej dominuje natomiast tzw. otwarty typ wychowawczy w zakresie przygotowania dziecka do pełnienia w przyszłości bliżej jeszcze niesprecyzowanej roli społecznej. Zdecydują o tym doświadczenia życiowe jednostki, zindywidualizowane cechy psychiczne itp. Zadaniem szkoły i wychowawców staje się zatem kształtowanie mowy i intelektu dziecka, nastawione na używanie kodów wyłącznie rozbudowanych (otwartych)<sup>6</sup> we

<sup>5</sup> O być może nieświadomej, ale pełnej *indokryncji* kulturowej w Polsce, na przykładzie stosunku publicznej większości do oceny *romantyzmu polskiego*, bardziej szczegółowe analizy można odnaleźć w innym opracowaniu (Radzewicz-Winnicki i Wilk, 2019).

<sup>6</sup> Podobnie sugerują polscy autorzy: „[...] Wydaje się czasem, iż intencją autora

wszystkich relacjach między nadawcą a odbiorcą. Traktuję sygnalizowaną powyżej misję nauczycielską jako naczelne zadanie w zbiorowym przeciwstawianiu się światłej, publicznej i niepublicznej, kreacji przeciwko agitującej symbolicznie kodów ograniczonych występujących nagminnie w telewizji publicznej czy to innych *przemówieniach*, np. w trakcie organizowanych przez wiele już lat *miesięcznic smoleńskich*, czy też innych formach przekazu i ich socjotechniczną naturą konsekwentnie podejmowaną w politycznej intencji nadawcy, a przy tym w oczekiwaniu, że odbiorca emitowanego przekazu uzna dany komunikat za prawdziwy i przekonujący, wywołujący określone rezultaty wyborcze. Oto niektóre dobrane hasła, interpretacje, wypowiedzi, wartości, normy i wzory postępowania przybierające zdecydowanie socjotechniczne oblicze<sup>7</sup>, a które wszystkie mieszczą się w pojemnym zbiorze *kodów ograniczonych* Basila Bernsteina (Karabel i Halsey, 1997, ss. 68–71). Oto one, a w zasadzie niektóre z wielu, m.in. wymienione przez autorów znakomitego opracowania edytowanego w roku ubiegłym, na które się często powołuję w tym opracowaniu: *podwójne standardy brukselskich elit* czy *czerwony sen brukselskich elit*; *komu opłaca się Unia Europejska?*; *damy radę*; *Polska mocy kontra Polska niemocy*; *dobra zmiana*; *dojna zmiana*; *dobry czas dla Polski*; *Polska nie godzi się na dyktat Brukseli*; *wymiana elit*; *przebudowa elit*; *genderowa tęczowa zaraza*, *genderowy*<sup>8</sup>; *haniebny*, *hańba*, *imposybilizm*, *kasta*,

jest wykazanie, że to właśnie szkoła reprezentuje taki negatywny punkt widzenia na kod ograniczony, głównie zresztą z powodu jego mniejszej przydatności w procesie nauczania. Zależy to od klasowej przynależności większości nauczycieli, ale wynika przede wszystkim z samego charakteru systemu szkolnego, sposobu określenia zadań i celów szkolnictwa oraz ustalenia kryteriów osiągnięć w nauce. Ostatecznie można by powiedzieć, że niepowodzenia szkolne nie są spowodowane tylko faktem, że dziecko zna jedynie kod ograniczony czy też w określony sposób dokonuje obserwacji świata, ale wynikają także z jego nieprzystosowania do systemu szkolnego, a z drugiej strony z zasadniczej niezależności przez nauczycieli potrzeb, celów i możliwości dzieci z klasy robotniczej” (Bokszański, Piotrowski i Ziółkowski, 1977, s. 120; Szempruch, 2018, 2020).

<sup>7</sup> Socjotechnika, czyli inżynieria społeczna, to nauka, dziedzina teoretyczna zajmująca się m.in. badaniem i analizowaniem racjonalnych i z wysokim prawdopodobieństwem sprawczych intencjonalnie zorientowanych oddziaływań, skupiających się głównie na ich skuteczności. Mają one na celu przy pomocy psychologiczno-socjologicznej orientacji uzyskać zamierzony efekt modyfikacji rzeczywistości społecznej, wpłynąć na oczekiwane pożądane z punktu widzenia sprawcy zachowania jednostki/grupy.

<sup>8</sup> Warto poszerzyć interpretacje, szczególnie *waloryzowanego* przez PiS terminu.

*nadzwyczajna sędziowska kasta, koleisie, komuniści i złodzieje, resortowe dzieci; kanalie, mordy zdradzieckie; multi-kulti, niezłomni, nieugięci, żołnierze wyklęci; ojkofobia (domowstręt, niechęć do własnej ojczyzny, nienawiść do własnego narodu); państwo teoretyczne; patriotyzm, marsz patriotów (czysta krew, Polska bastionem Europy, Biała Europa bohaterских narodów – hasła marszów niepodległości 2015 i 2016 odbytych w Warszawie, o zabarwieniu nacjonalistyczno-rasistowskim); między pedagogiką wstydu a pedagogiką dumy; postkomunizm; my stoimy tu, oni tam gdzie ZOMO; prawda, dochodzimy do prawdy; przemysł pogardy; rodzina, wara od naszych dzieci, seksualizacja dzieci; Smoleńsk, krew na rękach, zamach smoleński, apel smoleński, apel pamięci, miesięcznica smoleńska; rodziny smoleńskie; sort, najgorszy sort Polaków; spisak w Magdalence; sukces; targowica, plucie na Polskę, zdrada, zdrajcy, targowiczanie; taśmy, taśmy prawdy, układ gdański, układ samorządowy, wina Tuska, wilcze zęby Tuska, wilcze oczy Tuska; wstawanie z kolan, kradzież, wystarczy nie kraść, uczciwa praca, te pieniądze się im po prostu należały i wiele, wiele innych (Kłosińska i Rusinek, 2019). Wszystkie one mają wywołać uczucie integracji międzygrupowej wśród rzeczników sygnalizowanych powyżej kodów/idei, przywołać oczekiwane przez nadawcę uczucie/odruch wzburzenia, piętna w stosunku do *nich* tych Obcych, którzy przez dwie poprzednie kadencje stanowili wiodącą siłę w państwie. Wszystkie kody prezentowane są w dychotomicznym i perswazyjnym podziale: swój (nasz, własny) *versus* obcy (wrogi) nie swojski; *dobry* a *zły*; *skuteczny* a *nieskuteczny*; *właściwy* i *niewłaściwy*. Odbieram je osobiście jako praktykę (skuteczną) na prowokacyjne uwrażliwienie odbiorcy. Podawane są z reguły jako komunikaty jednostronne, o tyle skuteczne, że odbiorca o niezbyt *wysublimowanym* intelektualnie charakterze, nie uświadamia sobie istniejącej jakiegokolwiek innej alternatywy która musiałaby zaistnieć w przypadku przekazania argu-*

Od pojęcia *gender* tworzy się przymiotnik *genderowy*, który w trakcie wypowiedzianych treści wykazuje bardzo nieprecyzyjny, a często wadliwy wręcz charakter przeciwstawiający „wartości katolickie, w tym polskie, kontra genderowe”. Ta ekspresja – jak piszą Kłosińska i Rusinek – dotyczy m.in. wyimaginowanych problemów migracji zawartych w tweecie posłanki i orędowniczki PiS-u Krystyny Pawłowicz: „»Goście« podpalają Szwedom lasy, samochody, tłuką policjantów, kradną, biją, gwałcą i mordują... Szwedzi nie pozwalają o tym nawet mówić ani oskarżać. Szwecja, najbardziej genderowe, zabijające naturę ludzką państwo, już nie reaguje”. Lub też inny ciąg skojarzeń o obliczu wpływu społecznego: „Adamowicz traktuje Gdańsk jako swój lewacko-niemiecko-genderowy folwark. Z tego powodu jest pieszczochem Berlina, a nasza dyplomacja nie śmie nawet szepnąć słowa o interesach Polaków, »reparacje, jugendamty i status mniejszości« to pan prezydent robi, co tylko chce” (Kłosińska i Rusinek, 2019, ss. 76–77).

mentacji dwustronnej, tj. zgodnie ze stanowiskiem własnym oraz odrębnym wyrażanym przeciwko niemu (Doliński, 2005, s. 384; Kowalski, 1990). Oczywiście kategorie Swój i Obcy należą przecież od lat do najbardziej powszechnych pojęć używanych do opisu relacji strukturalnych pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi<sup>9</sup>. Pojmowanie zachowań w tych kategoriach pozwala nam zrozumieć rdzeń nienawiści, antagonizmów, sprzeczności, jak również fascynacji, aprobaty czy aspiracji towarzyszących ewentualnie nam w poznawaniu i doznaniu wszelkiej inności. Nadzwyczaj ważna jest obcość stymulowana przez *kreatora* i dystans społeczny w sferze, który towarzyszy emocji jako miara dezaprobaty (dystansu społecznego), dobrze znana współczesnej socjologii i antropologii kulturowej (Nowicka, 2005, ss. 166–157; Park, 1924; Bogardus, 1925; Work i Gallier, 2007).

Sport w służbie polityki występuje w tych przekazach nad wyraz często z intencją mobilizowania i integrowania opinii publicznej szczególnie często nawiązuje do wydarzeń, a zwłaszcza rozgrywek (meczów) międzypaństwowych. W takich chwilach, kiedy zwycięstwo *białoczerwonej drużyny* jest oczekiwanym jej sukcesem, to z racji odniesionego zwycięstwa rząd się z nim w pełni utożsamia. Wygrana staje się sprawą czci i honoru całego narodu *powstającego z kolan* i niezwykle mocno wydaje się wzmacniać w tym pań-

---

<sup>9</sup> Przed oczami przywoływany zostaje w mojej banalnej retrospekcji udział (dwukrotny czy też trzykrotny) w Ambasadzie Chińskiej Republiki Ludowej na organizowanych czwartkowych spotkaniach ze studentami polskimi, dyplomatycznych władz tej Ambasady w okresie tzw. Rewolucji Kulturalnej, chyba w 1966 lub 1967 roku. Po oficjalnym zakazywaniu przez J.M. Rektora i Senat Uniwersytetu Warszawskiego uczestnictwa w takich spotkaniach pod groźbą bliżej niesprecyzowanych restrykcji my, studenci Wydziału Filozoficznego (socjolodzy i filozofowie), gremialnie braliśmy w nich udział, pociesznie i komediowo traktując wypowiedzi chińskich gospodarzy wygłaszanych w naszym rodzimym języku trudnym – nie wspominając już o akcencie towarzyszącym wymowie – we właściwej percepcji ich zrozumienia. W pamięci pozostał mi wyłącznie obraz jego schematu, identyczny niezależnie od rodzaju stwarzanych licznie pytań przez młodych humanistów (np. Stosunek Chin Ludowych do abstrakcyjnego malarstwa Pablo Piccasso?, Zagospodarowanie terenów wiejskich?, dbałość o dobrostan zdrowotny młodego pokolenia Chińczyków? Import setek tysięcy wróble z terenów miejskich z Francji do Pekinu?, i wiele innych); że formuła odpowiedzi zawsze i niezmiennie pozostawała identyczna. Brzmiała ona bardzo schematycznie, wręcz *sztampowo*: „...za czasów bandyty, kontrrewolucjonisty i zdrajcy Chan Kai-szeka... – tu padały niecenzuralne słowa, których nie wymienię... – Zastano określoną sytuację..., a pod wodzą przywódcy Towarzysza Mao Tse-tunga nastąpiły wreszcie oczekiwane czasy wszechobecnego komunizmu, który przejawia się...” itd.

stwowym przekazie jakże często nacjonalistyczne i ksenofobiczne postawy. Sukcesy sportowe stanowią pierwszoplanowe informacje w programach telewizyjnych i radiowych; porażki, zwłaszcza te nieprzewidywalne, wywołują duże zaskoczenie wielomilionowej widowni i stanowią już tylko *ogony* serwisów informacyjnych<sup>10</sup>, a zdarza się, że w ogóle zostają zmarginalizowane czy wręcz pomijane (Rudzki, 1962, ss. 200–201). „Białe róże” przynoszone przez uczestników konkurencyjnych, trwających równoległe z „miesięcznikami smoleńskimi” manifestacji pojawiających się z nastaniem 2016 roku stanowią zaczęły symbol agresji i niezgody. „Dziś mamy (...) nowy wielki akt nienawiści, bo te *białe róże*, które tam widać, to właśnie symbol nienawiści i głupoty, skrajnej głupoty i skrajnej nienawiści”. Nastąpiło tu – zdaniem krytyków – zawłaszczenie symbolu oporu przeciwko nazizmowi w Niemczech, który symbolizują białe róże, jak i odebranie znaczenia innego niż utrwalone w kulturze, usurpujące sobie (w osobie *lidera* partii) władzę symboliczną nad językową (Kaczyński, 2017).

*Biel*, zawsze kojarzona z dobrem, stała się w cytowanym przekazie symbolem zła, które wyznaczone zostało z emocjonalnie płonącej nienawiści. Mamy więc – jak piszą wielokrotnie przeze mnie przywołani krytycy słownictwa partii „dobrej zmiany” – do czynienia z orwellowskim literackim zabiegiem odwracania znaczeń (jeśli pamiętamy, widniały trzy hasła na ścianie budynku Ministerstwa Prawdy Oceanii: „Wojna to pokój”, „Wolność to niewola”, „Ignorancja to siła” (Orwell, 1989, s. 7; Kłosowska i Rusinek 2019, ss. 34–35). Towarzyszą podjętym przekazom zasady *marketingu* reklamowego. Reklama nie przemawia z reguły za pomocą perswazji, ale stanowi ona jej *jądro* – slogan łatwy, pozytywny i prosty do zapamiętania, a zarazem szybko utrwalający się w świadomości. Bywa on często natrętny. Formowanie stereotypów *odbija się* i kopiuje w ten sam sposób w różnych postaciach i możliwych tylko wersjach. Sugestywnie sformułowane i powielane hasło o zabarwieniu politycznym, niejednokrotnie pojawiające się żądanie, obli-gujące wezwanie, a zwłaszcza karykaturalny wizerunek danej postaci, wywiera wpływ na wyborców, tych o *uproszczonej wrażliwości emocjonalnej*. Rozrachunek z przeszłością – nagminnie prowadzony – także sformułowany jest w kategoriach nacjonalistycznego zabarwienia. Trudno powiedzieć, jak przedstawia się ilościowy podział wśród przywołanej i sygnalizowanej tema-

<sup>10</sup> *Biało-czerwona drużyna* to kod o jednoznacznym znaczeniu, pozytywnie kojarzy się z Polską i ze sportem. Rząd stanowi taki właśnie *biało-czerwony* team (w wyrażeniach premierów: Szydło i Morawieckiego). Porażki są wliczane do innego kodu sportowo-ulicznego: *Polacy, nic się nie stało!*

tyki, bowiem nie znam w kraju do tej pory jakichkolwiek badań z tego okresu przygotowanych za pomocą tradycyjnej metody analizy treści (por. Rudzki, 1962, ss. 188–189). Jednak już sam przegląd wymienionych haseł (kodów) wyznacza przyjęty przez PiS profil ogłoszonych – uznanych przez siebie jako najważniejsze i szczególnie skuteczne w recepcji zbiorowości preferencje tematyczne. Są to kody językowe zawierające w zdecydowanie przeważającej części uaktywnioną intencjonalnie prowokacyjną przesadę.

Kończąc kolejną część artykułu, pragnę zapewnić Czytelników, a przede wszystkim nauczycieli, iż następne propozycje Basila Bernsteina – których już nie przytaczam z uwagi na jego objętość – m.in. dotyczące reguł stosowania tzw. widocznej i niewidocznej pedagogiki/pedagogii (*visible/invisible pedagogy*) zawierają treści dyrektywne stanowiące podstawę procesu pedagogicznego i przyjętą jako kanon działania wszystkich społeczności prawie całego świata. Są to założenia i reguły prakseologiczne. Bernstein jest głęboko przekonany, że działania nauczyciela, zarówno ukryte, jak i jawne, powinny być realizowane w taki sposób, aby wszystkie elementy procesu pedagogicznego i wszystkie czynności nauczyciela-wychowawcy przyczyniały się do osiągnięcia celów oczekiwanych przez nadawcę, tj. osobę stymulującą dane działania, przy równoczesnym zachowaniu indywidualizmu w przyjętej ideologii kształcenia. Samego Bernsteina, podobnie jak i wielu innych badaczy zasad ogólnych sprawnego działania, absorbuje problem kompletowania i porządkowania ogółu wskazań racjonalnego działania. W zamierzeniu autora owo kompletowanie i porządkowanie reguł powinno przyczynić się do jeszcze bardziej efektywnych i racjonalnych przedsięwzięć wychowawczych. Działania ukryte i jawne stosowane przez wychowawcę wobec wychowanka mają pewien społeczny kontekst zachowań, w których trzeba koniecznie wyróżnić trzy cechy warunkujące analizowany kontakt. Są nimi: zasady społecznej hierarchii działania, reguły kolejnościowe określone jako tzw. priorytety działania oraz kryteria decydujące o percepcji przekazywanych treści (Bernstein, 1975, ss. 49–69; Bokszański i Piotrowski, 1990, ss. 33–71). Omawia on również ich wagę i znaczenie w rozwoju poszczególnych społeczności lokalnych i klas społecznych. Porusza pewne aspekty kontroli społecznej i zaangażowania środowiska lokalnego w ogólne problemy edukacji. Przedstawia więc liczne kwestie współdziałania społeczności lokalnej czy regionalnej w tworzeniu programu nauczania, a także w samej formie przekazu dydaktycznego. W dalszej części rozważań wyróżnia wskaźniki intensywności działań dydaktycznych nauczycieli oraz kontrolę rezultatów poszczególnych dokonań, przeprowadzoną wyłącznie metodą analiz pewnych czynników (faktorów)



występujących w środowisku życia, tj. zamieszkania, wychowania, czy też egzystencji odbiorcy, we własnym środowisku lokalnym (por. Radziejewicz-Winnicki, 1993, ss. 22–24).

Niezależnie od ich teoretycznej i praktycznej indywidualizacji i specyfiki języka angielskiego<sup>11</sup> taka oryginalna forma spojrzenia na współczesną pedagogikę koniecznie winna skupić uwagę licznych przedstawicieli naszego zbiorowego obszaru rodzimej edukacji. Bardziej zainteresowanym Czytelnikom można polecić literaturę przedmiotu szerszą niż ta cytowana przeze mnie.

### **Resentyment w dobie transformacji postmonocentrycznej**

Sygnalizowane uprzednio populistyczne idee stanowiące *kody zamknięte* wchłaniane są (przyswajane) przez dużą część społeczeństwa polskiego. Dzieje się to przy bieżącym nieustającym ich wspomaganium (wsparcium) globalizującej się nieustannie i niebezpiecznej współczesności towarzyszącej intensywnie przebiegającej transformacji kulturowo-społecznej i gospodarczej. Dylematy bytowe i egzystencjalne powstają nagminnie od trzech dekad, towarzysząc przebiegającej wokół transformacji. Uzewnętrzniają się rozliczne dylematy moralne zarówno wśród młodzieży, jak i osób dorosłych, pojawiające się wśród rozchwianych systemów wartości i norm etycznych, uwarunkowane również doświadczeniami zakorzenionymi od czasu tzw. realnego socjalizmu. Całokształt przemian jawi się nam na czasowo nieograniczonej osi: tradycja, modernizacja a ponowoczesność. Ścierają się ponadto z wymienionymi elementami różne orientacje na wzory zachodniej cywilizacji i kultury (Marianiński, 1995, s. 9). Zatem sytuacja współczesna staje się pilnym do rozstrzygnięcia kryzysem intelektualnym tak dla teoretyków, jak i praktyków. Może on być różnie oceniany zarówno przez zwolenników liberalnej demokracji, jak i komunitaryzmu w dwojaki sposób. Pierwszy zakłada, że zjawiska

---

<sup>11</sup> Można również postawić autorowi tego artykułu pytanie: Czy uzasadniona jest jego rekomendacja w sprawie poglądów, opinii, koncepcji brytyjskiego uczonego polskiemu czytelnikowi? Odpowiedź nasuwa się – w moim przekonaniu – wyłącznie jednoznaczna. Jego trzytomowe dzieło (Bernstein, 1971, 1974, 1975) zostało przetłumaczone na kilka języków w świecie. Ponadto dominująca część światowej naukowej literatury ukazała się przecież drukiem w języku angielskim. Angielskie teorie i doktryny naukowe znajdują licznych zwolenników i naśladowców w wielu – ponad 50 – krajach *Commonwelthu*. Chociażby tylko z przytoczonych powyżej powodów podjęte rozważania zasługują – o ile nie są w pełni zasadne – na pilną uwagę polskiego Czytelnika.

towarzyszące zmianie społecznej są nieuniknionym następstwem degradacji naszej cywilizacji, którą wywołały niekontrolowane procesy rozwoju demograficznego, urbanizacji, industrializacji i skażenia przyrody – środowiska naturalnego człowieka. Drugi z kolei ocenia fakt ów zgoła odmiennie. Zgodnie z tym stanowiskiem liczne społeczności mają do czynienia z dramatycznymi trudnościami okresu przejściowego, czasów przemian, podczas których cywilizacja na wszystkich kontynentach zmienia swe formy i treści. Przyjęcie pierwszego poglądu pociąga za sobą przekonanie, że z faktem tej degradacji związany jest zanik wielu systemów wartości i tradycyjnie wykształtowanych w przeszłości struktur społecznych.

Z drugim stanowiskiem wiąże się inny pogląd. Stwierdza on, że utrata i zanik określonych wartości, struktur itp. wynika ze zwykłej organizacji struktur społecznych, bądź też zaczęliśmy snuć rozważania, jakimi drogami w krótkim czasie przebudować strukturę tych społeczności, w sposób całkowity i zdecydowanie radykalny (por. Wallis, 1984, s. 3). Na tak postawione pytania każdy odpowiedzialny *kreator* życia publicznego musi sobie udzielić właściwej odpowiedzi w trybie indywidualnym, w oparciu o dowody naukowe i rzetelną wiedzę, minimalizując rolę tradycji. Jako pewnik/nakaz i tautologiczną maksymę przyjąć musimy regułę, iż jednostką, społeczeństwem i przestrzennymi warunkami egzystencji człowieka nie można dowolnie manipulować, bez narażania go (głównie z powodu być może luk we własnym wykształceniu, niewiedzy i braku kompetencji) na jakiegokolwiek deformacje, perturbacje i mogące nastąpić po sprawczym nieuzasadnionym działaniu patologii (zob. Wallis, 1984, ss. 3–4; Radziewicz-Winnicki, 1984, ss. 9–10). Zapobiec im może tylko rzetelne oraz wiarygodne *compendium* różnych typów wiedzy (interdyscyplinarnej), uwzględniającej konieczność stosowania historycznej i porównawczej perspektywy przeprowadzonej na podstawie wymiernych parametrów naukowych.

Wśród reprezentantów nauk społecznych tego typu problematyka nie cieszy się dużą popularnością, zwłaszcza w pedagogice i socjologii. Istnieje jakieś (?) przekonanie, iż można ją przedstawić za pomocą innych pojęć psychologicznych, takich jak *relatywna deprywacja* czy pojęcie: *traumy, politraumy*, bądź to *frustracji*. Te pojęcia pomijam w dalszym toku analiz z uwagi na fakt, iż wydają się dobrze znane w literaturze przedmiotu, wśród jakże wielu prowadzonych analiz nowoczesności zastanej przez ludzkość od paru już dekad. Umownie wpisują się one w sam tytuł książki Ulricha Becka w teoretyczny i praktyczny system trudnej i niebezpiecznej nowoczesności *społeczeństwa ryzyka* (por. Tobera, 2000, ss. 6–7).

W końcu lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia znany socjolog Sławomir Kaprański (1989) podjął się – moim zdaniem bardzo udanej – próby szerszej prezentacji resentymentu publicznego/narodowego w kategoriach *stricte* socjologicznych interpretacji tego pojęcia, ukazując przy tym podstawowe odmiany zbliżonego, ale jednak innego niż potoczne spojrzenia na zjawisko (Kaprański, 1989, ss. 67–80). Podtrzymując opinię Kaprańskiego, nadmieniam, że pomimo różnorodności znaczeniowej tego terminu walory opisowo-eksploracyjne pozostają niezmiennie przydatne w wyjaśnianiu współczesnych zachowań ludzkich, chociażby przez same motywy przejawianej na przykład *aprobaty, akceptacji* znacznej części społeczeństwa polskiego. W języku potocznym pojęcie *resentyment* oznacza tyle, co przykrość, uraza, rozżalenie (odczuwane przez dłuższy czas, powracające wspomnienia), zwłaszcza doznawane po wyrządzonych osobie krzywdach, niepowodzeniach we własnej sytuacji egzystencjalnej, a głównie socjalnej<sup>12</sup>. Może wytworzyć się ów stan oczywiście po wstrząsie, urazie psychicznym, spowodowanym zmianą społeczną przez jeden bodziec zewnętrzny lub wiele urazów. Są to stany doznawane i przeżywane wspólnie nie tylko przez jednostki, ale również całe grupy społeczne. Nie stają się przedmiotem debat publicznych i nie inicjują, względnie mobilizują do podjęcia określonych działań intencjonalnie organizujących się w ruchy społeczne, jak to ma miejsce w przypadku traumy/politraumy. *Resentyment*, zgodnie z wykładnią Andrzeja Galicy, wywodzi się z języka francuskiego (*ressentiment*).

[...] W potocznym języku francuskim słowo to oznacza: po pierwsze utrwalony w naszej psychice powtarzający się nawrót przeżywania określonej reakcji emocjonalnej, wymierzonej przeciwko drugiemu człowiekowi. Emocja ta się pogłębia, poza tym nie jest ona li tylko powrotem w pamięci do jakiegoś zdarzenia, lecz także odżywaniem emocji na nowo, choć z opóźnieniem. Po drugie, należy zwrócić uwagę, że jest to emocja ujemna i kryje w sobie odruch wrogości. Jest więc *resentyment* urazą, gniewem, który ukształtował się we wnętrzu człowieka, na skutek nieprzyjaznych uczuć. Uraza nie musi w sobie zawierać od razu jakiegoś wrogiego zamiaru. Lecz kiedy taki zamiar się pojawi, może ona stać się dla niego pożywką (<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.4631>).

<sup>12</sup> Najpopularniejszymi wyrazami bliskoznacznymi do tego słowa zapewne pozostają: niezadowolenie, nieprzychylność, awersja, uprzedzenie, pretensja, niechęć itp. (Słownik wyrazów obcych, 1978, s. 645).

Myślicielami, którzy wprowadzili do nauk społecznych owo pojęcie, byli Max Weber, Max Scheler oraz Friedrich Nietzsche, i sam już ten fakt z natury samego wstępnego oglądu dowodzi, że posługując się psychologią opisową – filozofowie zajęli się również skrupulatnie w XIX i XX wieku doznaniem, jakie przeżywamy, a które tak naprawdę okazują się zwykłymi fenomenami, pojawiającymi się w akcie samego doznania. Niezależnie od tego, czy jego genezę upatrujemy w judaizmie (jak Max Scheler), czy nawiązujemy do Hegłowskiej koncepcji upatrującej w nim zapośredniony *konkretny resentyment*, który posiada bezpośrednie relacje ze strukturą społeczną i określonym światopoglądem filozoficznym, a także religijnym (Max Weber), lub to powracając do historii judaizmu (Friedrich Nietzsche); mówimy o tym samym procesie rozpatrywanym z różnych punktów widzenia. Ów ostatni opiera się „[...] na historii Izraela, by pokazać kształtowanie się systemu wartości tego narodu, co związane jest ostatecznie z osobą Jezusa z Nazaretu. Jest to psychologiczno-filozoficzna rozprawa o rozwoju moralności żydowskiej, narodu, który wypracował sobie bardzo negatywną chęć zemsty, wynikającą z braku właściwych środków (duchowych czy fizycznych), by móc przeciwstawić się swoim adwersarzom. To owa niemożność »właściwej« zemsty, bezsilność w stosunku do wroga – zdaniem Nietzschego – rodzi bunt niewolników, czy »moralność niewolników«.

Niewolnik nie może »wyładować« swojego pragnienia zemsty bezpośrednio, wyrządzając nieprzyjacielowi krzywdę – fizyczną, moralną czy też psychiczną. Tak rodzi się zemsta wyimaginowana, czy odłożona »na później«, którą można by zobrazować zdaniem: »poczekaj no, następnym razem...« (Galica, 2006, s. 2; Kaprański, 1989, ss. 66–69; i inni). Na doznanie uczucia/poczucia resentymentu oddziałuje szereg czynników. Narazone są, a więc podatne na ich stymulację, różne grupy społeczne – chociażby starsza generacja w stosunku do młodszej. Zjawisko zaledwie opisane fragmentarycznie polega na odwróceniu porządku wartości. Te tradycyjnie wyższe zdegradowane często zostają do wartości niższych, i odwrotnie. Wytworzenie (ukształtowanie się) takiej właśnie postawy i postrzeganie zewnętrznego świata opartego na złudnych *wartościach*, specyficznych osądach moralnych, to z jednej strony przejaw poczucia bezradności, a z drugiej wzmacniające je liczne zabiegi propagandowo socjotechniczne, o których mowa była w poprzedniej części opracowania. Parafrazując język państwowego obecnie przekazu, uogólniam, że *idzie nowe propagowanie treści, by stać się wreszcie „człowiekiem odrodzonym”, interioryzując wszelkie nadawane partyjne i rządowe przekazy treściowe*. Przekazywana wizja ideału sprawiedliwości społecznej w perspek-

tywie wykreowania nowego bezustannie korygowanego systemu politycznego, a także moralnego<sup>13</sup> we współczesnej Polsce prowadzić musi do stałego wzmocnienia administracji centralnej, mającej tym samym przewagę również nad innymi formami mobilizacji środowisk lokalnych w społeczeństwie obywatelskim.

Prawdopodobieństwo zagrożenia centralizmem stale wzrasta wówczas, kiedy w danej zbiorowości (*casus*: naród) pojawia się coraz więcej zwolenników wyznających „politykę bezwzględnej ufności, zaufania i wiary” w stosunku do elit rządzących, przyjmowanej z atencją, bez zrozumienia, po prostu *a priori*. W takim ładzie społecznym miejsca szczególnie eksponowane zajmować mogą szerokie rzesze ludowe preferujące popołitykę masową o ludycznym charakterze (Śpiewak, 1999, s. 77), ludzi bardzo często nieufnie i demaskatorsko nastawionych do liberalnej demokracji. Jest to zatem zarówno źródło, jak i rezultat tłumionej od wielu lat nienawiści i niezadowolenia, które zawierają wizję nieistniejącego już, ale i opartego na niesprawiedliwości byłego porządku i ładu publicznego. Przebiegał on według logiki myślenia w bardzo uproszczonej interpretacji, pozostając przeważnie w konfrontacji z niebiańskim dniem sądu ostatecznego nastalym w królestwie Bożym, w świecie – w odczuciu np. osoby głęboko wierzącej – dobroci, dosytu, równości, uczciwości i sprawiedliwości. Jak wspomniano uprzednio, stanowi ów *typ idealny* zarys/wizję tworzoną przez *individuum* jako *universum* izolatorycznego świata wartości norm oraz ocen etycznych. Stanowić ma rekompensatę za pewną własną niemoc, określam ją mianem samokompensacji.

Jeśli zatem zaistnieje koincydencja opisanych warunków: niespójnej struktury, określonych systemów myślowych i szczegółowego typu codziennych interakcji, to z dużą dozą prawdopodobieństwa można domniemywać, iż działania ludzi mających równe z innymi prawa, lecz faktycznie nierównych innym, wierzących przy tym, że ów stan rzeczy, choć niesprawiedliwy, musi trwać, oraz systematycznie poniżanych w życiu codziennym, będą sterowane przez resentment (Kaprański, 1989, s. 76).

---

<sup>13</sup> W Polsce konserwatyści i tradycyjni zwolennicy feudalno-autokratycznego ładu społecznego z reguły są przekonani, że wolno im przygotować listę cnót podstawowych, wśród których pojawić się mogą nowe zasady kształcenia i wychowania, struktury porządku publicznego, a także doboru osób (w oparciu o partyjnie sporządzone kryteria) na kluczowe pozycje w komunitarystycznie sprawowanej władzy (Śpiewak, 1999, s. 72; Szachaj, 2005, ss. 131–135).

Sprzyjają takiej sytuacji właśnie kody/hasła nadawcy kierowane ku ludności o niższym poziomie wykształcenia, które sprawiają, że socjopsychologicznej zmianie podlegać zaczyna także traktowanie własnej wspólnoty narodowej i reprodukcja/odtworzenie tożsamości zbiorowej i indywidualnej przy użyciu określonej mowy/przekazu; jak to jednoznacznie wykazuje Basil Bernstein. Niewykluczone, że następuje spowolnione *wygaszanie* pewnego okresu historycznego ludzkości. Nastaje nowa cywilizacja, u progu której stoimy i której trendów rozwojowych nie da się jeszcze przewidzieć? Sprawdzają się, tak twierdzą Marcin Król i Anita Miszalska, przenikliwe proroctwa Tocqueville'a na temat bieżącej, otaczającej nas demokracji.

Po pierwsze, że zatriumfuje miernota, która zdominuje wszystko – sferę publiczną i prywatną. Po wtóre, sprawdziła się teza o dewastującym wpływie demokracji na kulturę. Po trzecie wreszcie, siłę swą pokazał samorząd lokalny, potęgą wspólnoty lokalnej okazała się większa od wszystkich innych form organizacji życia publicznego (Tocqueville, 1996; Król, 1998; Miszalska, 2000, s. 24).

Niebagatelną rolę odgrywają z całą pewnością emocje i ich rola wiążąca się z racjonalnym bądź irracjonalnym wyborem przedstawionej oferty politycznej. Zmieni się z pewnością (a również za sprawą ogarniającej świat pandemii *koronawirusa*) cały dotychczasowy kontekst społeczno-cywilizacyjny obowiązujących dotychczas prawideł funkcjonowania ładu społecznego, co może napawać na przyszłość optymizmem. Być może dokonanie wyboru będzie bardziej refleksyjne? Dziś jednak dominuje smętny wizerunek, bowiem, jak sugestywnie trafnie spostrzega Anita Miszalska:

Elementem polskiej kultury politycznej i wielką słabością polskiej demokracji jest deficyt „kapitału społecznego” – brak więzi społecznej, solidarności, zaufania, bezinteresownej pomocy. Jeśli zaś tego nie ma, nie ma też demokratycznej, obywatelskiej wspólnoty, jest wyłącznie zatomizowane społeczeństwo. W Polsce solidarność częściej przybierała wyraz negatywny, to znaczy była wymierzona przeciwko komuś lub czemuś, nie była zaś solidarnością państwowotwórczą, solidarnością wspólnego budowania. Tak było w czasach rozbiorów, okupacji, komunizmu. Diagnoza socjologów jest zgodna: społeczeństwo obywatelskie jest w Polsce słabe. [...] Rozwijające się ruchy społeczne i organizacje pozarządowe są z pewnością krokiem w kierunku wypełnienia „próżni socjologicznej” pozostawionej w spadku przez PRL, ale wciąż pozostaje

to raczej potrzebą grupy społeczników-hobbystów i nie przekłada się na ugruntowany społeczny obyczaj. Cechą polskiej kultury samoorganizacji społecznej wciąż pozostaje akcyjność i spektakularne zrywy, a nie systematyczne, codzienne kultywowane cnot republikańskich. W codziennych stosunkach międzyludzkich dominuje egoizm, obojętność, nieufność i wewnętrzna wrogość (jej przejawem jest choćby antykomunizm i antyklerykalizm, etniczne resentymenty oraz zdziczenie i brutalizacja zachowań). Prospołeczność zaś przybiera postać „prospołeczności klanowej”, zorientowanej na własną grupę, na „swoich”.

Znamienne, że po 1989 roku niewiele zmieniło się w tradycyjnych postawach Polaków wobec własnego państwa. Wciąż nie jest ono traktowane jako „swoje”, lecz jako zewnętrzna siła, wobec której obywatele czują się wyalienowani i nadal myślą kategoriami „my-oni”. [...] Nasze życie polityczne operuje językiem wrogości, a nie współpracy i kompromisu, pełne jest wzajemnych donosów, oskarżeń, insynuacji, co psychologicznie oddala obywateli od władzy. Opiera się ono na filozofii „korporatyzmu plemiennego” (określenie Miry Marody), pełniąc bowiem funkcje publiczne i realizując jakieś cele zbiorowe myśli się przede wszystkim o korzyściach własnych grup i środowisk – partyjnych, zawodowych, lokalnych itp. „Swoimi” obsadza się wszelkie możliwe stanowiska, „swoim” przydziela się koncesje, „swoi” wygrywają przetargi publiczne itd. W ten sposób tworzy się patologizującą demokrację kultur, prywaty, korupcji, manifestacji, a nie etos obywatelski (Miszańska, 2000, s. 40).

Tkwimy jednak w okresie przejściowym. Obok rysów swoistych i narodowo-mentalnych występują jak zawsze w okresie intensywnej zmiany społecznej wspólne cechy typowe, polegające m.in. na ścieraniu się i przeciwstawianiu elementów starej (tradycyjnej) struktury i próby tworzenia odmiennych sytuacji kreującej (nowoczesne) społeczeństwo. *Novum* jest/staje się wypadkową przeciwstawnych elementów, nie tylko o obliczu niechęci, animozji, wrogości, ale także zarzewiem potencjalnego konfliktu, który oby jak najprędzej ustabilizował nowy ład społeczny (Dobrowolski, 1973, s. 33; Komandera, 1986, s. 63; Radziejewicz-Winnicki, 2008, ss. 267–270).

Wszystko to jednak tworzy na bieżąco *rozkojarzenie ogólne* postrzegane w kontekście relatywnie długiego dla osobnika okresu stanu permanentnego anomii dzisiejszej Polski.

## Zakończenie

Artykuł starałem się ograniczyć do ram dotychczasowej znanej teorii Basila Bernsteina, bowiem w moim przekonaniu ta orientacja teoretyczna stanowi nadal wysoki potencjał wyjaśniający socjolingwistyczny *mrok* naszej podświadomości (a również świadomości), dzięki któremu – pomimo bierności społecznej – narodową rzeczywistość rodzinnego konstruktu społecznego można zrozumieć i przewidywać. Przyjmuję zatem, za Piotrem Sztompką, iż zanim doczekamy się nowych teorii interpretujących jeszcze bardziej wiarygodnie aniżeli dotychczas historyczne doświadczenia przełomu *postkomunistycznego* na tle światowej globalizacji globu, należy sięgać z pewnością do znanych już teorii istniejących opisujących m.in. kompetencje i niekompetencje cywilizacyjne. Poddając analizie *słotowórcze kody*, hasła, wyrażenia i wiążące się z nimi emocje propagowane przez PiS, a często wywoływane wręcz bezpośrednio, usiłowałem przedstawić potencjalną możliwość kontynuowania istniejącej anomii i chaosu publicznego który doprowadzi cały naród do nieobliczalnego konfliktu. Można zaryzykować stwierdzenie o dziennikarsko-eseistycznej interpretacji, iż istnieje wysokie prawdopodobieństwo na poziomie od przeciętnego wyższym, że nastąpią wkrótce szczególne interakcje wynikające ze wzajemnej niezgodności o zdecydowanie opozycyjnym charakterze, które wywołują w dobie kryzysu prawdziwą *walkę społeczną*, m.in. *starcia uliczne*. Kierując się sugestią *socjologii historycznej* oraz *historii wychowania*, starałem utrzymać kierunek w zakresie przyjętej strategii i interpretacji wyjaśnień *uogólniający*, jak i *partykularyzujący*<sup>14</sup>. Ów sposób interpretacji rodzić może nadzieje, że kontynuowane i przypominane będą nadal podwaliny historycznego, antropologicznego i naukowego wyjaśniania, a przy tym również indywidualnego zrozumienia (percepcji) ze strony odbiorców.

---

<sup>14</sup> Ów pierwszy wynika z logicznych zasad wnioskowania przyczynowego w określonym czasowo i przestrzennie systemie/procesie społecznym w latach 1989–1990 w Polsce. A drugi to wyjaśnienie – jak je określa Ewa Morawska – partykulacyjne wywodzące się z analiz interpretacyjno-konfigurujących, które to zależności pomiędzy wieloma elementami całości traktowane jest nie autonomicznie, lecz w kontekście całości [...] tj. wskazania zespołu czynników przyczyniających się do powstania (trwania zmiany) danej sytuacji historycznej oraz wyjaśnienia ich współoddziaływania uznaje za równoznaczne z rozpoznaniem przyczyn (konsekwencji) owej sytuacji; ma na celu nie uogólnienie, lecz ustalenie warunków specyfiki badanej sytuacji (Morawska, 2002, s. 67).



W innej potencjalnej perspektywie podmiotowość społeczna – jak twierdzi Bronisław Gołębiowski – może być groźna dla samych nadawców/kreatorów bez przyswojenia przez nich oczekiwanej przez ekspertów samoświadomości osobowej, tzn. samowiedzy, zdolności do samowychowania i samodyscypliny. W skrajnym przypadku możemy sobie wyobrazić współczesne społeczeństwo polskie, w którym wszyscy zapragną być podmiotami działań *innych, przypadkowych* postaci, nie potrafiąc kierować nawet samymi sobą (Gołębiowski, 1986, ss. 143–144). Tak więc wątki poruszane powyżej w obszarze egalitaryzmu społecznego w powiązaniu z dystrybucyjną sprawiedliwością lub też racjonalnym wyborem polityczno-publicznym na tle obraźliwego i uproszczonego ideologicznego przekazu *wiodącej* partii politycznej o intencjach socjotechnicznego wpływu we współczesnej Polsce muszą wywołać szereg opinii, przekonań i postaw społecznych, wyrażając przy tym ich *propozycyjne* bądź *antyreligijne* głęboko niesprzyjające nowoczesności nastawienie, przywołując pamięć o eksperymentalnym i nieudanym *monocentrycznym* ładzie społecznym ludowego państwa sprzed trzydziestu lat.

Ta stosowana obecnie *popkultura* polityczna [...] upośledza głębokie procesy psychologiczne, które stanowią podstawę funkcjonowania człowieka, zwłaszcza jego funkcjonowania w kulturze. Nie sprzyja koncentracji i długotrwałej, zogniskowanej uwadze. Faworyzuje zaś elementy typowe dla zachowań istot „zaledwie” świadomych, takie jak: a) analizowanie wydarzeń w oderwaniu od szerszego kontekstu czasowo-przestrzennego; b) natychmiastowe nagradzanie; c) próbuje nieustannie odwracać i zawłaszczać naszą uwagę (co jest wynikiem nieustającej konkurencji medialnej); d) wykształca mechanizmy zbliżone do warunkowania, funkcjonuje dzięki skojarzeniom; e) bazuje bardziej na naturalnych skłonnościach, aniżeli na oczekiwaniach wykształcanych społecznie (specjalizuje się raczej w przełamywaniu społecznych tabu); f) preferuje znacznie szybsze, choć mniej dokładne, strategie analizy – myślenie hasłami, obrazkami; innymi słowy, procesy nieliniarne (takie jak dialog, czy praca z tekstem) z reguły są pomijane jako nużące. Odrzuca natomiast to, co typowe dla zachowań podmiotów samoświadomych” szerszy kontekst czasowo-przestrzenno-kulturowy i mniejszą koncentrację na „tu i teraz” możliwość planowania, zakotwiczenie w tradycji kulturowej, wykształcenie oraz internalizację norm, a zarazem większe zorientowanie na cele wspólnoty. Jest egoistyczna – wspiera roszczeniowe nastawienie do świata (Kozłowski, 2011, s. 225)

Staralem się także zaakcentować niezbywalne *credo* nadal nas obowiązujące, iż rola naukowej wiedzy i wynikającego z niej światopoglądu stanowi zawsze dobro niekwestionowane. Pamiętamy o tej prawdzie z chwilą demaskowania wszelkich działań fałszywych i nierzetelnych, bądź to podważania autonomii samej nauki (Amsterdamski, 1999, ss. 299–300). To zarazem sprzeciw wobec irracjonalnej i nieprawdziwej argumentacji propagandowo-ideowej, a wręcz agitatorskiej, próbującej zdyskredytować wszelki wysiłek intelektualny przeciwstawiającej się logice rozumu, utopii doktrynalnej fantazji i chorobliwemu obłądnemu urojeniu.

### **Bibliografia**

- Archer, M. 2019. *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Bernstein, B. 1980. *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*. W: Głowiński, M. red. *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik, ss. 83–119.
- Bernstein, B. 1971. *Class, codes and control*. Vol. 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1974. *Class, codes and control*. Vol. 2. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1975. *Class, codes and control*. Vol. 3. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. 1990. *Odtworzenie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bielecka-Prus, J. 2020. *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole*. Warszawa: PWN.
- Bielska, E. 2013. *Koncepcja oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: UŚ.
- Bogardus, E.S. 1925. Social distance and its origins. *Journal of Applied Sociology*. **9**, pp. 216–226.
- Bokszański, Z., Piotrowski, A. i Ziółkowski, M. 1977. *Socjologia języka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bokszański, Z. i Piotrowski, A. 1990. Wstęp. W: Basil Bernstein: *Odtworzenie kultury*. Warszawa: PIW, ss. 5–23.
- Dobrowolski, K. 1973. *Teoria procesów żywiołowych w zarysie*. Wrocław: Ossolineum.

- Doliński, D. 2005. Wpływ społeczny. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 380–386.
- Floud, J. 1978. *Functions, purposes and powers in education*. Podano za: Szreter, R.: Landmarks in the institutionalisation of social of education. *Educational Review*. **32**, pp. 290–301.
- Gajdzica, A. (2013). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zmianą a oporem*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Galica, A. 2006. *Nietzsche – Scholar – Resentiment*. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.4631> (26.03.2020).
- Gołębiowski, B. 1986. Uniwersytety ludowe w perspektywie przemian współczesnej edukacji i kultury. *Kultura i Społeczeństwo*. **4**, ss. 143–159.
- Halsey, A.H. (1971). Theoretical advance and empirical challenge. In: Hopper, E. ed. *Readings in the theory of educational systems*. London: Hutchinson University Library, pp. 262–281.
- Kaczyński, J. 2017. Prezes PiS o nowym wielkim ataku nienawiści. *Polsat News*, 10.05.2017.
- Karabel, J. and Halsey, A.H. 1977. Introduction. Educational research: a review and on interpretation. In: Karbel, J. and Halsey, A.H. eds. *Power and ideology in education*. New York, Oxford: University Press, pp. 1–85.
- Kapralski, S. 1989. Resentiment a zmiana społeczna. *Studia Socjologiczne*. **2**, ss. 67–80.
- Kłosińska, K. i Rusinek, M. 2019. *Dobra zmiana. Czyli jak się rządzi światem za pomocą słów*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Komandera, A. 1986. O zastosowaniu pojęć typologicznych w badaniach przeobrażeń wiejskich społeczności. *Studia Socjologiczne*. **4**, ss. 62–122.
- Kopaliński, W. 1971. *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kowalski, S. 1990. *Krytyka solidarnościowego rozumu*. Warszawa: Wydawnictwo PEN-Tezeusz.
- Kozłowski, T. 2011. Elementy transmisji prokulturowej w społeczeństwie konsumpcyjnym. *Kultura i Społeczeństwo*. **2**, ss. 209–228.
- Król, M. 1998. Demokracja wychowała cyników. *Życie*, 3–4 października.
- Lewowicki, T. 2007a. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. 2007b. *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.

- Mariański, M. 1995. *Młodzież między tradycją a nowoczesnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mikułowski-Pomorski, J. 1995. *Kształtowanie się obrazu Europy w prasie polskiej w latach 1989–1991*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- Miszalska, A. 2000. Sytuacja demokracji u schyłku wieku. *Kultura i Społeczeństwo*. **3**, ss. 23–46.
- Morawska, E. 2002. Socjologia historyczna. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 4. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 65–69.
- Murawski, K. 1989. Władza: Organizacja i współdziałanie. *Studia Socjologiczne*. **4**, ss. 65–80.
- Nowicka, E. 2005. Obcy. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 165–170.
- Nowosad, I. 2009. *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olechnicki, K. i Załęcki, K. 1997. *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Park, Cf. E. 1924. The concept of social distance. *Journal of Applied Sociology*. **8**, pp. 339–344.
- Radziewicz-Winnicki, A. 1984. Socjologia wychowania w Wielkiej Brytanii (Narodziny, stan, tendencje rozwojowe). *Edukacja*. **5**, ss. 12–25.
- Radziewicz-Winnicki, A. 1985. Z dziejów rozwoju socjologii wychowania w Wielkiej Brytanii (Studium historyczno-porównawcze). *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*. **2**, ss. 337–356.
- Radziewicz-Winnicki, A. i Walker, S. 1986. Rozwój Socjologii Wychowania w Polsce i w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii. Konfrontacje polsko-brytyjskie. W: Radziewicz-Winnicki, A. red. *Pedagogika a socjologia wychowania*. Katowice: UŚ, ss. 34–65.
- Radziewicz-Winnicki, A. 1993. Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina. W: Radziewicz-Winnicki, A. red. *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*. Katowice: UŚ, ss. 7–27.
- Radziewicz-Winnicki, A. 1998. *Tradition and reality in educational ethnography of post – communist Poland. Essays in sociology of education and social pedagogy*. Frankfurt Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien: Peter Lang.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2004. Urbanizacja versus globalizacja. *Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne*. **1**, ss. 9–29.

- Radziewicz-Winnicki, A. 2017. Komunitaryzm w percepcji współczesnej pedagogiki i praktyki społecznej. *Pedagogika Społeczna*, **1**, s. 9–28.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2008. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: WAIp.
- Radziewicz-Winnicki, A. i Wilk, T. 2019. Społeczne funkcje narracji w książkach i rozprawach Profesora Jerzego Nikitorowicza / Osobliwości prezentacji i czytelnictwa recepcji. W: Sobecki, M., Misiejuk, D., Muszyńska, J. i Bajkowski, T. red. *Człowiek. Pogranicze. Wyzwania Humanistycznej Edukacji*. Białystok: Wydawnictwo UwB, ss. 53–75.
- Rawls, J. (1994). *Teorie sprawiedliwości*. Warszawa: PWN.
- Rogalska-Marasińska, A. 2017. *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: UŁ.
- Rudzki, J. 1962. „Bild-Zeitung” jako narzędzie kształtowania opinii publicznej i integracji społeczeństwa NRF (październik – grudzień 1961). *Studia Socjologiczne*, **3**, ss. 183–205.
- Sawisz, A. 1989. *Szkoła a system społeczny*. Warszawa: WSiP.
- Szachaj, A. 2005. Komunitaryzm. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 131–135.
- Słownik wyrazów obcych* PWN. 1978. Warszawa: PWN.
- Szempruch, J. 2010. *The school and the teacher in the period of change*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. 2013. *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. 2018. Feeling of professional burnout in teachers of secondary schools. *The New Eduational Rewiew*, **4** (54), pp. 219–230.
- Sztompka, P. 1994. Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji. *Studia Socjologiczne*, **3**, ss. 9–35.
- Sztompka, P. 1997. Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność. *Studia Socjologiczne*, **4**, ss. 5–19.
- Śliwerski, B. 2015. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śpiewak, P. 1999. Konserwatyzm. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2. Warszawa: Oficyna Naukowa, ss. 73–77.
- Śliwa, M. 2014. *Społeczne i psychologiczne skutki totalitaryzmu*. Wrocław: UW.
- Tocqueville, A. 1996. *O demokracji w Ameryce*. T. 2. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tobera, P. 2000. Niepokojąca nowoczesność. *Kultura i Społeczeństwo*, **3**, ss. 3–21.

- Wallis, A. 1984. Struktury społeczne wobec urbanizacyjnej hipertrofii. *Kultura i Społeczeństwo*. **3**, ss. 3–8.
- Wark, C. and Gallier, J.F. 2007. Emory Bogardus and the Origins of the Social Distance Scale. *The American Sociologist*. **38**, pp. 383–395.

**“Restricted Codes” in Basil Bernstein’s theory versus the feeling of social re-resentiment (the perspective of enlightened education presented to public blindness and inaction)**

**Abstract:** The author’s considerations concern several relationships in the last period of fundamental changes in Poland. The influence of the press and other media agitation also expressed in a lot of opinions directed to the less educated part of the Polish society (~44%) by representatives of the *governmental party* “Low and Justice” recalls in human consciousness an emotional social resentment. This is the process of social reception of many media transmissions in the category of electoral campaign’s agitation (interventional strategies) on the *continuum*: personality – perception – emotional susceptibility – political choice. The paper contains the fragment of sociolinguistic theory of Basil Bernstein of language and its influence on the individuum’s perception of the reality.

**Keywords:** theory of Basil Bernstein, Basil Bernstein’s theory, elaborated and restricted codes, languages transmission, public resentment, political emotions

Translated by Andrzej Radziewicz-Winnicki

RADOSŁAW ZENDEROWSKI  
KRZYSZTOF CEBUL

## **Polityka historyczna w zróżnicowanym społeczeństwie**

**Streszczenie:** Celem artykułu jest podjęcie refleksji dotyczącej uwarunkowań (możliwości i ograniczeń) realizacji przez podmioty państwowe polityki historycznej w zróżnicowanym społeczeństwie – w warunkach liberalnej demokracji. Tak zarysowane zadanie wymaga w pierwszej kolejności wskazania kreatorów oraz pola znaczeniowego terminu „polityka historyczna”, a także możliwych (dostępnych) sposobów, którymi może być ona realizowana. Ze względu na objętość artykułu będzie to jedynie próba zasygnalizowania pewnych, w przekonaniu autorów istotnych dla tytułowej problematyki, zagadnień mogących stanowić przyczynek do dalszych badań.

**Słowa kluczowe:** polityka historyczna, zróżnicowanie społeczne, władza, liberalna demokracja

### **Wstęp**

W ramach wstępnych założeń przyjmuje się, że polityka historyczna to zespół zorganizowanych działań w ramach pewnej zastanej sytuacji świadomościowej społeczeństwa, zmierzających do ukierunkowanego organizowania i zarządzania pamięcią zbiorową w celu osiągnięcia określonych efektów zarówno w wymiarze polityki wewnętrznej, jak i na poziomie relacji międzynarodowych.

Niewątpliwie żaden naród nie może się obyć bez symboli, które z czasem stając się symbolami państwowymi lub narodowymi, dają pewien punkt odniesienia i tworzą określony świat wartości, bez których nie mogłaby przecież istnieć zbiorowa samoświadomość integrująca taką czy inną społeczność (Żyro, 2004, s. 113). Warto jednak zwrócić uwagę na pewien rodzaj napięcia, które może powstawać w relacji pomiędzy władzą i obywatelami w liberalnej demokracji w związku z realizacją przez podmioty państwowe określonej polityki historycznej. Po pierwsze – w zróżnicowanym społeczeństwie (zwłasz-

cza w sytuacji głębokich podziałów aksjologicznych) dość łatwo jest o brak akceptacji dla proponowanego przez podmioty państwowe kształtu polityki historycznej (a co za tym idzie – wariantu pamięci zbiorowej). Przy czym warto tu zauważyć, że grupy, które nie utożsamiają się z takim czy innym kształtem prezentowanej polityki, mają zasadniczo duże i niezagrożone możliwości jej kwestionowania, co zresztą na różne sposoby zwykle chętnie czynią (co niewątpliwie należy postrzegać w kategoriach pozytywnych). Po drugie – polityka jest jednak narzędziem władzy, przez co może być traktowana niekiedy przez decydentów instrumentalnie, a tym samym może być używana w określonych interesach wąskiej grupy. Po trzecie – przestrzeń publiczna niewątpliwie potrzebuje takich elementów, które wypełniałyby funkcję integracyjną, czym między innymi można tłumaczyć podejmowane przez sprawujących władzę różne wysiłki chociażby właśnie na rzecz realizacji określonej polityki historycznej.

Szukając trafnego uogólnienia oddającego istotę tak zarysowanego napięcia, warto odwołać się do obserwacji poczynionej przez Leszka Kołakowskiego, który zauważył, iż co prawda to „demokracja organizuje państwo, ale naród chciałby, żeby państwo było jego narzędziem, tymczasem państwo demokratyczne nie jest narzędziem narodu, ale wspólnoty obywateli” (Kołakowski, 1999, s. 73). Można zatem przyjąć, że obserwowane napięcia są w pewnym zakresie właśnie następstwem nakładania się na siebie ról: (1) członków narodu i (2) obywateli, a co za tym idzie, także różnych powinności, które z tymi rolami są związane.

Zamiarem autorów jest podjęcie refleksji w zakresie uwarunkowań (możliwości i ograniczeń) realizacji przez podmioty państwowe polityki historycznej w zróżnicowanym (aksjologicznie) społeczeństwie – w warunkach liberalnej demokracji. Tak zarysowane zadanie będzie wymagało w pierwszej kolejności wskazania kreatorów, jak i zakresu polityki historycznej jako takiej, a także możliwych (dostępnych) sposobów, którymi może być ona realizowana. Oczywiście ze względu na objętość artykułu będzie to jedynie próba zasygnalizowania pewnych, w przekonaniu autorów istotnych dla tytułowej problematyki zagadnień, które stanowić mają przyczynek do dalszych i pogłębianych badań.

### **Kreatorzy i zakres polityki historycznej**

Polityka historyczna określana jest także jako polityka pamięci. Ku terminowi „polityka historyczna” (językowym pierwowzorem jest tu niemiecka *Geschichtspolitik*) skłaniają się politolodzy, zaś ku „polityce pamięci” (tu



pierwowzorem jest anglosaska *politics of memory*) – socjologdy (Kącka, 2015, ss. 63–64). Poza tym używane jest również pojęcie „polityki pamięci historycznej” (Malczewska-Pawelec i Pawelec, 2011, s. 18). Termin „polityka historyczna” stał się przedmiotem refleksji naukowej w latach 80. XX wieku (Kącka, 2015, s. 63). Należy jednak zauważyć, że sama polityka historyczna jako taka uprawiana była co najmniej od okresu oświecenia (Wolff-Powęska, 2007, ss. 6–7). Jak zauważa Eugeniusz Pączek, rządzenie społeczeństwem niewątpliwie wymagało m.in. działań politycznych, w trakcie których „dochodziło do przywoływania *implicite* lub *explicite* zapamiętanych informacji i – w związku z tym – zmytizowanych opinii o przeszłości oraz posługiwania się nimi w stosownym zakresie ze względu na konieczność realizacji wytyczonych celów” (Ponczek, 2013, s. 10). Ówcześni decydenci zapewne zauważali, iż „odwoływanie się do określonej tradycji uzasadnia, a zatem legitymizuje sprawowanie władzy w państwie” (Ponczek, 2013, s. 11). Biorąc pod uwagę, że całą sferę polityczną przenikają i zarazem wyznaczają planowe oraz zorganizowane dążenia ludzi do zdobycia i utrzymania władzy (Ryszka, 1984, s. 18), warto zauważyć, że polityka historyczna (nie negując innych funkcji, które może z powodzeniem wypełniać) jawi się również jako całkiem użyteczne narzędzie do realizacji właśnie tego celu. Nie zapominając jednak przy tym, że używanie tego narzędzia do łatwych nie należy, bowiem sprawujący władzę są, tak samo jak wszyscy inni, ograniczeni w swoich decyzjach różnymi wyznacznikami: społecznymi, kulturowymi, religijnymi, politycznymi (Krasuski, 2008, s. 31). Nieodzowne staje się w związku z tym niejako „usytuowanie” siebie w przestrzeni społecznej, czyli innymi słowy określenie swoich zaangażowań, zobowiązań i przynależności (por. Mazurkiewicz, 2001, s. 39), co już z samo z siebie zdaje się znacznie krępować możliwości.

Na gruncie politologii polityka historyczna rozpatrywana jest jako jedna z polityk szczegółowych państwa. I cieszy się przy tym szczególnym statusem, gdyż jak zauważa J. Chrobaczyński, nie wyodrębnia się przecież „polityki fizycznej”, „polityki biologicznej”, „polityki matematycznej”, wskazuje się zaś właśnie na „politykę historyczną” (Chrobaczyński, 2018, s. 99). Tym samym uznać należy, że podmiotem (kreatorem) polityki historycznej jest państwo, a ściślej jego wyspecjalizowane agendy podejmujące ewentualnie współpracę z niepaństwowymi podmiotami (Chwedoruk, 2018, s. 191). Podobnie jak szereg innych polityk szczegółowych, polityka historyczna pozostaje w ścisłych relacjach z innymi politykami (szczegółowymi lub sektorowymi) państwa, takimi jak: polityka edukacyjna (oświatowa), polityka naukowo-badawcza, polityka etniczna, polityka wyznaniowa, polityka kulturalna, polityka medialna

czy polityka regionalna. Polityka historyczna obecna jest przy tym zarówno w wymiarze polityki wewnętrznej, jak i polityki zagranicznej państwa. Wydaje się, że jest ona przy tym jedną z najmłodszych polityk szczegółowych, która swoje cele realizuje głównie „we współpracy” z innymi politykami państwa. Dlatego też część autorów wyraża pogląd, iż polityka historyczna może być rozpatrywana bądź jako autonomiczna polityka szczegółowa (pozostająca jednakże w określonych relacjach do innych polityk szczegółowych), bądź jako „komponent” innych polityk szczegółowych (Ponczek, 2013, s. 10). Niewątpliwie, gdy mowa jest o polityce historycznej, to za każdym razem chodzi tu o intencjonalne (celowe) działanie organów państwowych lub podmiotów działających na ich zlecenie. Warto to podkreślić, gdyż czasem w zakres polityki historycznej włączane są przez niektórych autorów „wszelkie działania – świadome i nieświadome, intencjonalne i przypadkowe – które prowadzą do ugruntowania i wzmocnienia pamięci zbiorowej (...) lub też do jej zmiany” (Nijakowski, 2008, s. 43).

Zakłada się, że zasadniczym i nadrzędnym celem polityki historycznej państwa jest zagwarantowanie integralności państwa i narodu oraz funkcjonalności obowiązującego w danym czasie reżimu politycznego (działania *ad intra*), a także budowanie siły państwa (w wymiarze *hard power* i *soft power*) w stosunkach międzynarodowych (działania *ad extra*) (Wójcik, 2016, ss. 441–445). Stąd warto wyróżnić (wskazując wyraźnie na złożoność i wielowymiarowość polityki historycznej, a zarazem jej swoistą newralgiczność): (1) sposoby realizacji celów polityki historycznej, a więc: instrumenty, środki, formy oddziaływania; ale także, czego nie sposób pominąć, (2) wyznaczniki polityki historycznej, czyli uwarunkowania determinujące kształt/możliwości konceptualizacji polityki historycznej – treść (treści) tej polityki; oraz (3) efektywność – czy też inaczej – następstwa realizacji polityki historycznej. Wychodząc z kryterium podmiotowego, wskazać zaś należy odpowiednio na: (1) podmioty państwowe kreujące politykę historyczną; a także (2) odbiorców (adresatów) tej polityki (jak już wskazano: zarówno w wymiarze wewnętrznym – krajowym, jak i zewnętrznym – międzynarodowym).

### **Sposoby realizacji celów polityki historycznej**

W związku z przyjętym celem artykułu autorzy skoncentrują się na pierwszym ze wspomnianych wyżej wymiarów. Działania *ad intra* są szczególnie ważne w sytuacjach pojawiających się głębokich podziałów politycznych i napięć ideologicznych wewnątrz danego społeczeństwa. Celem polityki histo-

rycznej jest wówczas wzmacnianie „wspólnego mianownika” w sferze postaw, norm i wartości wyrastających z historycznego doświadczenia i dziedzictwa danego narodu, czy inaczej rzecz ujmując – wspieranie pewnej ciągłości międzypokoleniowej poprzez międzygeneracyjny „transfer pamięci zbiorowej” (ujęcie pozytywne). Zbiorowa pamięć historyczna jest bowiem jednym z „podstawowych wyznaczników tożsamości dla społeczności będącej jej nosicielem, a także stanowi ważki czynnik integracji tejże społeczności w sferze wartości oraz idei. Treści cyrkulujące w pamięci zbiorowej współokreślają postawy członków zbiorowości, a także kształt działań podejmowanych przez nich zarówno wobec siebie nawzajem, jak i wobec członków grup obcych (i całych takich grup). Wpływają też na system norm utrzymujących się w danej społeczności. Co szczególnie istotne, we współczesnych społeczeństwach masowych pamięć historyczna jawi się jako istotne narzędzie panowania i kontroli społecznej” (Malczewska-Pawelec i Pawelec, 2011, s. 17). Trzeba pamiętać, że „proces przebudowy pamięci nie dokonuje się w myślowej próżni. Jego kontekst stanowi przede wszystkim dotychczasowa, zastana pamięć historyczna, rezultat uprzednich doświadczeń zbiorowości, w tym również skutek dotychczas uprawianej polityki (polityk) pamięci” (Malczewska-Pawelec i Pawelec, 2011, s. 30).

Umacnianie wspólnoty narodowej na bazie afirmacji wspólnie podzielanych wartości dokonywać się może równocześnie i równoległe z kreacją negatywnego wizerunku innego państwa lub narodu przedstawianych na skali: „inny – obcy – rywal – wróg” oraz określonych wydarzeń z nimi związanych (ujęcie negatywne). J. Olędzka, odnosząc się do tego aspektu polityki historycznej, zauważa, iż „wizje polityki historycznej w sposób naturalny budują obszar konfrontacji, ale nie implikują automatycznie konfliktów. Przeciwnie, ich procesualność jest szansą (w krótkofalowej lub długofalowej perspektywie) na dialog między grupami, narodami, społeczeństwami, państwami, i działanie to nie stoi w sprzeczności z realizacją racji stanu poszczególnych państw. Konfliktogenne jest natomiast instrumentalizowanie polityki pamięci, wprowadzanie do debaty publicznej (również w wymiarze międzynarodowym) sfalsyfikowanych argumentów historycznych, nie tylko traktujących historię wybiórczo, ale i manipulujących nią wedle doraźnych potrzeb. Wówczas konflikty pamięci mogą inicjować spory w wymiarze ponadnarodowym, antagonizować narody, grupy etniczne (w tym diasporalne) i konfesyjne” (Olędzka, 2017, ss. 339–340).

Strategią alternatywną do upamiętniania (memoryzacji) jest polityka zapominania i wymazywania z pamięci zbiorowej tych postaci, wydarzeń

i instytucji, które uznaje się za nieadekwatne do aktualnych celów politycznych i wizerunku państwa lub nazbyt antagonizujące dane społeczeństwo. W pracy pt. *Pięć strategii wypierania ze świadomości* Aleida Assmann wyróżnia takie strategie, jak: kompensacja, eksternalizacja, wyłączenie, milczenie i przeinaczanie (Assmann, 2009, ss. 333–348).

Polityka historyczna operuje na ogół naprzemiennie afirmatywną retoryką chwały i pamięci o „złotym wieku” oraz wybitnych dokonaniach (przedstawicieli) danego narodu oraz wiktyimizacyjną retoryką traumy i ofiary (Zenderowski, 2009 nr 3, ss. 65–93). Daniel B. MacDonald stawia niezwykle interesującą, i słuszną w naszym odczuciu tezę, że od czasu Holokaustu ikona „złotego wieku” (*Golden Age*) utraciła swoją pierwszoplanową pozycję w konstruowaniu narodowych tożsamości (MacDonald, 2006, s. 99). Została ona zastąpiona ikoną narodowej hekatombi, czymś, co Dubravka Ugrešić trafnie, choć może zbyt dosadnie, określa mianem „pornografii nieszczęścia” (Ugrešić, 2006, s. 269). Polityka historyczna uwypuklająca doznane krzywdy bardzo często służyć ma wspieraniu dążeń rewindykacyjnych i reparacyjnych (Chwedoruk, 2018, ss. 215–222). Narzędzia polityki historycznej mogą także umożliwiać dyskryminację całych grup społecznych, państw, a nawet narodów (Wałdoch, 2017, s. 50). Z drugiej strony szczególny przypadek stanowi retoryka winy i żalu za wyrządzone innemu narodowi lub innym narodom krzywdy, czego przykładem jest polityka historyczna Niemiec po II wojnie światowej, ale elementy rozliczania się z niechlubnej przeszłości znaleźć można także w innych politykach historycznych, choć przyznać trzeba, nigdy nie występują one na pierwszym planie narracji.

Politycy dysponują wieloma narzędziami służącymi budowaniu i podtrzymywaniu pamięci, począwszy od przyjęcia takiego a nie innego tekstu hymnu narodowego i godła państwowego, nazewnictwa miejsc publicznych (ulic, placów, budynków użyteczności publicznej itp.), symboliki miejsc, postaci i wydarzeń umieszczanych na środkach płatniczych, pomników i tablic pamiątkowych (zarówno ich stawianie, jak i obalanie), onomastyki przestrzeni miejskiej, poprzez oficjalny katalog świąt państwowych, „politykę orderową”, programy edukacyjne (szkolne), portale i strony internetowe, kinematografię, po budowanie i rozwój „instytucjonalnej infrastruktury polityki pamięci” w postaci muzeów i miejsc pamięci, mających na celu propagowanie określonej wersji historii, celowe pozostawianie zgliszcz miast i dzielnic czy obozów koncentracyjnych jako „świadków historii” najsilniej przemawiających do wyobraźni (Woźniak i Napor, 2018, ss. 216–217). W literaturze przedmiotu można spotkać się z określeniem „przemysł pamięci” (industry of memory)

na określenie systematycznej i programowej polityki historycznej (Rosenfeld, 2009, ss. 122–158). Obok tej oficjalnej polityki historycznej kreowanej przez elity polityczne i kulturalne i wyrażającej się przez wyżej wymienione sposoby, bardzo często mamy do czynienia z oddolną (niepaństwową) polityką historyczną, która na ogół cieszy się wsparciem ze strony decydentów politycznych, o ile pozostaje ona w zgodzie z oficjalnie zadekretowaną „polityką pamięci”. Często wówczas staje się ona swoistym elementem kultury popularnej (masowej). Postaci wielkich bohaterów (np. tzw. żołnierzy wyklętych) pojawiają się na odzieży, naklejkach umieszczanych na szybach samochodów czy kubkach do kawy. Popularne stają się tzw. grupy rekonstrukcyjne odtwarzające najważniejsze wydarzenia z historii danego narodu. *Last but not least* specyficznym kreatorem polityki historycznej, zwłaszcza w regionie Europy Środkowo-Wschodniej, są instytucje kościelne (Kościoły lokalne), które przez wieki pełniły funkcję depozytariuszy pamięci zbiorowej w warunkach utraczonej lub nigdy nieposiadanej przez dany naród państwowości (Zenderowski, 2011, ss. 64–80).

### **Uwarunkowania realizacji polityki historycznej**

Nawiązując do założeń wyłuszczonych w pierwszej części artykułu, warto zauważyć, że władza (a co za tym idzie, także i polityka historyczna) może być wykorzystywana zarówno do dzielenia ludzi, jak i ich jednoczenia. Nie ulega też żadnej wątpliwości przemożny wpływ władzy na równość i nierówność (por. Tinder, 2003, s. 107). Tam bowiem, gdzie życie społeczne jest mniej lub bardziej zorganizowane, mamy za każdym razem do czynienia z władzą, a co za tym idzie, także z wieloma powiązanimi z nią i wytwarzanymi przez relację władzy zależnościami. Władza przenika zatem życie społeczne, stanowiąc w istocie wielopodmiotową relację społeczną. A zatem, inaczej rzecz ujmując – istotą tej relacji jest w dużej mierze kształtowana przez siłę oddziaływania władzy określona tożsamość zbiorowa (Murawski, 1993, ss. 34–35).

Nie ulega wątpliwości, że dla kształtu, treści i sposobów kreowania danej polityki historycznej szczególne znaczenie ma ustrój danego państwa. Ogólnie rzecz ujmując, w państwach demokratycznych władze zazwyczaj starają się uwzględnić pewien pluralizm poglądów na sens i znaczenie historycznych wydarzeń, postaci, instytucji i związanych z nimi wartości. W sytuacji głębokich podziałów ideologicznych odnoszących się do postrzegania określonych elementów narodowej historii często (choć nie zawsze) decydenci polityczni przyjmują strategię świadomego przemilczania, w skrajnych przy-

padkach podejmują próby „wymazywania” z pamięci zbiorowej określonych zdarzeń, postaci czy instytucji. Wreszcie też, co trzeba podkreślić, w reżimach demokratycznych mamy do czynienia także z oddolnymi procesami tworzenia pamięci zbiorowej, które o ile nie są wprost konfrontacyjne wobec narracji elit rządzących, mogą uzyskiwać ich aprobatę i wsparcie. Z kolei polityka historyczna państw autorytarnych i totalitarnych oparta jest na zgoła odmiennych zasadach. Przede wszystkim nie dopuszcza się pluralizmu różnych narracji historycznych, zaś oficjalna wersja historii jest społeczeństwu narzucana, a wiedza z tego zakresu często w swoisty sposób „egzekwowana”. Warto również wskazać, że cechą wspólną zdecydowanej większości reżimów niedemokratycznych jest silna koncentracja w wymiarze polityki historycznej na wrogu narodowym, którym może być określony naród, państwo czy system ideologiczny, najczęściej reprezentowany (ucieleśniany) jednak przez jakieś państwo lub grupę państw. Wróg narodowy niekoniecznie musi istnieć wyłącznie na zewnątrz państwa, albowiem w przypadku wielu reżimów autorytarnych i totalitarnych równie istotny wydaje się postulat walki z wrogiem wewnętrznym (Kostro, 2009, ss. 7–8).

Zauważyć zatem wypada, że w zależności od stopnia scentralizowania władzy i zarazem wiedzy – dyskurs historyczny, w tym polityka historyczna, jak zauważa Piotr Witek, na różne sposoby wypełniają funkcje poznawczą, estetyczną, etyczną, waloryzacyjną, socjalizacyjną, integracyjną, legitymizacyjną czy też delegitymizacyjną. Ujawnia się tu następująca prawidłowość – wraz ze wzrostem stopnia scentralizowania władzy (a co za tym idzie – wiedzy) w interesującej nas tu relacji uwidacznia się coraz wyraźniej podporządkowanie funkcji: poznawczej, etycznej i estetycznej – funkcjom: waloryzacyjnej, socjalizacyjnej, integracyjnej, legitymizacyjnej i delegitymizacyjnej. Wówczas historia staje się niczym innym jak tylko „przedmiotem i instrumentem władzy”, a więc „historią urzędową, brązowniczą, afirmatywną, nastawioną *a priori* tożsamościowo wobec przeszłości”. Natomiast w przypadku niższego stopnia scentralizowania władzy, a zarazem wiedzy, mamy do czynienia z diametralnie odmienną sytuacją. Wówczas historia „staje się podmiotem polityki oraz przedmiotem i instrumentem autorefleksji – historią krytyczną” (Witek, 2011, ss. 87–88).

Warto w tym miejscu wskazać, że stabilność demokracji zależy między innymi od legitymizacji systemu politycznego (Lipset, 1998, s. 81). W świetle powyższych rozważań nie ulega wątpliwości, że polityka historyczna może i tu być bardzo pomocna, bowiem, jak zauważa Seymour M. Lipset, poszczególne grupy społeczne „uważają system polityczny za posiadający legitymi-

zacje lub jej pozbawiony na podstawie tego, jak wartości systemu odpowiadają ich wartościom” (Lipset, 1998, s. 81). Ten rodzaj zgodności powstaje na gruncie dość skomplikowanych interakcji pomiędzy (1) jednostką, czyli obywatelem; (2) społeczeństwem; a także (3) władzą, które wszystkie razem tworzą przestrzeń państwową (Kaczorowski, 2005, s. 231). Te więzi „odpowiadają” za motywację jednostek do lojalności, gotowość do określonych działań, wyznaczają zakres ich poczucia odpowiedzialności m.in. w różnych sytuacjach, w których obywatele muszą w przestrzeni publicznej podejmować pewne istotne dla wszystkich decyzje. Inaczej rzecz ujmując – określają stopień identyfikacji obywatela z państwem (Kaczorowski, 2005, s. 236).

Niewątpliwie polityka historyczna zdaje się zyskiwać na znaczeniu wobec zjawiska kryzysu legitymizacji, będącego wynikiem rosnących podziałów między grupami, które to grupy, uczestnicząc w procesach masowej komunikacji, w dość łatwy sposób odrzucają wartości, które do niedawna jeszcze wydawały się im jedynymi możliwymi do akceptacji (Lipset, 1998, ss. 81–82). Z jednej strony polityka historyczna może się tu jawić jako swoiste remedium na chaos czy też zagubienie. Z drugiej jednak strony w obliczu pogłębiającej się podatności na różnego rodzaju manipulacje (Żyro, 2013, s. 79; Filipowicz, 2011, ss. 172–174) polityka historyczna może okazać się tylko inżynierią społeczną.

Chociaż zakładamy zazwyczaj, że podziały, różnicowanie społeczne mają jednak swoje granice, które wyznacza podzielana (ugruntowana) w danym społeczeństwie tradycja (por. Krasnodębski, 2003, s. 152), to warto zauważyć, że o ile tego problemu nie było w społeczeństwach tradycyjnych, posiadających pewien ugruntowany kanon wartości, opatrzonych przy tym wyraźnymi: nakazem realizacji bez potrzeby uzasadniania oraz sankcjami zawartymi w mechanizmach socjalizacji i kontroli społecznej, to już we współczesnych społeczeństwach zachodnich, charakteryzujących się na wszystkich poziomach życia szerokim pluralizmem społeczno-kulturowym, problem ten staje się widoczny w szczególny sposób (Budzyńska, 2008, ss. 36–37). Skoro nowożytność „ugruntowała pozycję człowieka w świecie na zasadzie subiektywności”, zatem rozwój wolności musi polegać wyłącznie na prawie do emancypacji (Held, 2003, ss. 119–120). A w związku z tym wszelkie próby oddziaływania przez podmioty państwowe na zbiorową tożsamość traktowane mogą być w związku z tym już tylko jako jedna z form opresji, przymuszania.

Diagnostując przyczyny takiego stanu rzeczy, warto zwrócić również uwagę na właściwe dla liberalnej demokracji zawężenie sfery polityczności. To

wyłączanie pewnych sfer z przestrzeni politycznej w jakiś sposób minimalizuje sytuacje konfliktowe w ten sposób, że umieszcza poza nawiasem polityki szereg dziedzin, które w następstwie takiego wyłączenia traktowane są jako te, które nie wymagają politycznych negocjacji i nie mają znaczenia dla sfery publicznej. Z perspektywy sprawności systemu taki zabieg wydaje się na pozór nawet całkiem korzystny, ponieważ doraźnie zmniejsza zakres problemów wymagających negocjacji i zarazem zakres odpowiedzialności decydentów (Cebul, 2019, s. 58). Jednak jeśli przyjmiemy takie podejście, polityka historyczna jawić się już może tylko jako relikwyt przeszłości, niebezpieczna propaganda, przy pomocy której ktoś chce zawładnąć umysłami obywateli.

Jednakże równocześnie, co warto wyraźnie podkreślić, idzie za tym chyba jednak nieprawdziwe przekonanie, iż pewne dziedziny od sfery polityki nie są w ogóle zależne, co z kolei może dość łatwo prowadzić do dezintegracji systemu politycznego. Okazać się bowiem może, że „wraz z utratą przez etos mocy wiążącej” ludzie „tracą ojczyznę swojego działania, miejsce, w którym w pewnym istotnym sensie mogą razem »mieszkać«” (Held, 2003, s. 120).

Co prawda wśród ludzi nie ma jedności (Tinder, 2003, s. 107), nie da się bowiem z życia ludzkiego całkowicie wyeliminować konfliktów, gdyż „wiara w możliwość znalezienia jakiejś prostej formuły, godzącej harmonijnie rozmaite cele stawiane sobie przez ludzi, jest fałszywa” (Berlin, 1994, s. 230). Polityka historyczna może być pomocna w minimalizowaniu pojawiających się napięć, ale trzeba pamiętać, że używanie jej jest rzeczą niezwykle trudną i wymaga roztropności, gdyż, jak pisał Arystoteles: „wszelka umiejętność spełnia należycie swe zadanie w ten sposób, iż baczy na środek i zmierza doń w swych dziełach”, zaś nadmiar i niedostatek „umniejszają dobroć owych dzieł” (Arystoteles, 1982, s. 56).

## **Podsumowanie**

W liberalnej demokracji szczególnie cenne zdaje się występowanie (tworzenie) warunków do utrzymywania się zróżnicowania społecznego, które to zróżnicowanie stanowi swoistą siłę przesądzającą o żywotności tego systemu, bowiem w istocie jest ono potwierdzeniem podmiotowego statusu obywateli, ich niezależności od państwa. Ta niezależność wyznaczająca w istocie rzeczy przestrzeń wolności jest niewątpliwie tym, co zjednuje ludzi do liberalnej demokracji. Jednakże zarówno wyłączenie z przestrzeni publicznej, „odpolitycznianie”, prywatyzowanie kolejnych sfer, przy równoczesnym przekonaniu o tym, iż reguły formalne (niejako na wzór instrukcji obsługi) są wystarczają-



jące do sprawnego funkcjonowania państwa; jak i z drugiej strony – ogórne korygujące działania mające na celu określone, dość wyraziste ukształtowanie tej przestrzeni, jak i rozciąganie oddziaływania prawomocności tworzonych znaczeń na takie obszary, które raczej powinny pozostawać poza jej obrębem – nie są w stanie skutecznie zabezpieczyć trwania danej zbiorowości. Prowadzić mogą bowiem do znacznego rozproszenia i dezintegracji, albo zmierzać w stronę sztucznej (wymuszonej) jedności.

Specyfika liberalnej demokracji niewątpliwie ukazuje szereg dylematów dotyczących zarówno sposobów posługiwania się polityką historyczną, doboru treści, którymi jest wypełniana, przede wszystkim zaś celów, które przy jej pomocy mają być realizowane. Patrząc na politykę historyczną z punktu widzenia sprawności systemu, dostrzec możemy jej potencjał w zakresie wypełniania funkcji integracyjnej czy też budowania siły państwa. Jednak spoglądając na politykę historyczną z perspektywy rywalizacji o władzę, widzimy ją już w zasadzie wyłącznie jako instrument umożliwiający jej utrzymanie, niekiedy jako narzędzie realizacji partykularnych interesów partyjnych. Zdaje się, że obie perspektywy są uprawnione. Rządzący niewątpliwie podejmują i podejmować będą wszelkie wysiłki, w tym korzystać z możliwości, jakie oferuje im fakt posiadania władzy, aby taki stan rzeczy utrzymać jak najdłużej, i w pewnym sensie polityka historyczna może być im w tym pomocna.

Rzecz jednak w tym, że funkcję kreacyjną polityki historycznej, a co za tym idzie, jej możliwości, trzeba rozpatrywać w odniesieniu do szeregu innych zmiennych wyznaczających w różnych wymiarach faktyczne możliwości funkcjonowania, trwania państwa. A zatem możliwości utrzymania władzy nie są prostym następstwem jej posiadania, przynajmniej w warunkach liberalnej demokracji. Władza nie ma bowiem monopolu na politykę historyczną, ponieważ każdorazowo musi ona wchodzić w dyskurs z innymi podmiotami, który odbywa się równocześnie za pomocą różnych kanałów i technik komunikacyjnych. Wreszcie też polityka historyczna nie jest prostym narzędziem z arsenału inżynierii społecznej, lecz odbiciem dość skomplikowanych zazwyczaj warunków zastanych, które przecież w znacznym stopniu wyznaczają jej zakres i zarazem możliwości oddziaływania.

### **Bibliografia**

- Aristoteles, 1982. *Etyka nikomachejska*. Przekł., opr. i wstęp D. Gromska, Warszawa: PWN.
- Assmann, A. 2009. Pięć strategii wypierania ze świadomości. W: Saryusz-

- Wolska, M. red. *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Kraków: Universitas, ss. 319–334.
- Berlin, I. 1994. *Cztery eseje o wolności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzyńska, E. 2008. Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego. W: Mariański, J. i Smyczek, L. red. *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo WAM, ss. 35–56.
- Cebul, K. 2019. The crisis of liberal democracy and the nationalist counter-project. The problem of the relationality between an individual, the society and the authority. *Online Journal Modelling the New Europe*. 30. Dostęp online: <http://neweurope.centre.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2019/09/3-Sept-2019.pdf> (25.06.2020).
- Chrobaczyński, J. 2018. Jak polityka historyczna ustanawia, filtruje i usuwa bohaterów. W: Bartuś, A. red. *Bohaterowie i antybohaterowie współczesnej Europy*. Oświęcim: Urząd Miasta Oświęcim, ss. 97–112.
- Chwedoruk, R. 2018. *Polityka historyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipowicz, S. 2011. *Prawda i wola złudzenia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf – Wiesław Łoś.
- Held, K. 2003. *Fenomenologia świata politycznego*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kaczorowski, P. 2005. *Państwo w czasach demokracji*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk.
- Kącka, K. 2015. Polityka historyczna: kreatorzy, narzędzia, mechanizmy działania – przykład Polski. W: Kącka, K., Piechowiak-Lamparska J. i Ratke-Majewska, A. red. *Narracje pamięci: między polityką a historią*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 59–80.
- Kostro, R. 2009. Polityka, historia, propaganda. W: Skibiński, P. i Wiścicki, T. red. *Polityka czy propaganda. PRL wobec historii*. Warszawa: Muzeum Historii Polski, ss. 7–12.
- Krasnodębski, Z. 2003. *Demokracja peryferii*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Krasuski, J. 2008. *Wyznaczniki biegu historii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Lipset, S. M. 1998. *Homo politicus. Społeczne podstawy polityki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MacDonald, D.B. 2006. Serbia and the Jewish Trope: Nationalism, Victimhood and the Successor Wars in Yugoslavia. W: Burszta, W.J., Kamusella, T.

- i Wojciechowski, S. red. *Nationalism Across the Globe. An Overview of Nationalisms in State-Endowed and Stateless Nations. Volume I: Europe*. Poznań: Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, pp. 97–127.
- Malczewska-Pawelec, D. i Pawelec, T. 2011. *Rewolucja w pamięci historycznej. Porównawcze studia nad praktykami manipulacji zbiorową pamięcią Polaków w czasach stalinowskich*. Kraków: Universitas.
- Mazurkiewicz, P. 2001. *Europeizacja Europy. Tożsamość kulturowa Europy w kontekście procesów integracji*. Warszawa: Fundacja ATK.
- Murawski, K. 1993. *Filozofia polityki. Wybrane zagadnienia prakseologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Nijakowski, L. M. 2008. *Polska polityka pamięci. Esej socjologiczny*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Olędzka, J. 2017. Konflikty pamięci a geopolityka przestrzeni poradzieckiej. W: Dąbrowicz, E., Larenta, B. i Domura, M. red. *Świadectwa pamięci. W kręgu źródeł i dyskursów (od XIX wieku do dzisiaj)*. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, ss. 337–345.
- Ponczek, E. 2013. Polityka wobec pamięci versus polityka historyczna: aspekty semantyczny, aksjologiczny i merytoryczny w narracji polskiej. *Przegląd Politologiczny*, 2, ss. 7–22.
- Rosenfeld, G.D. 2009. A Looming Crash or a Soft Landing? Forecasting the Future of the Memory “Industry”. *The Journal of Modern History*, 81, pp. 122–158.
- Ryszka, F. 1984. *Nauka o polityce. Rozważania metodologiczne*. Warszawa: PWN.
- Tinder, G. 2003. *Myslenie polityczne. Odwieczne pytania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ugrešić, D. 2006. *Kultura kłamstwa (eseje antypolityczne)*. Wołowiec: Czarne.
- Wałdoch, M. 2017. Meandry polityki historycznej w jednostkach samorządu terytorialnego III RP. *Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość*, 14, ss. 49–68.
- Witek, P. 2011. Doktryna polityki historycznej – czyli „dramat” w kilku aktach. *Historyka. Studia Metodologiczne*, XLI, ss. 83–108.
- Wolff-Powęska, A. 2007. Polskie spory o historię i pamięć. Polityka historyczna. *Przegląd Zachodni*, 1, ss. 3–44.
- Woźniak, M. i Napora, M. 2018. Przeszłość/historia w dyskursach publicznych. Wprowadzenie. *Historyka. Studia Metodologiczne*, 48, ss. 215–219.
- Wójcik, A. 2016. Polityka historyczna jako forma budowy wizerunku Polski na arenie międzynarodowej. *Świat Idei i Polityki*, 15, ss. 438–451.

- Zenderowski, R. 2011. Religia a tożsamość narodowa i nacjonalizm w Europie Środkowo-Wschodniej. Między etnicyzacją religii a sakralizacją etnosu (narodu). Wrocław: UW.
- Zenderowski, R. 2009. Wyścig wiktymistyczny w Europie Środkowo-Wschodniej. O wyższości Holokaustu nad Golden Age. *Studia Bobolanum*. 3, ss. 65–93.
- Żyro, T. 2004. *Wstęp do politologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żyro, T. 2013. Reprezentacja polityczna w trójkącie niemożności: ochłokracja, biurokracja, cezaryzm. W: Żyro, T. red. *Reprezentacja polityczna*. Warszawa: UW, ss. 59–92.

### **Historical policy in a diversified society**

**Abstract:** The aim of the article is to undertake a reflection concerning the conditions (possibilities and limitations) of the realization by state subjects of the historical policy in a diversified society – in conditions of liberal democracy. A task designed in this way needs above all to point at the creators and the semantic field of the term “historical policy” and also possible (accessible) means by which it can be realized. Due to the volume of the article, it will be just an attempt to signalize some essential problems, for the authors, in a discussion of that issue which may become a contribution to further research.

**Keywords:** historical policy, social diversification, government, liberal democracy

Translated by Aniela Różańska

**E**DUKACJA REGIONALNA  
I MNIEJSZOŚCI  
NARODOWO-ETNICZNYCH  
W POLSCE I NA ŚWIECIE



RENÁTA MATUŠŮ

## **The relationship of a teacher and a learner from different cultural backgrounds: some retrospective views of the young Romani**

**Streszczenie:** Formalna i nieformalna relacja między nauczycielem a uczniem jest istotnym aspektem, który bezpośrednio przekłada się na jakość procesu edukacyjnego. Z perspektywy inkluzji istnieje jeszcze większa potrzeba skupienia uwagi także na płaszczyźnie relacji nauczyciela i ucznia z innego kręgu kulturowego, ponieważ specyfika społeczno-kulturowa przenika do codziennych interakcji w szkole i w istotny sposób warunkuje motywację i uczenie się ucznia romskiego. Celem prezentowanych w artykule badań było wyjaśnienie istotnych aspektów relacji nauczyciel–uczeń, które mają wpływ na młodych Romów, oraz na ich postrzeganie szkoły i edukacji. Z badań wynika, że za istotne aspekty można uznać postrzeganie nauczycieli przez uczniów (konceptje wstępne), poziom otrzymywanej pomocy i wsparcia, nierówności i dzielenie się z uczniami informacjami o ich perspektywach.

**Słowa kluczowe:** uczeń romski, edukacja, relacja, nauczyciel, klasa szkolna

### **Introduction**

Ever since 1989, the society has encountered the phenomenon of exclusion of culturally and ethnically different communities, groups or individuals, which has negatively affected both the majority society and the minorities in it. After two decades of the 21<sup>st</sup> century, the battle against social exclusion, particularly through integration of the Romani minority is the subject matter of many national and supranational strategies. The fulfilment of this challenge is to a large extent linked to the successfulness of the education of the Romani pupils.

Education of pupils from disadvantaged localities of the Romani citizens is a priority perspective of the integration process. Říčan (1997) emphasised the socialization of Romani pupils, which tremendously lags behind even today, not only in the school environment. More than twenty years ago the theses

and a more complex viewpoint of the socialization of the Romani pupil and their education and training in primary school were clear. All the trends merged in the perspective of a systemic solution. The solutions demanded analyses of the entire situation, particularly the evaluation of external and internal factors affecting the Romani pupil. Within the framework of the ascertained facts, can be stated that a significant role is played by the closest of the pupil, the community in which they live, the narrower family environment and school. All these aspects have their specifics in the context of social exclusion, which may negatively impact the education of the Romani pupil. From the GAC project (2007) it is clear that of ten Romani pupils, most of the boys and half of the girls leave the standard Czech primary school to join special schools. This failure may be due to many issues relating to the language proficiency of the pupil (Kaleja, 2011), perception of time for duty and free time (Němec, 2010), the Romani children's preparation for school (basic mathematical ideas, etc.) and the overall support for learning among the Romani pupils with special educational needs.

The high absence rate of the Romani pupils is evaluated as a highly problematic issue and is comprehended as, so-called, hidden truancy. This type of absence is usually linked to the significance of school and education for the Romani minority. In the past, school and learning did not play an important role in the Romani community. The essential knowledge was handed down from generations to generations through oral folk tradition. Now school is mostly understood as an obligation imposed by the state.

Due to the low professional aspirations of pupils and their families and the overall low employment of the Romani (GAC, 2007), the school does not offer interesting perspectives to this ethnic group (Říčan, 1997; Bartoňová, 2005). Jaroslav Balvín (2004) hints that the family traditions and the educational system of school are heading for a collision of values because in the eyes of the majority of the Romani parents, there is no link between the education and economic stability or social success. Moreover, many parents do not have positive school experience (Balvín, 2004). Through the inter-generation transfer, this may be reflected in the pupil who already has a complicated situation at present.

The support for the education of the Romani pupil can be seen in the supportive texts which offer a methodology for teachers and their teaching in a diversified class (Kaleja, 2017; Balvín, 2004; 2007). Often, the strategies related to tutoring, the applied methods tailored to the teaching of classes with a pupil from a different cultural background are becoming the focus of



attention. Co-operation with the parents of the pupil and establishing a relationship with his family seems to be highly effective. Nevertheless, some emphasis is placed on the foundation stone of the entire educational process, on the framework of the interpersonal teacher–pupil relationship in which the interaction and communication necessary for pedagogical action take place. As it is clear, the relationships in the class influence pupils' learning, particularly through motivation (Christophel, 1990). If the pupil does not like the teacher, a situation may occur in their case consisting in avoiding the subject, tests and the teacher (Christophel and Gorham, 1995). In consequence of this, students do not need to count on motivation to learn, this reduces their affection for the learning material, the teacher and the school, and thus the probability of a failure of the pupil also increases. This fact indicates that a good teach–pupil relationship can be considered as a determinant of the quality of education and this applies two-fold in the context of multicultural educational issues. Due to this fact, the study has advanced the following research question: What are the significant aspects of the teacher–pupil relationship that influenced the young Romani and their viewpoint on school and education?

## Methods

For the purposes of this study, the qualitative research approach was chosen through which it is possible to go deeper into the issue of the relationship of the teacher and pupil from a different cultural background. As we wanted to capture the aspects of the teacher–Romani pupil relationship that influenced the educator in their attitude and viewpoint on the school and education, we decided to make use of the advantages of a narrative interview with the participants, who had just completed primary education. The purpose of such an interview is to trigger narration, which provides loosely based significance (Hendl, 2008) that is strongly selective, construed and made in context (Andrews, Squire and Tamboukou, 2013). For this reason, it was our interest to follow the recommendations of Rosenthal (1995), who emphasised that narration must be on topics in their full breadth because the significances may appear on the overall background of the story, or may change in-between time frames.

The narrations were obtained from six young Romani (aged 16–21), living in an excluded locality in the Moravian Region of the Czech Republic. They were four men and two women, all of whom had completed primary school.

Four of the participants went to vocational school, and terminated their studies within the first year.

Processing of the data obtained from the narrations was related to thematic analysis, which is one of the approaches (models) of narrative analysis. This type of analysis is concerned with the content of the text and the researcher looks for “what” the participant is saying with focus on significance (Reissman, 2008). Focus on the content was ensured by the procedure of Earthy and Cronin (2008), which recommended that the analysis should include the elements related to the following questions: “What happened?”, “Who was present?”, “How did the parties react to the plot?”, “What is the significance of the narrated situation?”. The purpose of the selected procedure was to uncover the common thematic elements in the dialogues (Reissman, 2008), which were subsequently reflected in several categories specified and interpreted in the following lines.

## **Research results**

The analysis results are related to the five topics, which describe the teacher-pupil relationship in the contexts of education in the school environment influencing the attitudes of the young Romani to school.

### **Pre-concepts concerning teachers**

None of the narrators traditionally attended nursery school, so the relationship started being formed only upon start of compulsory school attendance, especially through the adaptation programmes for pre-school children mediated by social welfare workers. In spite of this, the comprehension of the role, significance and powers of the teacher is formed only upon the start of school attendance. Here, a fundamental role is played by the pre-concepts, which are rather the distorted ideas that interfere with the Romani pupil's perception of the teacher. The pupils from this ethnic group consider the teacher, for instance, as a dictator representing the “gadjos – red necks”, who will force them into something that they and their families do not want or accept. This idea is based on the transferred experiences of the parents or other Romani pupils and may trigger negative emotions in the pupil. This may be confirmed by the contention of the narrator who said that “already due to what my brother said I had a bad notion of the teacher, and I was afraid of going to school. I thought that the teachers would beat me. So, I got prepared to

defend myself." Nevertheless, the pre-concept concerning the teacher may be positively tuned from the beginning, and after entering school, the model of the mistress as a good-natured lady conflicts with the reality and suppresses the pupil's negative perception of the teacher particularly in situations where the teacher wants the pupil to fulfil a task and punishes them for disciplinary transgressions, or for not respecting the instructions of the teacher.

At this moment, the initial idea sharply changes alongside the attitude to school and education. The pre-concepts may also be related to the activities of the teacher and their powers. In the eyes of the Romani narrators, the teacher should be profiled as the teacher of reading, writing and counting. Emphasis on these activities of the teacher may also be caused by pre-concepts pertaining to school itself, where from the viewpoint of our participants this would be the major role of school. Due to the fact that the framework of the activities and powers of the teacher have transcended this idea, the relationship of the teacher and pupil has substantially become complicated and the pupil has rather assumed a negative attitude. "I had a different notion of teachers, the teacher should teach how to read, write and count, and for this reason I attended school, not for them to give me exercises and poor grades." The situations in which the Romani students lose their ideal teacher can be particularly emotional.

### **The level of learning support and help**

A significant aspect of the teacher-pupil relationship is the level of perceived support and help. It seems that the Romani pupil needs to perceive the immediate presence of the teacher in class. This presence is manifested mainly in the fact that the teacher lends a helping hand at any time and hence fosters self-esteem and security in the pupil. One of the narrators stated the following: "The teacher never left me alone, something happened and he helped me with everything." Although it may suggest that this indicates a less independent Romani individual in school, the teacher's help and cooperation with the Romani pupil seems to be a major pillar of a good relationship. Pupils appreciate the accommodating attitude of the teacher and favour such a teacher. "I like the teacher a lot, I did what she said because she always helped me. I even cried when I was ill and could not go to school." In an opposite case where the teacher requires independence and the perceived level of help and support is low, the Romani pupil alienates the teacher and significance of school, which is confirmed, for instance, by the following contention: "She

always showed us some mathematics and went away, she simply went away, so what is the purpose of such a school?"

### **Inequality**

In most of the cases, a child from a different cultural background starts learning about the culture of the majority society upon entering school. The current school has still not gone so far as to respond in an inclusive manner to the multi-cultural diversity in class. This strongly impacts the thinking of the Romani pupils about themselves and the culture of the "gadjos", i.e. the white majority society; they mainly see the differences in the behaviour and customs. The participants stated that they have experienced many situations of inequalities in the approach of teachers and their behaviour. "I do not know why I should try when the schoolmistress talked differently to the other gadjos and talked differently to me. For that matter, they said that she behaved differently when I was not there."

In all the narrators saw the entire problem in the inequality of obeying the rules when teachers demanded respect for rules that they did not obey themselves, for instance, "They (teachers) want us to follow the rules and do not obey them themselves". Romani pupils may be particularly sensitive to breaking the rules because they grow up in an atmosphere of certain freedom without a formal regime. Within the framework of the school environment, they thus make an effort to adapt to the school attendance conditions, and this may be a problem for them. This raises doubts in the teacher-pupil relationship concerning the authority, credibility of the teacher and the overall purpose of school rules.

Similarly, this may also occur in the perception of inequality in conduct, where the Romani acts according to the simple "action – reaction" mechanism. If the teacher raises their voice then the Romani pupil also raises their voice. Here, we can observe higher interactivity on the part of the individual from the Romani ethnic group. The Romani may be more expressive and temperamental than the individuals from the majority society. Action on one side triggers a reaction on the other side. This mechanism is naturally based on equality. Symbolically, this can be expressed by the words "if you can – then I also can". In the narrated situations, statements like the following appeared: "She threw me to the ground, but when I did the same myself, I was considered as the worst pupil" or "She strongly pressed my hand, it was really painful... so I hit her with the table, not much but I pushed it against her.

Then I was punished and she wasn't." Punishment in such cases is perceived by pupils as unjust because they subjectively see the entire conflict from the opposite side. They feel wholly innocent and perceive their own behaviour as a response triggered by the teacher. The relationship with the teacher in the context of such a situation is substantially disrupted and for this reason, the conflicting situations may recur more often.

### **Solutions to problems and conflicts**

A gig narration topic comprised school conflicts of pupils related to the solution of situations associated with violation of school rules. The Romani ethnic group responds very well to the democratic management of conflicts. They need to know that the teacher solves the problem justly, they are capable of excusing the ignorance of the pupil in cases where rules are broken and do not write the student off and tag this student as an "unmannerly" individual. Due to the fact that the pupils perceive the "difference" and inequality, negative tagging may be a criticism of their personality and may be more sensitive than for the pupils from the majority society. The conduct of the teachers is intensively observed, in other words, the Romani individuals focus more on actions. They appreciate the moments when the teacher helps them solve a situation in a dignified manner. This is exactly what arouses confidence in them. This may be observed in the following contention: "Our class teacher showed us that things can be done differently and for this reason I had confidence in him. When he had a problem with me, he took me aside and we discussed the issue. He was not the type that immediately ran off to the headmaster and made a bigger problem of the issue."

A big role is played by the class teacher, who may be comprehended as the saviour of problematic situations, for instance "The class teacher immediately came to my rescue, he believed that I was not to blame, that I did not do it. Then it was discovered that the boys did it. He was simply like my friend." or "I can thank the class teacher because she discussed my issue with the Czech teacher and I would certainly have failed without her." In these cases, it is clear that if the teacher expresses interest in the pupil, that they take the pupil not only as a pupil, but also as a child – as a learning subject, who makes mistakes, just like an adult can also do, they bring a human touch to the whole issue, and thus increase the kindness of the pupil to the teacher, and take the relationship between them as healthy interaction.

### **Sharing the perspectives**

Although polemics are often held over the low aspirations of the Romani within the scope of their future; in this study, it seems that the perspectives of the further life of the Romani pupils play an important role in the teacher-pupil relationship. The narrators highly positively perceived the situations in which the teachers supported or were interested in their further steps in life. "Some teachers did not want to approve my further education, but my teacher approved it for me and supported me; this influenced me quite a lot" or a another narrator said "I was glad that she herself proposed that I should take a try at becoming a cook." In the broader context, this concerns the fact that career counselling in the classrooms is traditionally for all pupils and parents.

A Romani pupil needs not always necessarily consider long-term study as a preparatory phase for a future professional career, but just like the fellow pupils from the majority society, they are also concerned with the choice of school, and the related issue of "becoming". Fears of the negative response of the teacher may arise, which shall subsequently raise doubts in the pupil concerning their own capabilities. "I wanted to go to a building school, but I did not know what the teacher would say about it, I had a lot of problems with her and that primary school was nothing much for me, but I liked other things. She told me that it was a good idea that I wanted to go to a building school, that it suited me. I gave it a try." The pupils appreciate that the teachers share their ideas of life after compulsory education with them even in the cases where the pupils do not want to continue secondary school education. "She knew that I could not cope so she never forced me to apply to another school. She always told me that I would never get lost in the world."

### **Discussion and conclusion**

As regards the research results, it is necessary to consider three ideas more intensively. In the first place, this concerns the improvement of the quality of teacher training or work with pupils from disadvantaged localities and different cultural backgrounds. This thesis is also shared by Martin Kaleja (2014), whose study proved the low awareness of teachers concerning the problems of social disadvantage. At the same time, more emphasis should be placed on

the aspect of relationship in education. The results of this study indicate that access to the pupil through an informal relationship substantially influences the attitude of the Romani to learning and education.

Further, it seems necessary to devote proper attention to the pre-concepts of the pupil regarding the teachers and importance of school. This thesis could be realised through a compulsory year in nursery school. The pre-concepts are substantially influenced by the cultural and social background of the pupil, and it seems that they may complicate formation and development of the teacher-pupil relationship. Moreover, they may result in the demotivation of the pupil and may enhance the negative attitude to school. For this reason, some consideration is recommended concerning the pre-concepts already during work in the preparatory year of pre-school children within the framework of education in the nursery schools. Work with imagination should be based on diagnostics and the influence of pre-concepts of school and teachers. The last significant aspect of the relationship is sharing the perspectives with the pupil. Within the framework of compulsory education, it is necessary to monitor the development of the subjective perspective of pupils concerning their future life, on “who they want to be in future”. The teacher’s opinion is also fundamental for the pupil. The fact whether the teacher shows confidence in the pupil’s abilities may to a certain extent promote or increase the prospects and aspirations of Romani pupils.

### **Acknowledgement**

This article was supported by the project IGA/FHS/2019/001 – Teacher immediacy in the school classroom (Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, Department of Pedagogical Sciences, Czech Republic).

### **Bibliography**

- Andrews, M., Squire, C. and Tamboukou, M. 2013. *Doing Narrative Research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Balvín, J. 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Hnutí R.
- Balvín, J. 2004. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Hnutí R.
- Bartoňová, M. 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: Paido.

- Christophel, D.M. 1990. The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation and learning. *Communication Education*. **39** (4), pp. 323–340.
- Christophel, D.M. and Gorham, J. 1995. A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*. **44**, pp. 292–306.
- Earthy, S. and Cronin, A. 2008. Narrative analysis. In: Gilbert, N. ed. *Researching Social Life*. London: Sage, pp. 420–439.
- Gabal analysis & Consulting. 2007. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha.
- Hendl, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kaleja, M. 2014. Czech socially excluded Roma pupils in the context of educational process. *Educational Alternatives*. **12**, pp. 738–750.
- Kaleja, M. 2017. *Metodický text pro pedagogické pracovníky romských žáků základních škol*. Praha: Slovo 21.
- Kaleja, M. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě.
- Němec, J. 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.
- Riessman, C.K. 2008. *Narativní metody pro lidské vědy*. USA: SAGE.
- Rosenthal, G. 1996. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte*. Frankfurt: Campus.
- Říčan, P. 1997. Socializace romských dětí ve škole. *Pedagogická orientace*. **2**, ss. 40–54.

### **The relationship of a teacher and a learner from different cultural backgrounds: some retrospective views of the young Romani**

**Abstract:** The formal and informal relationship of the teacher and pupil is a significant aspect, which is directly reflected in the quality of the educational process. Due to inclusion, there is an even greater necessity to focus attention also on the relationship plane of the teacher and pupil from a different cultural background because the socio-cultural specifics permeate into the daily interactions in the school and they substantially influence the motivation and learning of the Romani pupil. The objective of the presented study was to clarify the significant aspects of the teacher-pupil relationship that influenced the young Romani and their view-



point on school and education. It seems that the significant aspects that can be considered as pre-concepts are teachers, the degree of perceived help and support, inequality and sharing the perspectives of the pupils.

**Keywords:** Roma pupil, education, relationship, teacher, school classroom

Translated by Renáta Matušů

MARIA SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA

## „Lipman na Kaszubach”, czyli po co filozofować z dziećmi w języku kaszubskim

**Abstrakt:** W tekście niniejszym wykorzystano ideę implementacji do edukacji kaszubskiej jednej z alternatywnych metod nauczania, jaką stanowi opracowana przez Matthew Lipmana *Philosophy for Children*. Idąc za myślą Kazimierza Kosak-Główczewskiego, który edukację regionalną definiuje jako swoisty powrót do źródeł (kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej, do języka), autorka zastanawia się nad korzyściami, jakie mogą wynikać z połączenia/współpracy edukacji filozoficznej (pod postacią dociekań filozoficznych z dziećmi) i edukacji kaszubskiej. Współpraca ta może sprawić, że edukacja kaszubska zyska nowe sensory autoidentyfikacyjne, jak choćby to, by myśleć w tym języku siebie, innych, świat, siebie i innych w świecie, jak również być w nim „myślanym przez innych”. Dzięki temu język kaszubski przestanie odgrywać rolę jedynie ozdoby, stając się żywym ogniwem komunikacji wspierającym konstruowanie tożsamościowego horyzontu uczniów i ich świata.

**Słowa kluczowe:** edukacja filozoficzna, Filozofia dla Dzieci, edukacja kaszubska

W maju 1993 roku w Wieżycy odbyło się seminarium naukowe pt. *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Jego celem było przybliżenie filozofii i praktyki szkoły freinetowskiej i edukacji regionalnej (na Kaszubach) oraz wskazanie możliwości ich teoretycznego i praktycznego współistnienia i współpracy. Badaczy, nauczycieli animatorów (ruchu freinetowskiego i edukacji regionalnej) oraz regionalistów nauczania z Kaszub (po)łączyły całościowe kategorie „świat najbliższy człowieka”, „świat życia” oraz „region-regionałość”. Ważny wątek wspomnianego seminarium stanowiło przeplatanie się i mieszanie ról wykładawców i uczestników pozwalające na dialog i wspólne edukacyjne myślenie w praktyce. Jego organizatorzy tak wspominają to wydarzenie: „(...) działanie (myślenie) doświadczanie, jakie zaistniało w Wieżycy, było (...) zarazem próbą innej edukacji oraz innych pedagogii; cechował je jednocześnie krytyczny dystans do obowiązującej teorii i zasta-

nej po poprzedniej formacji ustrojowej edukacyjnej praktyki” (Frankiewicz i Kossak-Główniczewski, 1997, s. 6).

W tekście niniejszym pragnę wykorzystać ideę implementacji do edukacji kaszubskiej innej alternatywnej metody nauczania, jaką stanowi Lipmanowska Filozofia dla Dzieci (*Philosophy for Children*), i zastanowić się nad korzyściami, jakie mogą wynikać z takiego połączenia.

### ***Philosophy for Children* Lipmana – rodowód i krótka charakterystyka**

Początków programu edukacyjnego *Philosophy for Children* (P4C) należy upatrywać w krytyce systemu edukacyjnego USA lat 60. XX stulecia. W przekonaniu jego twórcy i propagatora Matthew Lipmana ówczesna amerykańska szkoła – z racji licznych dysfunkcji – prowadziła do upośledzenia dzieci pod względem wykształcenia, dotykając najboleśniej te, które pochodziły ze środowisk ubogich kulturowo (Lipman i inni, 1997, s. 21).

Lipmanowska krytyka szkoły nie była oczywiście pierwsza i nie jest ostatnia. Szkoła od początków swego istnienia budziła i budzi wiele kontrowersji. Jej krytycy związani z różnymi tradycjami myślenia zarzucali jej liczne „grzechy główne” – zaczynając od niewłaściwych i nieefektywnych sposobów nauczania, przez stawianie ideologii przed nauką, po konstatację, że oferowany przez nią poziom edukacji jest coraz niższy. Jest ona postrzegana jako instytucja totalna, której celem jest przymusowe przekształcanie osobowości ucznia tak, by z własnej woli chciał postępować zgodnie z wymogami systemu. W myśl radykalnej idei deskolaryzacji społeczeństwa szkoła oferuje uczniowi jedynie fałszywe obietnice, które prowadzą do tego, iż myli on nauczanie z nauką, przechodzenie z klasy do klasy z wykształceniem, dyplom z fachowością, zaś łatwość wypowiedzania się ze zdolnością do powiedzenia czegoś nowego (Illich, 1976).

Słuszne wydaje się spostrzeżenie, że w szkole nie chodzi już o dziecko – by uczeń myślał, rozumiał i wiedział, lecz raczej o to, by spełniał oczekiwania. Słowo „oczekiwania” stało się kluczem do współczesnego dzieciństwa. Cokolwiek dziś ma związek z dzieciństwem, podlega rosnącym oczekiwaniom. Od dzieci oczekuje się, że będą osiągać sukcesy i że będą najlepsze we wszystkim: że ich priorytetem będzie dążenie za wszelką cenę do szczęścia, postrzeganego dziś nieomal jako imperatyw. Rodzice i nauczyciele traktują dzieciństwo jak swoistą „próbę generalną” przed pełną sukcesów dorosłością, choć pozostaje to w sprzeczności z kreowaną przez nich równocześnie wizją dzieciństwa jako raj.

W świetle krytyki szkoła jawi się jako przestarzała i „ciężko chora”. Kanadyjski dziennikarz i publicysta Carl Honoré pisze, że w szkole „coś najwyraźniej szwankuje. Nawet przy szalonym wzroście nakładów na kształcenie, szkoły na całym świecie nie są w stanie wykształcić (...) dzieci, które miałyby wiedzę ogólną, kierowały się zasadami etycznymi, odznaczały się głodem wiedzy, były elokwentne, kreatywne, zdyscyplinowane” (Honoré, 2011, s. 124).

Lipmanowska krytyka szkoły licząca ponad pół wieku zdaje się potwierdzać tę opinię, akcentując przy tym nieskuteczność podejmowanych działań, które miałyby ją uzdrowić. M. Lipman pisze: „Gdyby ktoś zastosował wobec naszego systemu edukacyjnego kryteria czysto racjonalne, niewątpliwie byłby zaskoczony. Uświadamiamy sobie nieskuteczność istniejącego systemu kształcenia, a jednocześnie sposób, w jaki usiłujemy się uporać z ową nieskutecznością, może budzić zdumienie. Poszukujemy ciągle nowych środków zaradczych w ramach istniejącego modelu, nie próbując go zaprojektować na nowo. Kiedy środki zaradcze okazują się nieskuteczne, pomnażamy wysiłki zaradzenia tej sytuacji za pomocą następnych środków zaradczych. To co faktycznie ma decydujący wpływ na nieskuteczność systemu – fundamentalne źródło jego niepowodzeń, błąd tkwiący u podstaw jego struktury – pozostaje wówczas poza zasięgiem naszych prób” (Lipman i inni, 1997, s. 21). Celem jego przebudowy powinno być zatem „(...) stworzenie systemu edukacyjnego o jak największych wartościach wewnętrznych (jako przeciwieństw systemu, którego wartości są czysto instrumentalne i zewnętrzne), w największym stopniu sensownego i racjonalnego, o maksymalnej zawartości metodologicznej i wewnętrznej spójności” (Lipman i inni, 1997, s. 21).

Wymaganiom tym miał sprostać program *Philosophy for Children*, który został skonstruowany wokół dwóch zasadniczych wartości, tj. filozofii (jako utraconego wymiaru edukacji będącego przyczyną najpoważniejszych dysfunkcji szkoły) oraz idei wspólnoty dociekającej. Filozofia rozumiana tu była jako szkoła stawiania pytań i myślenia oraz przestrzeń, w której można umiejętnie rozwijać i wykorzystywać naturalne dziecięce skłonności do nadawania sensu światu i własnemu w nim miejscu. Główny cel programu zwrócony był ku aspektom umiejętnościowo-podmiotowym uczniów i koncentrował się na pomocy dzieciom w zdobywaniu umiejętności samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia, które odgrywa kluczową rolę nie tylko w dociekaniach filozoficznych, lecz szerzej – w procesie uczenia się (Lipman i inni, 1997, s. 70).

Metodyka programu P4C wykorzystywała tzw. nauczanie organiczne, które M. Lipman traktował jako stopniowe wprowadzanie uczniów w dociekania filozoficzne (Lipman i inni, 1997, s. 98). Realizacji programu miały służyć

podstawowe metody znane od wieków z edukacji filozoficznej – tzw. *metoda sokratyczna i dyskusja*.

Dbając o wewnętrzną spójność i efektywność swojego programu, M. Lipman określił precyzyjnie najbardziej optymalne warunki sprzyjające pracy z dziećmi, do których zaliczył: zaangażowanie w filozoficzne dociekanie, unikanie indoktrynacji, szacunek dla dziecięcych opinii i poglądów, zaufanie (ucznia do nauczyciela), określone zachowania nauczyciela sprzyjające angażowaniu się dzieci w myślenie filozoficzne (Lipman i inni, 1997, ss. 100–118).

(Współ)filozofowanie z dziećmi nie jest zadaniem łatwym i z tego względu szczególne znaczenie w tym procesie Lipman przypisał roli nauczyciela, który jest dociekliwy, nie toleruje umyślowego niedbalstwa i potrafi pobudzić uczniów do refleksji. Nauczyciel czuwający nad filozoficznymi dociekaniami dzieci powinien stanowić dla nich wzór do naśladowania, który charakteryzuje szacunek dla dziecięcych opinii i poglądów, umiejętność ich wyzwalania, ośmielania dzieci do wnioskowania, zdolność badania znaczenia dziecięcych wypowiedzi przez nakłanianie uczniów do samodzielnego ich rozwijania i interpretacji, umiejętność precyzowania i ponownego formułowania zagadnień dyskusji z jednoczesnym unikaniem nadinterpretacji, zniekształcania sensu dziecięcych wypowiedzi i dopasowywania ich do własnych poglądów, umiejętność tworzenia atmosfery sprzyjającej filozoficznym dyskusjom oraz umiejętne kierowanie ich przebiegiem (bez poddawania uczniów indoktrynacji), potrzeba definiowania pojęć i umiejętność porządkowania dialogu oraz tendencja do poszukiwania. Innymi słowy – powinien prezentować postawę badacza i angażować się w dociekanie filozoficzne, słuchanie i zapytywanie. Powinien być troskliwym opiekunem pielęgnującym dziecięcy dialog i dociekania (Lipman i inni, 1997, ss. 106–118).

Istotną rolę odgrywa też gruntowna znajomość przez nauczyciela literatury filozoficznej i metodycznej oraz specjalnie opracowanych tekstów, świadomość trudności, które towarzyszą realizacji programu, oraz intuicja, wycucie i doświadczenie, które stanowią bezcenne atuty nauczyciela podejmującego trud (współ)filozofowania z uczniami (Lipman i inni, 1997, s. 69). Równocześnie jednak, by jego wysiłki w tym względzie były owocne, nie wystarczy jedynie znajomość filozofii – nauczyciel musi znać również sposoby wprowadzania dzieci w dociekania filozoficzne.

Jako istotny warunek powodzenia programu P4C wskazywał M. Lipman zaangażowanie uczniów chętnych do dialogowania będącego myślowym wyzwaniem. Wyjaśniał jednak, że pełne i aktywne zaangażowanie uczniów w dyskusję filozoficzną możliwe jest jedynie wtedy, gdy czują się oni swobod-

nie; kiedy dystans (osobowy) między nimi i nauczycielem nie jest zbyt duży. „To są najbardziej podstawowe składniki otoczenia sprzyjającego filozoficznemu myśleniu dzieci – nastawiony badawczo, zapytujący nauczyciel, oraz grupa uczniów przygotowanych do dyskusji nad sprawami, które rzeczywiście ich interesują” – pisał (Lipman i inni, 1997, s. 119).

Ważne ogniwo programu P4C powinni także stanowić rodzice, od których M. Lipman oczekiwał pełnego zrozumienia i aprobaty dla dziecięcych filozoficznych zmagania ze światem. Zadaniem nauczyciela było rozpoznanie systemu ich wartości i oczekiwań, uświadomienie im podstawowych założeń, celów i metod programu oraz korzyści, jakie dzieci osiągną dzięki edukacji filozoficznej (Lipman i inni, 1997, s. 119).

Dla potrzeb swojego programu M. Lipman opracował schemat lekcji, który stosunkowo precyzyjnie określał poszczególne jej etapy, koncentrując się na zasadniczej ich części, czyli na dyskusji. Lekcję, która ma sprzyjać przekształcaniu się klasy we wspólnotę dociekającą, tworzą: a) siedzenie w kręgu tak, by każdy uczeń widział wszystkich pozostałych rozmówców, nie tylko nauczyciela; b) wspólne głośne czytanie fragmentu tekstu (powieści, opowiadania, powiastki filozoficznej stanowiącej podstawę narracyjną dialogu), c) zgłaszanie przez uczniów problemów i wspólna praca nad sformułowaniem ich w formie pytań; zapisanie ich na tablicy; wspólny wybór tego pytania, które najbardziej interesuje uczniów; d) dyskusja, która powstaje i toczy się poprzez nawiązywanie do wypowiedzi innych, argumentowanie oraz dbałość o lepsze, bardziej precyzyjne formułowanie własnych i cudzych myśli; e) uświadomienie sobie, że celem dyskusji nie jest uzyskanie ostatecznych rozwiązań i znalezienie jedynej/właściwej odpowiedzi na nurtujące uczniów pytania, a doskonalenie umiejętności ich krytycznego podejścia do proponowanych rozwiązań, próba uświadomienia sobie związku między wglądem we własny umysł a prawdą o świecie, dbałość o staranne myślenie i mówienie o tym „co pomyślane”, głębsze rozumienie świata, a w rezultacie – gotowość do podjęcia wysiłku samodoskonalenia (Elwich, Łagodzka i Piłat, 1996, s. 8).

Warto też zauważyć, że M. Lipman osobiście przygotował bogate materiały służące realizacji programu. Nie licząc propozycji nowych, tworzonych w różnych krajach, składają się one z siedmiu części obejmujących wszystkie grupy wiekowe – zaczynając od czterolatków, na szesnastolatkach kończąc. Na każdą z nich składała się powieść dla uczniów oraz podręcznik metodyczny dla nauczycieli. O ile powieści dla dzieci młodszych mają zwykle na celu ogólne kształcenie krytycznego myślenia, rozumienia pojęć abstrakcyjnych i relacji, umiejętności stawiania i przekształcania pytań itp., o tyle teksty prze-

znaczone dla uczniów starszych są zorientowane na różne dziedziny (jak np. myślenie logiczne, etyka, wiedza o społeczeństwie czy estetyka). Poza problemami do rozważań teksty M. Lipmana dostarczają uczniom i nauczycielom również wzorów dyskusji.

Tradycyjnie pojmowana szkoła uczy przede wszystkim referować poglądy innych, odpowiadać na pytania zgodnie z oczekiwaniami (dorosłych), rozwiązywać testy według określonego schematu/kłucza. Dzieci są w niej przeważnie kształcone w sposób autorytarny; wpaja się im, że nauczyciel jest tym, kto ma zawsze rację i należy przyjąć jego punkt widzenia.

Podstawowym przekonaniem leżącym u podstaw programu *Filozofia dla Dzieci* jest natomiast to, że uczniowie są z natury usposobieni do (filozoficznych) dociekań – nie w sensie rozumienia abstrakcyjnych wytworów filozoficznej spekulacji, ale w sensie uzdolnienia do tych samych operacji myślowych, które tworzą filozoficzną refleksję. Tak jak filozofowie, uczniowie przeżywają swoje zdziwienia światem, w czym Arystoteles upatrywał źródła filozofii. Podobnie, jak czynią to filozofowie, przekształcają swoje zdziwienia w zapytania, kierując swoją ciekawość na otaczający ich świat i relacje łączące ich ze światem, na własny umysł, na język i jego logiczne możliwości, na rozumienie i przeżywanie czasu, własnej tożsamości oraz wiele innych kwestii mających korzenie w filozoficznej tradycji.

Domykając tę część tekstu, należy jeszcze wspomnieć, że opisany tu w dużym uproszczeniu program *Philosophy for Children* doczekał się w swoim ponadpięćdziesięcioletnim istnieniu zarówno gorących entuzjastów, propagatorów i kontynuatorów, jak i krytyków<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A. Pobojevska proponuje, by oryginalną nazwę – *Philosophy for Children* – zastąpić mianem *warsztaty dociekań filozoficznych*, co nie ogranicza tej wartościowej metody jedynie do pracy z określoną grupą wiekową (dziećmi) i nie infantylizuje jej (przez co bywa ona błędnie postrzegana jako uproszczona wersja propedeutyki filozofii dla najmłodszych). Nowa nazwa podkreśla charakter prowadzonych zajęć: termin *dociekania* „informuje o procesualnym ich przebiegu”, termin *warsztaty* – „sygnalizuje interaktywny wymiar dociekań”, zaś określenie ich jako *dociekania filozoficzne* „mówi o rodzaju refleksji, która ma być podjęta” nawiązując równocześnie do „pewnej tradycji rozumienia i uprawiania filozofii” (Pobojevska, 2002, s. 316). Tak rozumiane warsztaty dociekań filozoficznych postrzega autorka jako jedno z możliwych lekarstw na braki współczesnej szkoły.

### ***Filozofia dla Dzieci w szkole: korzyści***

Przedstawione dotąd rozważania prowadzą do pytania o szkołę, jako miejsce, które unicestwia lub podtrzymuje i rozwija „naturalne bogactwo” dziecięcych prób filozoficznego zapytywania o świat oraz o rolę, jaką filozofowanie może odegrać w życiu dzieci.

Dziecięce dociekania filozoficzne mogą pełnić funkcję naturalnej metody rozwijania młodych umysłów. By jednak tak się stało, filozofię trzeba postrzegać nie jako wiedzę, lecz przede wszystkim jako pewną aktywność, co stanowi istotę programu P4C. Program ten, co zastrzegają jego twórcy, nie jest bowiem propedeutyką filozofii, lecz kształtowaniem pewnego typu postaw poznawczych i zachowań społecznych, których często brakuje w innych przedmiotach szkolnych. Nie chodzi w nim o studiowanie „przez” dzieci czy „z” dziećmi życiorysów i poglądów filozofów czy też historii i ewolucji poszczególnych doktryn i nurtów filozoficznych, lecz o kształtowanie ich umiejętności krytycznego i twórczego myślenia (ważnego w procesie uczenia się w ogóle) oraz wspieranie dziecięcej autorefleksyjności i samorozwoju.

Ekkehard Martens stawia tak rozumianą filozofię w jednym szeregu z czytaniem, pisanem i liczeniem, jako jedną z elementarnych technik kultury, i proponuje wprowadzenie jej już na wczesnych etapach edukacji szkolnej, jako metody znaczącej dla kształtowania się samodzielnego namysłu dziecka. Dzieci nie mają się uczyć filozofii, lecz filozofowania, dlatego lekcje powinny przybierać formę dialogu, co zakłada fundamentalną równość jego uczestników (za: Kałuski, 2018, ss. 14–15). Dlatego na tym etapie edukacji filozofia, jako metoda, nie powinna mieć formy wykładu (tak jak wyklada się np. historię).

Dziecięce „zajmowanie” się filozofią można rozumieć dwojako: jako naturalną skłonność dzieci do zadawania pytań (filozoficznych) wynikającą ze zdziwienia światem oraz jako (współ)filozofowanie w obrębie wspólnoty dociekającej (np. klasy szkolnej). (Współ)dociekanie z dziećmi (jako alternatywna metoda pracy dydaktycznej) wykorzystuje tę ich naturalną skłonność do zapytywania o świat. Zakładając, że czyni to każdy, komu nie jest obcy namysł nad światem i relacją, w jakiej z nim pozostaje, należy zauważyć, że nie każdy filozofuje w jednakowy sposób. Różnice w tym zakresie wyrażają kategorie filozofowania profesjonalnego (wpisanego zawsze w swoją dziejowość i zakorzenionego w myśleniu innych filozofów) i filozofowania nieprofesjonalnego (pozostającego myśleniem nieświadomym tej filozoficznej tradycji).



Dziecko ze swoim sposobem pytania i sądenia o świecie, nieświadome bagażu owej tradycji, wpisuje się w przestrzeń filozofowania nieprofesjonalnego.

Twórcy polskiej wersji programu *Filozofia dla Dzieci* zauważają, że dziecięce myślenie przypomina filozofowanie tym, że jest „nieustanną twórczością, eksperymentowaniem i przekraczaniem dotychczasowego języka” (Piłat, 1996, s. 5), a zatem w istocie swojej jest ono łamaniem ram obowiązującego dyskursu. Program ten, podobnie jak jego amerykański pierwowzór, jako podstawowy cel stawia sobie kształtowanie dziecięcych umiejętności krytycznego i twórczego myślenia. Akcentuje znaczenie wrażliwości na problemy (filozoficzne i światopoglądowe), umiejętność stawiania pytań, wspólnego podejmowania problemów filozoficznych, zdolność wydawania samodzielnych sądów, posługiwania się narzędziami logicznymi oraz umiejętność prowadzenia uporządkowanej dyskusji i wspólnego podejmowania decyzji. Systematyczne ćwiczenia myślowe w tych zakresach (również te podejmowane w szkole) zwiększają szansę na uwolnienie się dziecka od kulturowo obowiązujących konwencji (Elwich, Łagodzka i Piłat, 1996, ss. 4–7), co dla wszelkiej edukacji regionalnej (w tym edukacji kaszubskiej) ma wielkie znaczenie. Również M. Lipman był przekonany, że doskonalenie tych umiejętności ma silny wpływ na ogólną jakość kształcenia i lepiej przygotowuje uczniów do rozumnego uczestniczenia w życiu (wielokulturowego, demokratycznego) społeczeństwa.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania, można postawić kolejne ważne pytanie: czy filozofowanie z dziećmi jest metodą na tyle uniwersalną, że można je stosować na różnych lekcjach, na przykład na historii, matematyce, czy wreszcie – ucząc dzieci języka (kaszubskiego)?

Twórcy prezentowanego programu przekonują, że filozofować można na wszystkich przedmiotach, czego dowodziło choćby znakomite czasopismo *Thinking. Journal of Philosophy for Children*<sup>2</sup>.

Również Aldona Pobjewska – teoretyk i praktyk edukacji filozoficznej w Polsce – przekonuje, że dociekania filozoficzne z dziećmi sprawdzają się rów-

---

<sup>2</sup> Czasopismo wydawane w latach 1979–2014 przez Institute for the Advancement of Philosophy for Children Stanowego Uniwersytetu Montclair (USA) – forum pracy teoretyków i praktyków uprawiających filozofowanie z dziećmi, na którym publikowano teksty filozoficzne, refleksje, transkrypcje lekcji, programy nauczania, wyniki badań empirycznych, artykuły z hermeneutyki dzieciństwa, kulturoznawstwa, historii społecznej, filozofii itp. Każdy numer czasopisma otwierała kolejna powiastka filozoficzna autorstwa Garretha B. Matthews, wprowadzająca czytelnika w namysł nad jakimś problemem dyscypliny wiodącej w danym numerze.

nie dobrze na historii, matematyce, fizyce czy innych przedmiotach, co na etyce. Istnieje również wiele tematów zaczerpniętych z codzienności, które można poddawać namysłowi na lekcjach wychowawczych (za: Jurek, 2015, s. 3).

Hanna Diduszko natomiast omawia walory tej metody na lekcjach języka polskiego, zaznaczając, że amerykański program nie może być mechanicznie przenoszony do szkół europejskich, w tym również – do szkół polskich (Diduszko, 1996, ss. 37–48). Wyraża też wątpliwość, czy piśmiennictwo opracowane przez jego twórców może stanowić dla uczniów polskich wartościowy materiał dociekań. Z jednej strony, jak zauważa autorka, lektury te zostały podporządkowane z góry określonym celom, z drugiej zaś jej wątpliwości wynikają z przeświadczenia, że powieści (filozoficzne) M. Lipmana – zwłaszcza te przeznaczone dla młodzieży – posługują się często zbyt dużymi uproszczeniami. Dlatego też zachęca ona, by metodę P4C implementować do lekcji języka polskiego, sięgając jednak po (polskie) teksty wartościowe zarówno z literackiego punktu widzenia, jak i ze względu na prezentowane w nich problemy.

Przykładem niechaj posłuży lekcja języka polskiego zrealizowana przez Aldonę Pobojewską w 6 klasie, której podstawę narracyjną dialogu z uczniami stanowił fragment książki Ryszarda Kapuścińskiego „Imperium”<sup>3</sup>. Wspomniana lekcja oparta na znakomitym tekście literackim pokazała, że udział uczniów w dociekaniach (filozoficznych) otwiera możliwości ich rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego. Skłania ich do samodzielnej refleksji, mobilizuje do zadawania ważnych pytań, daje szansę wypowiedzienia własnych opinii, formułowania własnych sądów, konfrontowania ich z sądami innych itd. W trakcie dialogu z innymi uczniowie dostrzegają, jak ważna jest umie-

---

<sup>3</sup> Kapuściński opowiada o dwu różnych mapach świata. „Jedna, której używały dzieci amerykańskie, miała w swoim centrum umieszczone obie Ameryki, a po jej bokach rozcięte na pół leżało terytorium ówczesnego ZSRR. Na drugiej, z której korzystały dzieci w ZSRR, w centrum znajdował się ich kraj, a po jego bokach rozcięte wzdłuż umieszczone były obie Ameryki. Dzieci amerykańskie myślały: »Och, jaka ta Ameryka jest duża w porównaniu ze Związkiem Radzieckim«, a dzieci ze Związku mówiły: »Och, jakie to ZSRR jest wielkie w porównaniu z Amerykami«. W ten sposób kształtowała się ich świadomość. Po tej lekturze jedna z dziewczynek zawołała oburzona: »Jakie to jest świństwo, żeby nas tak oszukiwać!«. Na co jej kolega odpowiedział: »Jakie świństwo? Jakie oszustwo? Przecież ten globus trzeba było gdzieś przeciąć«. Po tym długo jeszcze rozmawiali. Uświadomili sobie, że od wyboru opcji zależy interpretacja danych. Okazuje się, że dzieci nie są za młode, żeby rozważać takie problemy. Doskonale sobie z nimi radzą. Tylko pozwólmy im samodzielnie myśleć i wyrażać własne opinie, bo jednak gros czasu w szkole powtarzają czyjeś myśli” (za: Jurek, 2015, s. 3).

jętność dostosowania (języka/formy) swoich wypowiedzi do rozmówcy, tak, by być przez niego rozumianym. A. Pobjewska zwraca też uwagę na fakt, że (filozoficzne) dociekania z dziećmi uczą „(...) logicznego rozumowania, wnioskowania i argumentowania uzasadniającego dane stanowisko; operowania całą posiadaną przez siebie wiedzą; a także tego, że wolno krytykować inne poglądy, ale nie osobę. Podczas zajęć dzieci dostrzegają, że ludzie myślą różnie, inaczej niż one i to nie oznacza, że źle. Przekonują się, że poglądy i postawy innych wiążą się z warunkami, w których ktoś wyrastał, czy z rolami społecznymi, które pełnił, a także z kulturą, w której żyje. Doświadczają różnorodności świata i tego, że jest ona uzasadniona. Sprzyja to kształtowaniu postawy szacunku i tolerancji dla odmienności. Uczy dialogu oraz moralnej i intelektualnej wrażliwości” (za: Jurek, 2015, s. 3).

H. Diduszko podkreśla, że filozofowanie na lekcjach języka polskiego różni się od tradycyjnych ciekawych lekcji prowadzonych przez polonistów. Główne różnice między nimi dostrzega przede wszystkim w istotnej zmianie postawy ich uczestników wobec przedmiotu i sposobu prowadzenia dyskusji, będącej instrumentem służącym kształtowaniu i pogłębianiu otwartości. Uważa, że dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Druga ze wskazywanych przez nią różnic dotyczy mobilizacji intelektualnej, która towarzyszy dociekaniom. Wyraża się ona zwykle pod postacią pasji i odwagi stawiania pytań i samodzielnego formułowania problemów, czemu towarzyszy gotowość do podejmowania twórczych działań. Trzecia ze znaczących różnic między „zwykłymi” lekcjami języka polskiego i lekcjami inspirowanymi (lub prowadzonymi) metodą P4C wiąże się z przełożeniem ich zasadniczych akcentów – z kwestii czysto językowych na rozwój myślenia dzieci. Nie oznacza to jednak obniżonej dbałości o język, bowiem w przypadku niektórych tematów pojawia się tendencja do zwiększania wrażliwości językowej uczniów, uwzględniania najmniejszych nawet niuansów, w których właśnie często tkwi sens tekstów poddawanych wspólnemu namysłowi (Diduszko, 1996, s. 47).

Ponieważ filozofia i filozofowanie oferują wielość perspektyw, mnogość rozwiązań, różnorodność wartości moralnych, uczniowie, którzy tego doświadczają, stają się ludźmi myślącymi krytycznie, autonomicznie i twórczo, co pozwala im posługiwać się posiadaną wiedzą, rozumieć nowe sytuacje, demaskować spotykane w życiu przejawy indoktrynacji, manipulacji, niesprawiedliwości itp. Stają się bardziej refleksyjni, tolerancyjni, skłonni do dialogu i trwania w dialogu z innymi, otwarci na dostrzeganie i rozumienie drugiego człowieka, co może stanowić cenny walor w przypadku edukacji regionalnej (kaszubskiej).

### **Filozofia dla Dzieci w edukacji kaszubskiej**

Skoro dociekania filozoficzne z uczniami sprawdzają się jako alternatywna metoda nauczania na wielu różnych przedmiotach, w tym także w nauczaniu języka polskiego, warto zapytać o możliwość zaimplementowania jej w edukacji kaszubskiej, w przypadku której nauka języka kaszubskiego i literatura kaszubska stanowią bodaj najważniejsze elementy składowe.

K. Kossak-Główczewski, mówiąc o edukacji regionalnej (w tym także o edukacji kaszubskiej), traktuje ją jako zjawisko społeczne odradzania się tożsamości w świecie globalnym, które stanowi jedną z alternatyw rozwojowych (Frankiewicz i Kossak-Główczewski, 2005, ss. 305–314). Tak postrzegana edukacja regionalna oznacza wielowarstwowy proces dochodzenia do świadomości siebie. Rozum nie jest tu instancją ostateczną, co sprawia, że nie ma wiedzy pewnej i obiektywnej, i jednej epistemologii wiodącej ku pełnemu poznaniu (Frankiewicz i Kossak-Główczewski, 2005, ss. 305–314). A. Pobojevska pytana, co zyskują uczniowie filozofując, a co mogą stracić, wyjaśnia w podobnym duchu, że „tracą dogmatyczną pewność siebie, że jest jedno właściwe spojrzenie na świat. Jeśli zajęcia trwają dłużej, przekonują się, że nie wszystkie sprawy da się rozstrzygnąć jednoznacznie, że pojawiają się sytuacje konfliktowe, których się nie da zadowolająco rozwiązać. (...) konfrontują się z odmiennymi opiniami, stanowiskami, »prawdami« o świecie” (za: Jurek, 2015, s. 3).

Edukacja regionalna to swoisty powrót do źródeł, co K. Kossak-Główczewski komentuje następująco: „Edukacja regionalna umożliwia powrót do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej, (...) której sens ujawnia się w tym, że jest ona »tworzona przez zainteresowanych«” (Kossak-Główczewski, 1993, ss. 67–82).

Tak rozumianą edukację regionalną K. Kossak-Główczewski osadza na pięciu filarach, tj. jej *aspekcie teoretyczno-metodologicznym* (stanowiącym istotę edukacji regionalnej, rozumianej jako „powrót do źródeł”), *aspekcie etycznym* (związany z odpowiedzialnością za dobór treści oferowanych w toku tejże), *aspekcie antropologiczno-społecznym* (gdzie edukacja regionalna nawiązuje do odradzania się ruchów etnicznych, czyli uświadomionego powrotu do źródeł własnej kultury), *aspekcie tożsamościowym* (ukierunkowanym na powrót do „zapomnianych przestrzeni”), i wreszcie – *aspekcie językowym*, w którym język pełni aktywną rolę w procesie poznawczym – jest bowiem środkiem poznawania i rozumienia świata (Kossak-Główczewski, 1993, ss. 67–82).

Uwzględniając powyższe stanowisko, Danuta Pioch (przy wsparciu merytorycznym nauczycieli języka kaszubskiego) określa cele edukacji kaszubskiej, do których zalicza: rozwój kompetencji językowych umożliwiających porozumiewanie się w sytuacji dwujęzyczności, jak również w przypadku, gdy język kaszubski jest pierwszym bądź drugim językiem dziecka; rozwój zainteresowania uczniów językiem, jako składnikiem dziedzictwa kulturowego; kształtowanie poczucia przynależności do różnych kręgów środowiskowo-kulturowych i pogłębianie więzi uczuciowych z nimi; poszerzenie wiedzy ucznia o własnym regionie; rozwój osobowości i tożsamości oraz zachowań prospołecznych; kształcenie sprawności rozumienia, mówienia, czytania i pisanie w różnych sytuacjach komunikacyjnych; dobre osadzenie ucznia w rodzimej kulturze i tradycji; zrozumienie i szacunek dla innych kultur (Pioch, 2017).

Wskazane cele pod wieloma względami wpisują się w podstawowe cele filozofowania z dziećmi. Biorąc pod uwagę zalety tej metody akcentującej wartość swobodnej ekspresji, mówienia-rozmawiania ze sobą – trwania w dyskusji, dialogu (Łagodźka, 2014, ss. 99–123), budowania/tworzenia wspólnotowości, autonomii myślenia i krytyczności itd., dostrzegam możliwość wykorzystania jej z korzyścią w edukacji kaszubskiej. Dociekania z dziećmi w naturalny sposób uruchamiają bowiem wszystkie nieomal mechanizmy służące myśleniu i mówieniu/rozmawianiu w języku kaszubskim – dochodzeniu do samodzielnej refleksji, stawianiu ważnych pytań (także tożsamościowych), formułowaniu i wypowiedaniu własnych opinii i sądów, konfrontowaniu ich z sądami innych itd. W dialogu, który toczy się na lekcji, uczniowie dostrzegają, jak ważna jest umiejętność formułowania swoich myśli i wypowiedania się w języku kaszubskim oraz dostosowania swoich wypowiedzi do innych rozmówców posługujących się tym językiem. Dzieci kształtują też sprawność posługiwania się językiem kaszubskim w celu logicznego rozumowania, wnioskowania i argumentowania uzasadniającego ich stanowiska; operowania całą posiadaną przez siebie wiedzą w języku kaszubskim. Doświadczają nie tylko różnorodności świata i tego, że jest ona uzasadniona, lecz także tego, że „chwytana”, ujmowana i wypowiedana inaczej niż w dominującym w szkole języku polskim, jest równie ważna i wartościowa. Sprzyja to kształtowaniu postawy szacunku i tolerancji dla odmienności. Uczy dialogu oraz moralnej i intelektualnej wrażliwości na innych. Zgodnie ze stanowiskiem K. Kossak-Głowczewskiego, sprzyja też konstruowaniu własnej tożsamości etnicznej/kulturowej, która nie jest przecież „darem natury”. Jak zauważa Zygmunt Bauman – „tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje i co można

(przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby” (Bauman, 2001, s. 11). Tożsamość, zatem to „zadanie”, przed którym staje jednostka w toku życia (Starnawski, 2016, s. 50), a jednym ze sposobów jej konstruowania mogą być dociekania filozoficzne w języku kaszubskim.

### **Literatura kaszubska jako podstawa narracyjna filozoficznych dociekań z dziećmi**

Jerzy Nikitorowicz postrzega tożsamość właśnie jako „spotkanie terażniejszości z przeszłością i antycypowaną przyszłością” (Nikitorowicz, 1995, s. 68) i dodaje, że jest ona „całością konstrukcji podmiotu, które odnosi do siebie, do podstawowej potrzeby – potrzeby przynależenia, która wyraża się w bliskości, poczuciu więzi, zakorzenienia, stabilności, identyfikacji z dziedzictwem, dorobkiem przodków itp.” (Nikitorowicz, 1995, s. 68). Marcin Starnawski natomiast podkreśla, że „nie jest możliwa tożsamość »osobista« (»prywatna«) bez określających ją czynników społecznych, a także, że warunkiem koniecznym do tego, by można było mówić o tożsamości społecznej *jednostki*, jest »wpisanie« zewnętrznych czynników społecznych w układ indywidualnych autoidentyfikacji podmiotu” (Starnawski, 2016, s. 53). Niezwykle ważnym składnikiem tak rozumianej tożsamości jest język, dzięki któremu i w którym można ją konstruować i wyrażać.

W realizacji edukacji kaszubskiej rozumianej za K. Kossak-Główczewskim szczególną rolę może odgrywać literatura, jako sposób na powrót do źródeł, bowiem „(...) penetruje miejsca, gdzie rodzą się idee. Pochylenie się nad słowem domowym (kaszubskim czy innym) jest zaczerpnięciem u źródła, jest refleksją o początku” (Lipski, 1997, s. 84).

Hanna Diduszko, która podważa wartość (literacką i merytoryczną) Lipmanowskich tekstów używanych jako podstawy narracyjnej filozoficznych dociekań z uczniami, proponuje, by zastąpić je wartościowymi pod tym względem utworami polskimi, które równocześnie sięgają po ważne problemy natury etycznej czy egzystencjalnej, dając uczniom do myślenia. Taki sam zabieg możliwy jest w przypadku edukacji kaszubskiej. Niezwykle bogata i różnorodna literatura kaszubska „(...) obok historii – jest ważnym obszarem wiedzy wspólnotowej, która w dużej mierze wysyca wartościami symboliczną sferę kultury. Wspólnota, która nie docenia, nie bada, nie doświadcza, nie przeżywa swej literatury, uderza w samo jądro swej kulturowości. (...) Doceńnię literatury w edukacji, to jednocześnie dowartościowanie tożsamości kaszubskiej” (Lipski, 1997, s. 97). Literatura ta ze względu na swoje wielorakie

uwikłania kulturowe, społeczne, polityczne, ideologiczne itp. jest bogatym rezerwuarem różnorodnych problemów i dylematów (także tożsamościowych), które nadal domagają się namysłu.

„Edukacja kaszubska, podobnie jak każda inna edukacja kulturowa, ma szczególnie stosunek do literatury. Pedagogicznie ujmując, literatura potrzebna jest do realizacji dwóch celów: 1) Kształtowania prestiżu własnej kultury, w tym prestiżu języka. 2) Kształtowania tożsamości etnicznej albo, ujmując inaczej, tożsamości kulturowej. Jest to proces rozwijania i zmiany świadomości kulturowej, w którym nauczanie literatury odgrywa rolę tak samo ważną jak nauczanie języka. Tak założone cele kształcenia językowego są typowe dla każdej edukacji językowej, która aspiruje do edukacji kulturowej. Jeśli cel kształcenia koncentruje się na kształtowaniu świadomości własnej etniczności, to nauczania języka nie można sprowadzać do kształcenia sprawności językowej, ale z konieczności musi być ono poszerzone o perspektywę kształcenia literackiego i historycznego, jako przestrzeni kultury, do których zaliczyć trzeba obok literatury także obrazy wizualne (malarstwo, fotografię, film), muzykę jak również wszelkiego rodzaju teksty kultury popularnej czy masowej” (Koźyczkowska, 2018, s. 33).

Tadeusz Linkner odnosi się do dyskusji nad tzw. obowiązkowymi lekturami szkolnymi do nauczania języka kaszubskiego na różnych etapach edukacji. Na liście książek zaliczanych do kaszubskiej klasyki prozy i poezji umieszcza takich autorów, jak H. Derdowski, A. Majkowski, L. Hejke, A. Budzisz, A. Łajming, J. Drzeżdżon, J. Karnowski, F. Sędzicki, A. Labuda, A. Nagel, A. Necel, F. Fenikowski, S. Janke i inni (Linkner, 2018, s. 31). Jako literaturoznawca wskazuje głównie wartości teoretycznoliterackie zawarte w ich utworach, choć charakteryzując powieść H. Derdowskiego *O panu Czôrlinścim co do Pucka po secë jechôł* akcentuje również inne znaczące kwestie, jak choćby motyw wędrówki bohatera, kaszubską topografię jego peregrynacji, sprawę niemiecką i żydowską, kaszubskie zwyczaje, obrzędy i dawne wierzenia, mityczną przestrzeń nocy i dnia, kulinaria, kolory czy humor kaszubskiego łgarza (Linkner, 2018, s. 31). Już tylko ta jedna lektura omówiona szczegółowo przez T. Linknera sygnalizuje, że poezję i prozę kaszubską wypełniają poważne problemy i dylematy egzystencjalne, tożsamościowe, etyczne, które tworzą przestrzeń do namysłu i dyskusji, i które można wykorzystać, jako podstawę narracyjną dociekań (filozoficznych) z uczniami w różnym wieku. Analizując z nimi teksty napisane w języku kaszubskim, można zachęcać ich do myślenia tych problemów „po kaszubsku”, dyskusowania ich i mówienia o nich w języku kaszubskim.

Jako przykładem posłużę się powieścią Stanisława Jankego *Łiskawica*, która może służyć jako podstawa narracyjna filozofowania z uczniami. Ta niewielka opowieść mówi o dzieciństwie kaszubskiego osieroconego chłopca, wychowywanego najpierw przez babcię, później zaś przez wujostwo. Odśladania problem dziecięcej samotności, dorastania, zawiedzionych przyjaźni, pierwszych fascynacji płcią przeciwną, trudnej egzystencji na kaszubskiej wsi w latach sześćdziesiątych XX stulecia. Bohater książki – Mòrcën (Marcin) – często oddaje się rozmyślaniom; stawia wiele trudnych pytań o siebie, innych i swoje relacje z nimi, i niestrudzenie poszukuje odpowiedzi. Rozmyśla dużo o swoim losie, o dzieciństwie pozbawionym miłości bliskich, analizuje swoje doświadczenia życiowe i trudy codzienności. Poddaje je namysłowi także w kontekście doznawanych uczuć religijnych, które potęgują przeżywane przezeń poczucie zagubienia i beznadziei (Janke, 2015). Autor w swojej powieści osadza również ważne wątki psychologiczne, obyczajowe, światopoglądowe, czy wreszcie tożsamościowe. W ten sposób kreśli obraz świata dziecka zmagającego się w samotności z jego złożonością, z tradycją i związanymi z nią postfiguratywnymi wzorcami zachowań i postaw otaczających je ludzi, które w konfrontacji z codziennością tracą bądź radykalnie zmieniają swoje sensy i znaczenia (Kalinowski, 2015, ss. 5–9). Pytania formułowane przez Mòrcëna o to, czy Bóg rozumie język kaszubski w modlitwie, o opiekę Anioła Stróża, a nawet zwątpienie w obecność Boga zajmują w *Łiskawicy* niezwykle ważne miejsce. Powieść S. Jankego jest więc tekstem, który stawia pytania, prowokuje i zaprasza do wspólnego poszukiwania odpowiedzi, w których przeszłość, terażniejszość i przyszłość tworzą tożsamościowy horyzont głównego bohatera i jego świata.

### **Po co więc filozofować z dziećmi po kaszubsku?**

Filozoficzne dociekania z dziećmi sprawiają, że uczniowie przestają myśleć o języku (kaszubskim) jako o przedmiocie swojej nauki i zaczynają w nim mówić. Znika wówczas bariera sztuczności, pytania o sens wysiłku podejmowanego w celu jego opanowania. Język kaszubski przestaje tu odgrywać rolę jedynie „ozdoby” stając się żywym ogniwem komunikacji wspierającym konstruowanie tożsamościowego horyzontu uczniów i ich świata.

W edukacji kaszubskiej nie chodzi bowiem jedynie o literacki kontakt uczniów z utworami kaszubskimi, zdobycie wiedzy na temat literatury kaszubskiej i okoliczności historycznych, w których ona powstawała, czy wreszcie – o nauczenie się języka kaszubskiego w znaczeniu opanowania jego re-



guł gramatycznych i całego „instrumentarium” językowego (Kozyczkowska, 2018, s. 34).

W edukacji kaszubskiej wzbogaconej o metodę dociekań filozoficznych z dziećmi pojawiają się nowe sensory autoidentyfikacyjne, jak choćby to, by myśleć w tym języku siebie, innych, świat, siebie i innych w świecie, jak również być w nim „myślanym przez innych”. Idzie więc nie tylko o to, by mówić po kaszubsku, lecz by wyrażać w nim siebie i swoje myśli i uczucia, by budować w nim swoje myślenie o świecie i swój obraz świata; wykorzystywać go w codziennej żywej komunikacji do budowania wspólnoty, a filozofowanie z dziećmi dostarcza pod tym względem doskonałych okazji edukacyjnych.

### **Bibliografia**

- Bauman, Z. 2001. Tożsamość jaka była, jest i po co? W: Jawłowska, A. red. *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LTW, ss. 8–25.
- Diduszko, H. 1996. Filozofowanie na lekcjach języka polskiego. W: Diduszko, H., Elwich, B., Łagodzka, A., Piłat, R. i Tworkiewicz-Bieniaś, G. *Filozofia dla Dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 37–48.
- Elwich, B. i Łagodzka, A., 1996. Obrazy i słowa. Ćwiczenie umiejętności myślenia. W: Diduszko, H., Elwich, B., Łagodzka, A., Piłat, R. i Tworkiewicz-Bieniaś, G. *Filozofia dla Dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 25–36.
- Elwich, B., Łagodzka, A. i Piłat, R. 1996. *Filozofia dla Dzieci. Informacja o programie*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji.
- Frankiewicz, W. i Kossak-Główczewski, K. red. 1997. *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk: UG.
- Frankiewicz W. i Kossak-Główczewski, K. 2005. Teacher Training as Acquiring Regional Education Competences – from Kashubian Educational Experience. W: Maliszewski, T., Wojtowicz, W. J. i Żerko, J. red. *Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years Co-operation between Universities in Linköping and Gdańsk*. Linköping: Linköping University, ss. 298–306.
- Honoré, C. 2011. *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!* Warszawa: Drzewo Babel.
- Illich, I. 1976. *Spółczesność bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Janke, S. 2015. *Łiskawica*. Gdynia: Wydawnictwo Region.

- Kalinowski, D. 2015. Błysk w ciemności. O kaszubskojęzycznej prozie Stanisława Jankego. W: Janke, S. *Łiskawica*. Gdynia: Wydawnictwo Region, ss. 5–9.
- Kałużski, B. 2018. *Filozofowanie z dziećmi. Pięć metod Martensa stymulacji rozwoju umysłowego i społecznego w epoce multikulturowej*. Poznań: Wydawnictwo Światopogląd.
- Kossak-Głowczewski, K. 1993. Niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej. W: Rodziewicz, E. i Szczepka-Pustkowska, M. red. *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, ss. 66–84.
- Kożyczkowska, A. 2018. Literatura kaszubska i wiedza o literaturze w edukacji kaszubskiej. W: Kożyczkowska, A. i Rembalski, T. *Literatura kaszubska. Kaszubi w dziejach Pomorza. Konteksty edukacyjne*. Gdynia: Wydawnictwo Region, ss. 33–97.
- Linkner, T. 2018. Kaszubskie „lektury obowiązkowe” w szkołach (postulaty). W: Mistarż R. red. *Edukacja kaszubska*, T. VIII. Gdańsk: CEN, ss. 33–38.
- Lipman, M., Sharp, A. i Oscanyan, F. 1997. *Filozofia w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Lipski, T. 1997. Czytanie w szkole. O literaturze kaszubskiej w szkole publicznej. W: Frankiewicz, W. i Kossak-Głowczewski, K. red. *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*. Gdańsk: UG, ss. 82–88.
- Łagodzka, A. 2014. Dyskusja dialogiczna – filozofia dzieciństwa i filozofia dorosłych. *Analiza i Egzystencja*. 25, ss. 99–123.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Piłat, R. 1996. Filozofowanie z dziećmi. Wątpliwości. W: Diduszko, H., Elwich, B., Łagodzka, A., Piłat, R. i Tworkiewicz-Bieniaś, G. red. *Filozofia dla Dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji, ss. 5–12.
- Pobojewska, A. 2002. Dzieci mają głos. Dociekania filozoficzne z dziećmi i młodzieżą. W: Piekarski, J., Cyrańska, E. i Urbaniak-Zajęc, D. (red.). *Granice autonomii teorii i praktyki edukacyjnej*. Tom 1. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, ss. 315–323.
- Starnawski, M. 2016. *Socjalizacja i tożsamość żydowska w Polsce powojennej. Narracje emigrantów z pokolenia Marca '68*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

**Źródła internetowe**

- Jurek, A. 2015. Po co uczyć dzieci myśleć? *Miasto Ł. Łódzka Gazeta Społeczna*. 4 (16), ss. 1–3. Internet: <http://miastol.pl/po-co-uczyc-dzieci-myslec/> (data dostępu: 6.02.2020).
- Pioch, D. 2017. *Gòdóm i pizã pò kaszëbskù. Program nauczania języka kaszubskiego w szkole podstawowej dla klas I-VIII (zgodny z założeniami Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego – Rozporządzenie MEN z dnia 14 II 2017)*, (przy wsparciu merytorycznym nauczycieli języka kaszubskiego; w szczególności: D. Milewczyk, T. Skrzypkowskiej, J. Noga-jewskiej, B. Czaja, G. Jank, G. Reclaw, J. Belgrau, B. Gołąbek, M. Koden), Internet: Skarbnica Kaszubska, <http://skarbnicakaszubska.pl/programy-nauczania/> (data dostępu: 11.02.2020).

**”Lipman in Kashubia” or why it is worth philosophizing with children in the Kashubian language**

**Abstract:** This text uses the idea of implementing one of alternative teaching methods into Kashubian education, which is the Philosophy for Children developed by Matthew Lipman. Following the thought of Kazimierz Kossak-Główczewski, who defines regional education as a kind of return to sources (home, local, regional, national and human culture, language), the author wonders reflects on the benefits that may result from the combination/cooperation of philosophical education (under in the form of philosophical inquiries with children) and Kashubian education. This cooperation can make Kashubian education gain new self-identification meanings, such as thinking in this language of oneself, others, the world, oneself and others in the world, as well as being “thought by others” in it. Thanks to this, the Kashubian language will cease to play only a decorative role, becoming a living link of communication supporting the construction of the identity horizon of students and their world.

**Keywords:** philosophical education, Philosophy for Children, Kashubian education

Translated by Maria Szczepka-Pustkowska

DOROTA MISIEJUK

## **Obraz przemian funkcji wychowawczej rodziny w poglądach dwóch pokoleń Podlasian**

**Streszczenie:** Celem artykułu jest analiza i interpretacja danych uzyskanych drogą badań sondażowych na temat funkcji wychowawczej rodziny. W zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, w perspektywie politycznych decyzji w państwie, rodzina jako podstawowa komórka socjalizująca jednostki, aby spełniała swoje funkcje, zmienia się. Analizowane dane pokazują obraz zmian poglądów badanych, pokazują zmiany w systemie wartościowania i ujawniają motywacje badanych. Ramy teoretyczne artykułu stanowi teoria światopoglądu i teoria standardu kulturowego Krzysztofa J. Brozi.

**Słowa kluczowe:** socjalizacyjna funkcja rodziny, zmiana kulturowa, generacja

### **Wprowadzenie**

Tytułowa funkcja wychowawcza rodziny rozumiana jest w perspektywie zakorzeniania jednostki w kulturze, jako efekt relacyjnego układu jednostka – instytucja społeczna (rodzina), gdy transferowany jest system oznaczania i wartościowania rzeczywistości. Relacja instytucji kulturowej i jednostki buduje jej identyfikację i walencje, które leżą u podstaw procesu konstruowania tożsamości kulturowej jednostek (Kłoskowska, 2005). Poprzez trening socjalizacyjny jednostka zanurza się w świecie oznaczonych społecznie symboli, wyrażających rzeczywistość społeczną. W efekcie tego procesu konstruuje się źródłowe dla decyzji i wyborów jednostki pole normatywne. W polu tym jednostka realizuje swoje potrzeby, rozstrzyga dylematy i dokonuje wyborów. Tożsamość kulturowa jednostki – pojęcie w literaturze dyskutowane wielowątkowo i wielozakresowo – w narracji tego tekstu dotyczy porządku wartościowania. Funkcja wychowawcza rodziny to konstruowanie przekazu, który jednostka przejmuje najczęściej w sposób nawykowy, nieuświadomiany, milcząco akceptując system wartościowania dostarczony przez środowisko kulturowe jednostki. Przekaz ten zapośredniczony jest symbolem. Ważność aksjologiczna przypisywana określonej puli znaczeń przez grupę jednostek

staje się zarówno podstawą zbiorowej integracji, także kontaktów międzygrupowych i, co nas interesuje najbardziej, orientuje jednostki na moralne zachowania.

Zakorzenie w świecie symbolicznym budowane jest poprzez umiejętność interpretacji symboli i zachowań symbolicznych dla grupy, do której jednostka się odnosi. Jest to jej zakorzenie w kulturze dające swobodę, wolność jednostkową rozumienia i czynienia w sposób sensowny i etyczny. „Kultura pojmowana jest już nie tyle w kategoriach porządku aksjonormatywnego, ustalonych systemów wartości i norm, lecz jako symboliczne wyposażenie, pewne instrumentarium, jakie tworzą kategorie znaczeniowe i formy działania – modele »czegoś« i »do czegoś«, za pomocą których możliwe jest konstruowanie i rozumienie instytucji społecznych” (Hałas, 2007, s. 14). Opierając się na studiach z zakresu antropologii kulturowej czy psychologii międzykulturowej (Brozi, 1994; Boski, 2009), wiemy, że jednostka świadoma własnego systemu wartościowania, biegną w „czytaniu kultury”, przez co rozumiemy docieranie do etycznego jej wymiaru, a nie tylko porządku epistemologicznego, staje się jednostką w kulturze bezpieczną. Potrafi zaspokajać swoje osobiste potrzeby w kulturalny sposób.

Zachowanie społeczne wartościowane jako kulturalne – jest obrazem kultury w umysłach jednostek, które odbierają świat, zapośredniczając go symbolicznie. Proces zapośredniczenia, czy też swoistego przygotowania znaków do ich funkcji bycia symbolem, to efekt społecznych interakcji – uzgadniania. To proces ciągły. Uzgodnienia dotyczą podzielenia powszechnie określonych poglądów. Niniejsze badania są próbą wejrzenia w proces zmiany poglądów, a tym samym obserwowania procesu przemian kulturowych w rodzinie.

### **Wprowadzanie w kulturę a rozumienie symboli komunikacyjnych**

Jednostka poddana treningowi etycznej relacji do kultury (socjalizowana) buduje system wartościowania, który pozostając w relacji do społecznie akceptowanego systemu, daje jej przestrzeń swobody, wyboru, wolności. Daje poczucie sprawczości. Tak zasygnalizowany model bezpieczeństwa jednostki w kulturze zależy od stałości kontekstu kultury, w której jednostka żyje. Interpretując teorie Floriana Znanieckiego, Elżbieta Hałas pisze: „społeczna organizacja będąca częścią świata kultury ze współczynnikiem humanistycznym wzmacnia tylko, a nie tworzy od podstaw łączności między ludźmi. Jako istoty świadome, działające i doświadczające wartości ludzie są już zjedno-

czeni, jak mówi Znaniecki są zjednoczeni konkretnie we wspólnym świecie empirycznym [...]. Gdy ta wspólność wartości jest uświadamiana i staje się załącznikiem więzi społecznej, można mówić o wspólnocie kulturowej” (2001, s. 203). Podmioty działające wyposażone są w praktyczne schematy działania ukierunkowujące percepcję sytuacji i adaptacyjną odpowiedź. Wytworzony w procesie socjalizacyjnym nawyk rozumienia sytuacji w teorii Pierre’a Bourdieu nazywany jest habitusem. To symbolicznie rozumiana struktura porządkująca praktyki społeczne i percepcję praktyk, jej symboliczność odnosi się do aksjologicznego wymiaru znaczeń praktyk społecznych – etosu. „Habitus definiuje percepcję sytuacji, która go warunkuje” – jak podaje E. Hałas (2001, s. 203). Jest to rozwinięcie podstawowej w interakcjonizmie symbolicznym tezy Herberta Blumera, że „ludzie działają na bazie znaczeń, jakie mają dla nich obiekty” (2007, s. 48).

### **Zmiana kultury – zmiany wartościowania – zmiany w komunikacji**

Czasy przemian kulturowych to określenie na doświadczenia współczesne dotyczące różnorodnych kryzysów, zmian w standardach, postępu czy też patologii społecznej. Okres przemian kulturowych to czas długiego trwania. Przemiany są powolne i długotrwałe, a ich obraz możemy zobaczyć w zmienionych postawach lub powszechnie przyjmowanym światopoglądzie. Zmiany mogą być też rewolucyjne, trwać krócej, ale dziać się intensywniej. W czasie zmiany przewartościowują się konteksty, do których jednostka referuje, zakorzeniając się w kulturze. Zasadniczo w tym procesie możemy mówić o dwóch kontekstach ulegających zmianom: tradycji zbiorowości oraz komunikacji.

Tradycję zbiorowości, do której jednostka odnosi swoją tożsamość, rozumiem za Jerzym Szackim (Szacki, 1971)<sup>1</sup> jako specyficzne zakodowanie dziedzictwa. Zmianę potrzeb w tym zakresie opisuje Margaret Archer, która pisze: „człowiek nowoczesności” – jako istota społeczna „nie rozpoczął życia jako wzorcowy zongler symbolami. Brakowało mu tej spójności i nie zdołał jej w pełni osiągnąć: pozbył się tradycjonalistycznej integralności, w której myśl i uczucie – instrumentalne i ekspresyjne – stanowiły jedno” (Archer, 2013, s. 55). W związku z tym, jak ujmuje autorka, „potrzebuje raczej poczu-

---

<sup>1</sup> Analiza tradycji jako pojęcia w relacji do dziedzictwa kulturowego – zob. Mi-siejuk, 2013, s. 108 i n.

cia jaźni niż gramatycznej fikcji, by wiedzieć, że podlega konkretnym społecznym zobowiązaniom, a nie luźnym oczekiwaniom, i zdawać sobie sprawę z tego, że kiedy oczekiwania te ścierają się ze sobą, wtedy to ona znajduje się w centrum uwagi i musi wykazać się kreatywnością, której nie uzyska studiując dyskursywny kanon” (Archer, 2013, s. 13). Inne ujęcie tradycji, dopełniające rozumienie jej poprzez zbiorowość, to tradycja kultury, w której „rzeczy mają sens” zwana także cywilizacyjną lub tradycją epoki. W dziejach wyróżnia się trzy epoki kulturowe: tradycyjną, nowoczesną i ponowoczesną. Tradycja to, żeby powtórzyć za klasykiem – J. Szackim – gramatyka kultury. Współcześnie tworzy się nowa gramatyka w wymiarze kultury rozumianej atrybutywnie. Jej cechy to:

- obiektywizm, niepodważalność, niezachwiana prawda, uniwersalne podejście jest błędne – co do zasady wartościowania,
- wspólnota jest punktem odniesienia co do nadawania znaczenia przez jednostki,
- wartością stałą jest zmienność,
- ruch (w kategoriach zakorzenienia) jest oczywistością.

W wymiarze tradycji zbiorowości tożsamość kulturowa jednostki ma następujące cechy:

- nie jest dziedziczona, lecz kreowana. Niefunkcjonalny jest model linearnego przekazu kultury na rzecz rozproszonego. W efekcie jednostka może czuć się niebezpiecznie. Jest zagubiona w wielości sensów, znaczeń, przeżywa napięcia. W efekcie tożsamość kulturowa jednostki jest wyzwaniem egzystencjalnym, a była efektem kategoryzacji i identyfikacji,
- jest mglista, a powinna być międzykulturowa, gdzie międzykulturowość należałoby definiować jako porządek etyczny do wielu (różnych) kultur,
- orientuje się nie na kulturę pochodzenia, ale na procesy globalne.

Aktualne czasy charakteryzują się tym, że obserwowane zmiany zachodzą w samej tradycji, a nie dotyczą tylko działań jednostek na tradycji. Zmienia się układ odniesienia dla rozumienia systemu symboli komunikacyjnych, a i same symbole zmieniają się. Przewartościowuje się zarówno treść symboli, jak i ich sens.

Prezentowane badania zostały przeprowadzone na grupie 200 osób. Wzięli w nich udział członkowie zarówno starszego pokolenia – osoby powyżej 50. roku życia i osoby młodsze – przed 30. rokiem życia. W badaniu wzięły udział zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Wszyscy badani są mieszkańcami

Podlasia, mają różne wykształcenie oraz różne doświadczenia życia rodzinnego. Grupa reprezentowana jest przez 66 kobiet oraz 34 mężczyzn w młodszym pokoleniu, a w starszym – to 59 kobiet oraz 41 mężczyzn. Przewaga kobiet nie była zamierzonym celem, wszyscy respondenci zostali dobrani do badań losowo.

Udział w badaniu dwóch grup różnych pokoleniowo, wychowanych w innych czasach, pozwoliło mi na reprezentację różnicy pokoleniowej, a tym samym wyeksponowało analizę zebranego materiału empirycznego na światopoglądowe różnice na funkcję wychowawczą rodziny.

### **Wyniki badań własnych**

Każda jednostka trening etycznej relacji do kultury przechodzi w instytucji kulturowej – rodzinie. Tematem są więc zmiany wartościowania rodziny. Aby uchwycić różnicę wartościowania, która staje się wskaźnikiem zmiany systemu wartości, przepytano dwa pokolenia. Zabieg metodologiczny polegał na tym, że badanym przedstawiano wypowiedzenia światopoglądowe, do których winni byli się ustosunkować wartościująco od 1 do 5, gdzie 1 to niezgoda na dane wypowiedzenie, 5 to utożsamianie się z wypowiedzeniem światopoglądowym. W efekcie tak skonstruowanego procesu uzyskano wagi wypowiedzeń. Niska waga 1–2,5 wskazuje na brak utożsamienia się z kontekstem; średnia waga 2,5–4 wskazuje na ambiwalentny stosunek do wypowiedzenia; natomiast waga wysoka 4–5 wskazuje na zgodność wypowiedzenia z wartościowaniem badanych.

#### **1. Definiowanie rodziny – bezpieczeństwo wspólnoty**

Rekonstruując obraz poglądów pokoleniowych na instytucję rodziny jako wspólnoty, należy zauważyć, że jej symboliczna wartość oznaczona przez rytuał ślubu jest bardzo wysoka. Wagi wartościujące wypowiedzenia światopoglądowe, że rodziną stają się ludzie dorośli po odbyciu ceremonii ślubu, są wysokie, oscylujące między 4,20 i 4,95. Dostrzegamy jednak różnice pokoleniowe w systemie wartościowania ślubu. W pokoleniu starszym wartość ma jedynie ślub kościelny, wagi dla ceremonii ślubu cywilnego w pokoleniu młodszym stają się znacząco niższe i lokują się w przedziale postaw ambiwalentnych: 3,81 i 3,51. W poglądach pokolenia młodszego pozostają wysokie: 4,55 i 4,30. Definiowanie rodziny, wydaje się, następuje przez warunek posiadania dzieci. Wtedy – w opinii badanych – definicja rodziny ma



pełen sens. Można by zaryzykować twierdzenie, że definiowanie rodziny jako wspólnoty konstruuje się poprzez myślenie długoterminowe, natomiast ceremonia ślubu daje fundament – legitymizuje społecznie rodzinę.

Tabela 1. Definiowanie rodziny a jej obraz

	Pokolenie wstępujące	Pokolenie zstępujące
Dorośli, którzy wzięli ślub kościelny i mają dzieci	4,95	4,92
Dorośli, którzy wzięli ślub kościelny i nie mają dzieci	4,63	4,21
Dorośli, którzy wzięli ślub cywilny i mają dzieci	4,55	3,81
Dorośli, którzy wzięli ślub cywilny i nie mają dzieci	4,30	3,57
Rodzic, który samotnie wychowuje dziecko	4,39	4,10
Dorośli, którzy żyją bez ślubu, ale mają dziecko	3,93	3,07
Związek dwojga ludzi, którzy zamieszkują razem i utrzymują kontakty seksualne, ale nie wzięli ślubu, np. kohabitacja	2,58	2,24
Związek osób tej samej płci	1,96	1,85
Osoba samotna lub małżeństwo, które zdecydowało się zaopiekować i wychowywać dziecko, którego nie są biologicznymi rodzicami (rodzina zastępcza)	4,61	4,01
Rodzina zrekonstruowana/przybrana, która powstała poprzez wprowadzenie do związku dziecka z poprzedniego małżeństwa.	4,37	3,99

Źródło: badania własne

Sens rodziny jest lokowany w przyszłości, wypełnia się w posiadaniu dzieci. Symboliczny akt jej założenia, a więc etyczna norma w definiowaniu rodziny, związany jest z ceremonią ślubu. Argumentem za takim wnioskiem byłyby relacje średnich wag wypowiedzeń, które wiążą definicje rodziny z posiadaniem dzieci w stosunku do średnich wag, które definiują rodzinę poprzez akt ślubu. Są one dalej wysokie, lokują się w postawach akceptacji całkowitej wypowiedzeń światopoglądowych, nie mniej akceptacja podnosi się w przypadku warunku dzieci. Dzieci pozostają sensem definicyjnym rodziny konsekwentnie jednak tylko w pokoleniu wstępującym.

Poddane pod rozważanie badanym wypowiedzenia światopoglądowe, które definiują rodzinę poprzez usunięcie argumentu ślubu, tylko w pokoleniu młodszych osób zyskały poparcie: posiadanie dziecka bez ślubu – 3,93. Pokolenie starsze, w przypadku propozycji definiowania rodziny przez wartość dziecka bez warunku ślubu, wycofało swoje poparcie – 3,07, co oznacza ambiwalentny stosunek do takiego sposobu wartościowania rodziny. Niezależnie od różnicy pokoleniowej funkcjonowanie wspólnotowe dorosłych bez dzieci nie wypełnia definicji rodziny w opinii badanych. Nie zgodzili się ze stwierdzeniami, że dorośli żyjący wspólnie bez dzieci tworzą rodzinę. Wspólnoty, które istnieją z dziećmi niebiologicznymi, są akceptowane jako przypadki

rozpatrywane w kategorii rodziny. Obserwujemy tutaj nieznacznie wyższą akceptację u pokolenia wstępującego niż zstępującego.

Zasada wspólnoty rodzinnej, wydaje się, opiera się ciągle na wartości dziecka. Różnice kulturowe międzypokoleniowe można by lokować w wartości ceremonii ślubu, który w opinii pokolenia młodszego nie jest warunkiem, a w kontekście generacji starszej wydaje się mieć zasadnicze znaczenie dla uprawomocnienia społecznego rodziny. Nie widać różnicy pokoleniowej w stanowisku włączenia do definicji rodziny związków osób tej samej płci. Obie grupy badanych – starsza i młodszą – zdecydowanie nie zgadzają się ze stwierdzeniem, że rodzinę mogą tworzyć osoby tej samej płci. W związku z takim obrazem definiowania rodziny można skonstatować, że kategoria rodziny w jej wymiarze definicyjnym nie przeżywa rewolucyjnych zmian. Jest osadzona w tradycji i to tradycja zarządza rzeczywistością rodziny. Zmiany zachodzą powoli, nierewolucyjnie.

Ponieważ obraz rodziny jako instytucji kulturowej zbudowany jest poprzez wartość potomstwa, to ciekawym wydaje się poszukiwanie obszarów sensowności tej wartości. Wypowiedzenia światopoglądowe przedstawione badanym miały na celu oznaczenie intencji i wykreślenie motywów wytworzonych w kulturze w zakresie sensowności dziecka dla rzeczywistości rodziny. Tym samym interpretacja owych motywów wyznaczy granice normy etycznej dziecka w rodzinie.

Tabela 2. Motyw potomstwa w obrazie rodziny

	Pokolenie wstępujące	Pokolenie zstępujące
W dzisiejszych czasach głównym celem małżeństwa jest posiadanie dzieci	2,66	2,75
Samotny rodzic może wychować dziecko tak samo dobrze jak oboje rodziców	3,56	3,36
Obserwowanie rozwoju i dorastania dzieci jest największym szczęściem w życiu	4,09	4,32
Posiadanie dzieci bardzo ogranicza swobodę rodziców	3,04	2,62
Osoby, które nigdy nie miały dzieci, wiodą życie pozbawione sensu	2,35	2,94
Nawet gdy między rodzicami nie układa się najlepiej, to dla dobra dziecka powinni oni pozostać razem	2,20	3,02
Dziecko w rodzinie jest bardzo istotne, ponieważ wzmacnia więzi małżeńskie i fundamentuje rodzinę	3,78	4,33
Dzieci zapewniają pomoc ekonomiczną i praktyczną, w przyszłości opiekę starszym rodzicom	3,23	3,09
Posiadanie potomstwa wiąże się z dużymi nakładami finansowymi	4,19	3,74
Dzieci wymagają dużo czasu i uwagi	4,55	4,24
Dla dzieci trzeba ograniczyć swój rozwój i niekiedy poświęcić karierę	3,24	3,28
Pojawienie się w związku dzieci jest naturalną kolejną rzeczą	4,08	4,32
Ludzie bez dzieci czują się samotni w starości	3,57	3,63

Źródło: badania własne.

Zaskakującym wynikiem jest zaprzeczenie badanych, jakoby dziecko było sensem rodziny. Zarówno pokolenie starsze, jak i młodsze zgodnie zadeklarowało brak poparcia dla tego wypowiedzenia światopoglądowego. Posiadanie dzieci natomiast traktuje się jako naturalne następstwo założenia rodziny. Obie grupy badanych deklarują zgodnie, że to światopoglądowe wypowiedzenie jest zgodne z prawdą. Wartość wagi jest w polu wysokim, ale niższych rejestrach i odkodowując ją, można by powiedzieć, że badani użyli określenia: raczej się zgadzam. Idąc dalej w analizach, poddano pod rozwagę badanym perspektywę długoterminową dziecka w rodzinie i poproszono ich o określenie wagi wypowiedzeń, że dzieci na starość stanowią zabezpieczenie przed samotnością oraz że są swoistym zabezpieczeniem przed ekonomicznym niedostatkiem i zapleczem pomocowym. Obie propozycje motywów dziecka w rodzinie spotkały się z ambiwalentnym odbiorem.

Doświadczenia życiowe badanych dwóch pokoleń różnią się – co oczywiste. W związku z tym ocena zaproponowanych wypowiedzeń co do ich prawdziwości osnuta była na innych motywach wynikających z owych doświadczeń. Wydaje się, że to właśnie kategoria doświadczenia jednostkowego czy też przykładu zarządza wnioskiem, a nie standard kulturowy. Innymi słowy, ambiwalentny stosunek do zaproponowanego wypowiedzenia nie jest wywołany odniesieniem się jednostki do tradycji kulturowej i na jej bazie rozsądzaniem prawdziwości stwierdzenia, lecz odnosi się do obserwowanych aktów społecznych. Tradycja rodziny zmieniła się na tyle, że przewidywanie sensu w perspektywie długoterminowej jest w opinii badanych nieoznaczalne. Podobnie jest z kategorią poświęcania swojej kariery i swojego rozwoju: w pokoleniu starszym wskazanie jest w randze 3,28 i w pokoleniu młodszym – 3,24. Tę ambiwalentną ocenę można wyjaśniać zmianami rodziny jako instytucji kulturowej, która aktualnie ma wsparcie w całym systemie opieki państwa. Odniesienie się w rozsądzaniu prawdziwości wypowiedzeń światopoglądowych do tradycji rodziny zauważamy w przypadku stwierdzeń, że dzieci wymagają dużo czasu i uwagi, że posiadanie dziecka wiąże się z dużymi nakładami finansowymi, że dziecko wzmacnia więzi małżeńskie i fundamentuje rodzinę, że obserwowanie rozwoju dziecka jest największym szczęściem oraz że posiadanie dzieci bardzo ogranicza swobodę rodziców.

Uzyskane w wyniku badania wagi ocen różnią się. Oddziałują na to różnorodne czynniki i analizując dane, można zauważyć różnice pokoleniowe w odczytywaniu motywów i założeń ukrytych w zaproponowanych wypowiedzeniach światopoglądowych. O ile badani z dwóch grup zgodnie zgadzają się, że dziecko wymaga uwagi i czasu, to zdecydowanie różni ich stanowisko

w zakresie potrzebnych do wychowania nakładów finansowych. Pokolenie starsze nie bierze pod uwagę tego argumentu jako istotnego, podczas gdy pokolenie młodszych osób ten argument wartościuje wysoko: 4,19. Sensowność dziecka jako fundamentu związku małżeńskiego zyskała aprobatę tylko pokolenia starszego – 4,33. Młodsze pokolenie przejawia ambiwalentny stosunek do tego wypowiedzenia – 3,78. Stąd konsekwentnie wynika stanowisko badanych w zakresie ewentualnego rozstania. O ile pokolenie młodych zdecydowanie dopuszcza rozstanie, o tyle pokolenie starszych waha się w swojej ocenie – 3,02. Kategorie niezgoda na trwanie w związku, który się rozpada, może być wskaźnikiem zmiany w tradycji rodziny, ambiwalentna postawa pokolenia starszego pokazuje prawdopodobnie proces zmiany tradycji i świadczy o wahaniach i dylematach, które dotyczą pokolenie zstępujące.

Tradycja rodziny ulega erozji. Newralgiczne motywy to osobiste poświęcenie się dziecku jako wyraz sensowności rodziny. O ile pokolenie młodszych osób gotowość poświęceń widzi w sferze finansowej, to nie zgadza się na poświęcanie swojego rozwoju osobistego i trwanie w rodzinie, kiedy związek dorosłych się rozpada. Pokolenie starszych natomiast nie kwestionuje swojego poświęcenia osobistego jako wartościowego dla rodziny, nie widzi za to sensu wymiaru finansowego.

## 2. Bezpieczeństwo rodziny – przemiany cywilizacyjne

Postrzeżenie rodziny jako instytucji kulturowej zostało również przeanalizowane przez filtr przemian cywilizacyjnych. Kultura masowa, komunikacja współczesnego świata przynosi nowe wątki interpretacyjne i powoduje erozję w tradycji rodziny. Interesujące w tym zakresie jest poszukiwanie pola interpretacyjnego w kontekście tradycji rodziny i jej przemian.

Tabela 3. Przemiany cywilizacyjne a obraz rodziny

	Pokolenie wstępujące	Pokolenie zstępujące
Chęć zdobycia najpierw wykształcenia i dobrze płatnej pracy	4,53	4,60
Posiadanie potomstwa wiąże się ze zbyt dużymi pokładami finansowymi	3,66	3,57
Posiadanie dziecka ogranicza wolność, zabiera dużo czasu i energii	3,57	3,29
Zajście w ciążę wiąże się z obawą straty pracy	3,88	4,03
Postrzeżenie ciąży i porodu jako wydarzeń traumatycznych	2,72	2,24
Lęk o atrakcyjność, obrzydzenie wobec zmian fizjologicznych związanych z ciążą	3,22	2,21
Wolność od odpowiedzialności za opiekę nad dzieckiem oraz większe możliwości samorealizacji i spontanicznej mobilności	3,90	3,06

Brak odpowiedniego partnera, życie u boku kogoś, kto nie chce lub nie może być rodzicem	3,92	3,80
Brak odpowiednich wzorców rodzicielskich, doświadczenie pewnych dysfunkcji w swoich rodzinach pochodzenia	3,10	3,39
Brak odczuwania pragnienia posiadania dziecka	3,74	3,19

Źródło: badania własne.

Analiza danych zawartych w powyższej tabeli pozwala na konstatację, że pola interpretacyjnego rodziny generalnie nie tworzy tradycja rodziny, a raczej rzeczywistość społeczna czytana doświadczeniami, presją, strachem lub własnym interesem. Poza jedną kategorią – wykształcenia i dobrze płatnej pracy – która wydaje się już uzgodniona w kulturze i która znajduje posłuch w opinii badanych, inne wypowiedzenia światopoglądowe zyskały rozproszony posłuch, sterowany postawami jednostkowymi, a nie standardem.

Przemiany cywilizacyjne budują dylematy związane z kontynuowaniem tradycji rodziny. Wydaje się w świetle uzyskanego obrazu, że badani obu pokoleń są wrażliwi na te przemiany i reagują na nie refleksją, a nie wyostrzają i zasklepiają się w tradycji. Uzyskany obraz jednak może także świadczyć o swoistej ucieczce od rysowanych współczesnością dylematów, odsuwaniem ich w pole własnej niemocy. Innymi słowy, mamy do czynienia albo z postawą refleksyjnego spojrzenia na przemiany kulturowe, świadomością, że zmiana ta wymaga czasu i poszukiwanie modelu etycznej reakcji musi potrwać. Na razie oceny są wstrzymane. Może to też być obraz zagubienia w punktach orientujących etycznie, czego wyrazem jest brak wyraźnego stanowiska w zakresie proponowanych wypowiedzeń światopoglądowych.

### **3. Relacje rodzina–społeczeństwo – sfera prywatna versus publiczna**

Jednym z osiągnięć nowoczesności jest trwały podział na sfery życia publicznego i prywatnego. Zasadą społeczną jest, że chronimy prywatność i wydzielamy czas naszego społecznego życia przeznaczony na publiczne funkcjonowanie. Pytaniem czy też dylematem jest w takim razie relacja rodzina–społeczeństwo. Analiza danych zawartych w tabeli 4 pokazuje, że jeżeli założymy, że rodzina (jako instytucja) należy do sfery prywatnej ludzi, a życie zawodowe członków rodziny jest sferą publiczną, to badani zgodzili się co do tego, że dzieci nie powinny odczuć tego dylematu. Zadaniem rodziny jest taka organizacja czasu, aby dziecko nie odczuło braku uwagi ze strony rodziców. Wskazania dla tego wyrażenia światopoglądowego znajdują się w polu wysokich wag – odpowiednio dla pokolenia zstępującego – 4,43 i wstępującego – 4,52. Badani podzie-

lają też pogląd, że pogodzenie życia rodzinnego i zawodowego jest możliwe (wskazania: 4,29 i 4,34). Praca zawodowa rodziców jest też postrzegana jako element socjalizacji do życia publicznego jednostek. Wyrażone to jest wysokimi wagami zgody co do poglądu, że „praca zawodowa rodziców to jeden z elementów wprowadzania dziecka w dorosłe życie i uczenia go pozytywnych wartości, które niesie ze sobą praca”. Wyraźnie w polu ambiwalencji znajduje się przekonanie, że „rzeczywistość często wygląda tak, że jedno z rodziców „siedzi” z dziećmi i zajmuje się wszystkimi sprawami domowymi, a drugie spędza większość życia w pracy, żeby utrzymać rodzinę”.

Tabela 4. Obraz rodziny w perspektywie prywatny versus publiczny

	Pokolenie wstępujące	Pokolenie zstępujące
Praca zawodowa rodziców to jeden z elementów wprowadzania dziecka w dorosłe życie i uczenia go pozytywnych wartości, które niesie ze sobą praca	3,94	3,99
Rodzice mają poczucie, że przez swoją pracę zabierają ważne elementy z dzieciństwa swoich dzieci	3,19	2,97
Zadowolona z pracy mama i zaangażowany w zawodowy rozwój tata to zazwyczaj lepsi rodzice	3,12	3,78
Przy dobrej woli możliwe jest pogodzenie szczęścia rodzinnego z karierą zawodową	4,29	4,34
Prawdziwe szczęście rodzinne wymaga rezygnacji z sukcesów i karier zawodowych	2,10	2,02
Balans między życiem zawodowym a prywatnym polega na zadbaniu o to, żeby w przestrzeni wolnego czasu nasze dziecko zaistniało i miało świadomość, że jest dla nas istotne	4,52	4,43
Rzeczywistość często wygląda tak, że jedno z rodziców „siedzi” z dziećmi i zajmuje się wszystkimi sprawami domowymi, a drugie spędza większość życia w pracy, żeby utrzymać rodzinę	3,53	3,44

Źródło: badania własne.

Analiza uzyskanych wyników wskazywałaby na to, że można mówić o wprowadzeniu w pole wątpliwości tradycyjnego rozumienia funkcjonowania rodziny w społeczeństwie. Zarówno podział ról, jak i układ tradycyjny dla kultury nowoczesności, jako zasada społeczna, został przez badanych oznaczony i wprowadzony w pole dylematu.

Badani nie różnili się pokoleniowo w swoich poglądach na cele wychowania w rodzinie. Poproszeni o wyrażenie swojej opinii w tej kwestii do wyboru mieli bądź to cele zorientowane na rozwój dziecka jako jednostki, bądź dziecka jako elementu społeczeństwa – cele zorientowane indywidualistycznie lub kolektywistycznie. Jakkolwiek badani wysoko ocenili obie kategorie celów, to wyższe rangi zdobyły cele indywidualistyczne. Innymi słowy, dla badanych ważniejszym celem jest „wychowanie to przygotowanie dziecka do samo-

dzielnego, późniejszego życia” (4,8) i „wychowanie to sztuka przekazywania miłości i umiejętność akceptacji dziecka z jego zaletami, jak również wadami” (4,81) niż „najważniejsze jest wychowanie w tradycji, kulturze i wpajanie wartości moralnych” (4,01).

## Zakończenie

Środowisko rodziny przechodzi przemiany, wtedy radykalizują się strategie przetrwania. Wypowiedzenia światopoglądowe przedstawione badanym do oceny, dotyczące celów wychowania, jakie stają przed rodziną, nie są rozproszone, lecz zogniskowane w wiązki zradykalizowanych oznaczeń. Pole dylematu dotyczy – można by powiedzieć – imponderabiliów kulturowych<sup>2</sup>. Oba pokolenia sensowność rodziny postrzegają przez potomstwo, choć różni je pogląd na znaczenie obrzędu ślubu. Także pozycja dziecka w rodzinie zmienia się.

W obrazie rodziny zarysowuje się standard indywidualizmu kulturowego i potomstwo jest traktowane jako naturalne następstwo w rodzinie, ale nie jego sens, oraz co wydaje się ważniejsze, podmiotowe, indywidualistyczne traktowanie dziecka, w perspektywie realizowanych celów wychowania w rodzinie, a nie kolektywistycznie rozumiana pozycja dziecka w rodzinie. Współczesność wyraźnie wchodzi w tradycyjnie rozumianą rodzinę i badani z tą kategorią mają kłopot. Uzyskane wyniki badań nie przesądzają o sposobie rozwiązywania owego dylematu. Interpretacje mogą iść zarówno w kierunku dostosowywania się i elastyczności, jak też etycznego zagubienia i braku punktów orientujących. W przypadku drugiej interpretacji szczególnie ważna wydaje się edukacja i społeczne modelowanie jako stwarzanie pola etycznego wyboru. Badania pokazały też, że w interpretacji badanych rodzina należy do prywatnej sfery funkcjonowania i pytaniem czy też dylematem staje się standard społeczno-kulturowy instytucji rodziny.

## Bibliografia

- Archer, M. 2000. *Człowieczeństwo: problem sprawstwa*. Kraków: Nomos.
- Blumer, H. 2007. *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*. Kraków: Nomos.
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.

<sup>2</sup> Pojęcie używane w pracy Lecha Witkowskiego (2011, s. 71 i n.).

- Brozi, K.J. 1994. *Antropologia wartości: kategoria standardu kulturowego w badaniu nad wartościami*. Lublin: UMCS.
- Hałas, E. 2007. *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*. Warszawa: IFiS PAN.
- Hałas, E. 2001. *Symbole w interakcji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kłoskowska, A. 2005. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Misiejuk, D. 2013. *Dziedzictwo i dziedziczenie w kontekście procesów socjalizacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Witkowski, L. 2011. *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### **An image of changes in the educational function of family in the views of two generations of Podlasie inhabitants**

**Abstract:** The aim of the article is to analyze and interpret the data obtained through surveys on the educational function of the family. In the changing socio-cultural reality, in the perspective of political decisions in the state, the family, as the basic socializing agency of the individual, changes to fulfill its functions. The analyzed data show a picture of changes in the respondents' worldviews, show changes in the system of evaluation and reveal the subjects' motivations. The theoretical framework of the paper is Krzysztof J. Brozi's theory of worldview and the cultural standard theory.

**Keywords:** socialization, function of the family, cultural change, generation

Translated by Dorota Misiejuk



ADELA KOŻYCKOWSKA

## Czyj jest Śląsk? Refleksja o pograniczu śląsko-niemieckim

**Streszczenie:** Autorka punktem wyjścia swojej refleksji uczyniła cytaty z powieści Ewy Tvardy i Horsta Bienka, które egzemplifikują trudne doświadczenia Ślązaków wynikające z politycznych decyzji wobec Śląska, które podejmowane były przez władze polskie, niemieckie i czeskosłowackie.

Przywołane z literatury cytaty konstruują kontekst, który pozwala zobiektywizować zasadnicze dla artykułu pytania: „Czyj jest Śląsk” i jak polityczna walka o Śląsk, którą w swojej historii toczyły Polska, Niemcy i Czechosłowacja, rekonstruuje tożsamość etniczną Ślązaków?

Autorka korzysta z myśli Ivana Čolovicia, z której wyprowadza koncepcję pogranicza jako ziemi podatnej na amputację, a także koncepcję tożsamości posttraumatycznej jako tożsamości bolesnej. Na podstawie literacko opisanych doświadczeń śląskości Horsta Bienka autorka podejmuje próbę rekonstrukcji fenomenu śląskości, jako tego, co w efekcie konstruuje śląską tożsamość etniczną. Bezpośrednim przedmiotem analizy i interpretacji są teksty Horsta Bienka, „Brzozy i wielkie piece. Dzieciństwo na Górnym Śląsku” oraz „Podróż w krainę dzieciństwa”.

**Słowa kluczowe:** Śląsk, etniczność, pogranicze, tożsamość, tożsamość śląska

*Po pierwszej wojnie światowej Śląsk się skończył.  
Nikt nie wiedział, czyj właściwie jest. Młodej,  
pewnej siebie Czechosłowacji? Chętnych Niemiec? A może Polski?*  
Eva Tvrda (2015, s. 60)

*(...) tragedia Górnoślązaka polega na tym, że nie jest on ani Polakiem,  
ani Niemcem, lecz właśnie Górnoślązakiem, i że w każdym wypadku  
robi mu się krzywdę, gdy zalicza się go do Polski albo do Niemiec.*  
Horst Bienek (2008, s. 96)

### Wprowadzenie

Śląsk to ziemia, którą w swoje dzieje wpisały Polska, Niemcy i Republika Czeska (wcześniej jako Czechosłowacja). Teza ta wydaje się dość lakoniczna,

jeśli jednak zmienić perspektywę patrzenia z polskiej, niemieckiej i czeskiej na Śląsk, to okaże się, że powyższe zdanie zmusza bez wątpienia do refleksji nad Śląskiem jako ziemią o wyjątkowo złożonej i trudnej historii. Zmiana optyki patrzenia na Śląsk przez Śląsk, a nie przez Polskę, Niemcy czy Czechy – zmusza do tego, aby podjąć refleksję o Śląsku jako kulturowo autonomicznej krainie. Jednakże mówienie o Śląsku w taki sposób powoduje, że każdy, kto chciałby pisać, mówić, a nawet myśleć o Śląsku jako Śląsku, jakby z natury rzeczy narażał się będzie na szereg zarzutów związanych ze wspieraniem – delikatnie mówiąc – dążeń separatystycznych Ślązaków. Żadne z wymienionych w pierwszym zdaniu państw nie dopuszczało i nie dopuszcza w swojej polityce wobec Śląska możliwości, aby można było o nim pisać, mówić i myśleć jako o kulturowo autonomicznym regionie. Jest więc Śląsk – jakby w naturalny sposób – predestynowany do roli pogranicza. I tak też w najlepszym razie możemy – jako Polacy, Czesi i Niemcy – rozumieć Śląsk.

Jeśli za prawdziwe uzna się, że „Śląsk jest pograniczem”, to przyjąć także trzeba, że jest on szczególnym pograniczem, gdyż jest to ziemia przesyconą różnicą kulturową i społeczną, co niewątpliwie odciska swoje piętno na kształcie etnicznej kultury śląskiej. Zastawiając się jednak nad etniczną śląskością, dojść można do wniosku, że każde z wymienionych wyżej państw nadaje tej kulturze pewien szczególny charakter, co jest wynikiem narratywizowania śląskości a to polsnością, a to niemieckością, a to znów czesnością. Każde bowiem z wymienionych wyżej państw w swojej polityce próbowało i próbuje uzasadnić, że (etniczna?) śląskość jest częścią jego narracji historycznej, kulturowej i społecznej. To zaś dostarcza argumentów na rzecz innej prawdy, a mianowicie że Śląsk może być albo polski, albo niemiecki, albo czeski. Jeśli spojrzeć na problem z perspektywy autonomicznej kultury śląskiej, to okazuje się, że to ciągle narratywizowanie etnicznej śląskości w sposób wyjątkowy kształtuje dzieje Śląska jako ziemi/regionu i decyduje o biografiach poszczególnych ludzi, jak i biografii wspólnotowej.

W artykule szczególnie interesuje mnie etniczna śląskość. Próbuję w tym tekście zrozumieć, czym ona jest w momencie narratywizowania kulturą o odmiennym jądrze etnicznym. Stąd też w tytule – za Evą Tvrđą – postawiłam pytanie „Czyj jest Śląsk?”, chociaż nie zamierzam rozstrzygać problemu z perspektywy wielkich narracji narodowych. Interesuje mnie punkt widzenia Człowieka-Ślązaka i jego osobiste doświadczenie śląskości, którego złożoność jest wynikiem polityki państw narodowych, na które ów Człowiek-Ślązak nie miał wpływu, ale które bezpośrednio zdecydowały o trajektorii jego życia. W artykule nakreślę zaledwie mikronarrację Człowieka-Ślązaka.

Tekst składa się z trzech zasadniczych części: w pierwszej za Ivanem Čolovićem próbuję zrekonstruować koncepcję pogranicza jako ziemi podatnej na amputację, w drugiej – badając wybrane teksty Horsta Bienka dotyczące śląskiego dzieciństwa – podejmuję próbę zrozumienia, czym jest śląskość w optyce śląsko-niemieckiej. W końcowej części tekstu podejmuję próbę odpowiedzi na tytułowe pytanie.

### **Pogranicze – jako ziemia podatna na „amputację”**

Niektóre pogranicza – a Śląsk z pewnością jest tego dobrym przykładem – należą do kategorii tych ziem, które Ivan Čolović określa mianem wyjątkowo podatnych na „amputację” (Čolović, 1995, s. 34; Čolović, 2001, s. 46; Čolović, 2009, ss. 51–45). Jak pokazuje lektura jego tekstów, do amputacji ziem może dochodzić w wyniku walk ideologicznych i/lub militarnych. O takie terytoria – jak przekonuje autor – toczy się gra polityczna, która nieustannie przetwarza i reorganizuje przeszłość, wytwarzając narrację, która przyznaje danej wspólnotie narodowej prawo do tego, aby konkretną ziemię uczynić niezbywalną częścią swojego terytorium (por. Čolović, 2001, s. 17).

Sprawą istotną w tej grze politycznej jest proces wytwarzania określonej narracji/narratywu<sup>1</sup>. Stąd też diachroniczna rekonstrukcja narratywu pozwala dostrzec nawet subtelne zmiany semantyczne, jakie zachodzą w jego wewnętrznej przestrzeni. Ivan Čolović w książce „Śmierć na Kosowym Polu...” rekonstruuje serbski mit kosowski, który jest doskonałą egzemplifikacją mitu narodowego, czy też – bardziej ogólnie ujmując – etnomitu. Autor poddał serbski etnomit kosowski drobiazgowej analizie. Głównym wnioskiem płynącym z tej pracy jest teza, że narratyw narodowy zwykle charakteryzuje się wyjątkową zdolnością permanentnego dostrajania przeszłości do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-politycznej, w której swoją codzienność realizuje wspólnota narodowa wytwarzająca swój mit narodowy. Każde tezańsze wydarzenia z jej życia – takie jak wojna, emigracja, utrata części bądź całości pogranicza itd. – staje się impulsem do kolejnej rekonstrukcji przeszłości, co w efekcie jeszcze mocniej scala wspólnotę i motywuje ją do działania w jej aktualnej codzienności. Jak można sądzić, takie wytwarzanie dziejów jest tym bardziej efektywne, im bardziej wspólnota potrafi w tym procesie realizować wątek edukacyjny. Każda bez wyjątku wspólnota naro-

<sup>1</sup> Ivan Čolović w książce „Śmierć na Kosowym Polu...” obok pojęcia „narracja” używa także pojęcia „narratyw” (Čolović, 2019).

dowa – ze względu na własne trwanie – potrzebuje bohaterów z przeszłości, których edukacyjna wartość powinna wprost wynikać z ich życia-służby i życia-poświęcenia. Celem tej edukacyjnej roboty jest zapładnianie umysłów i poruszanie serc terażniejszych członków narodu, a także motywowanie ich do tego, aby byli oni gotowi oddać wspólnocie swoje życie.

Badania Ivana Čolovicia przekonują, że etnomit jest tym, co konstruuje etniczne jądro każdego narodu. Jest to dobry przykład narratywu, który jest jednocześnie i kulturowym jądrem narodu, i funkcjonalnym wariantem jego kultury. Okazuje się bowiem, że etnomit to skuteczne narzędzie wydobywania z ogólnej kultury narodowej tych elementów realnych i symbolicznych, które uzasadniają i usprawiedliwiają wszelkie działania mające na celu odzyskanie utraconej ziemi, albo też utrzymanie jej w posiadaniu (Čolović, 2007, ss. 7–9).

Ivan Čolović pisze, że badanie etnomitu wymaga dyskursywnej analizy związku nacji i narracji. W obrębie etnomitu dochodzi bowiem do wytwarzania narracji (czyli wiedzy) na temat narodu. Jednocześnie ta narracja-wiedza „inspiruje i pobudza nację do słusznej walki”. Rozpoznanie narratywu w jego historyczności pozwala pojąć, czym jest choćby „duch narodowy” danej wspólnoty etnicznej, a także zrozumieć narodowość jej kultury i polityczność jej dziejów (Čolović, 2019, s. 24). Autor przekonuje, że ważną częścią dyskursywnych badań kulturowych nad związkiem narodu i narracji jest rozpoznanie tych obszarów, które są filarami narracji i konstruują wspomnianego wyżej „ducha narodu”. Są to w istocie te sfery kulturowe, u podstaw których tkwią najistotniejsze dla tożsamości narodowej zachowania i działania członków wspólnoty. Mogą to być przykładowo – jak pokazały badania Ivana Čolovicia nad serbskim mitem kosowskim – pamięć i religia. Rozpoznanie tych kulturowych obszarów pozwala zrekonstruować proces stopniowego wytwarzania pojęcia „ojczyzna”<sup>2</sup> w świadomości narodu. „Ojczyzna” jest w tym przypadku szczególną metodą konsolidacji narodu i dodatkowo jest tym, co łączy wytwarzany naród z konkretną ziemią.

Pełne wykreowanie „ojczyzny” w świadomości narodu potrzebuje dwóch rzeczy: włączenia elementu etnicznego w wytwarzaną przez naród narrację/wiedzę o sobie (w koncepcji Ivana Čolovicia chodzi o tzw. przyjęcie imienia) i związanie tego elementu etnicznego z konkretną ziemią (Čolović, 2019, s. 45, ss. 108–111). Choć proces ten potrzebuje czasu dziejowego – nie zachodzi on bowiem z dnia na dzień – i ma charakter ideologiczny, to „oj-

<sup>2</sup> W części pt. „Śląsk Horsta Bienka” będę za autorem używać pojęcia „Heimat”.

czyzna” nie może się ustanowić ani bez ziemi, ani bez ludzi. Badania autora dowodzą, że w procesie konstruowania świadomości „ojczyzny” szczególnego znaczenia nabierają ziemie pograniczne, o które toczyć się musi ciągła wojna, a członkowie narodu w walce o taką ziemię powinni być gotowi umierać.

Badania Ivana Čolovicia dowodzą, że dla narodu serbskiego wojna-o-ziemię pograniczną rozpoczęła się bitwą z potęgą osmańską na Kosowym Polu. W serbskiej narracji Kosowe Pole z biegiem czasu zmieniło się w Kosowoziemie pograniczną; zaś bitwa przeistoczyła się w historyczny konflikt pomiędzy kosowskimi Albańczykami i Serbami z Serbii. Wytwarzany narratyw zmienia zatem Kosowo w szczególne pogranicze, o które toczy się wielopłaszczyznowy i wieloaspektowy trwały konflikt pomiędzy dwiema nacjami. Jednakże szczególność tak konstruowanego „Kosowa-ziemi pogranicznej” nie wynika wyłącznie z faktu, że jest to pogranicze generowane przez historyczny konflikt pomiędzy dwoma narodami. Ta szczególność wynika z tego, że jest to ziemia wyjątkowo podatna na „amputację” (patrz: Čolović, 1995, s. 4; Čolović, 2001, s. 46).

### **Pogranicze jako ziemia traumatogenna**

Ziemia podatna na „amputację” to równocześnie ziemia traumatogenna. O takiej ziemi – jeśli się ją utraci – zwykle mówi się z emocją, co ma jeszcze silniej podkreślać, że mówiący nie uznaje aktualnej zmiany jej politycznego statusu. Spokojne mówienie o takiej ziemi *implicite* oznacza przyznanie się do porażki wynikającej z utraty. Ivan Čolović przekonuje, że natychmiastową psychologiczną konsekwencją utraty pogranicza jest doświadczenie stanu afektywnego, który porównać można do tego, co czuje człowiek po amputacji części swojego ciała. Czasami utrata ziemi jest więc odczuwana jak „amputacja ręki”, a czasami nawet jak „amputacja serca”. Tak utratę Kosowa zdają się przeżywać niektórzy Serbowie. I jak pisze autor, Serbia doświadcza utraty Kosowa tak, jakby wyrwano jej „serce z klatki piersiowej” i jakby teraz była tam „krwawiąca dziura”. Z tej też przyczyny Serbowie wciąż oczekują na „nowe serce” (Čolović, 2009, s. 51).

Odległym skutkiem wspólnotowego przeżycia „amputacji” ziemi jest konieczność nauczenia się życia po traumie, a ta jest tym większa, im większe znaczenie dany naród przypisuje utraconemu terytorium, jak i samej stracie. Jeśli ziemia pogranicza w etnomicie danego narodu jest jego „bijącym sercem” – jak ma to miejsce w narodowej narracji serbskiej – to logicznym

jest, że Serbowie muszą nauczyć się „żyć z krwawiącą raną w piersi” i w „jednoczesnym oczekiwaniu na nowe serce” (Čolović, 2009, s. 51). Użyte metafory są konsekwentną tego, jak konfliktowa ziemia istnieje w języku danego narodu. Jak pokazują przywołane badania Ivana Čolovića, konstruowany przez Serbów narratyw (re)konstruuje się na fundamencie nazwy „Kosowo” i korzysta dodatkowo z frazy „Kosowo jest serbskie” i „Kosowo jest kolebką serbskości”. Stąd też sam akt utraty Kosowa istnieje w świadomości serbskiej jako przyczyna serbskiej narodowej traumy, która – dla jakiejś części Serbów – staje się tym, co ma wiecześnie definiować tożsamość serbską i tym samym przyczyniać się do homogenizacji narodu serbskiego. Tak konstruowany narratyw tu i ówdzie – choćby w przekazie propagandowym – musi eksponować zdanie, że „Kosowo to bijące serce Serbii” (Čolović, 2019, ss. 26–29). Ivana Spasić wskazuje jednak, że trauma związana z Kosowem nie tkwi „w Serbach”, ale w tym, co pomiędzy nimi, a co przybiera charakter przestrzeni dyskursywnej (Spasić, 2011, s. 99, za: Čolović, 2019, s. 29). Dyskursywność w tym wypadku tworzy się na skutek konieczności wyboru pomiędzy dwiema wiedzami: Człowiek-Serb uznaje traumę kosowską albo Człowiek-Serb odrzuca traumę kosowską. Niezależnie od wyboru, los Człowieka-Serba jest przesądzony: musi on doświadczać ciągłej udręki wynikającej ze wspólnotowo przeżywanej straty albo może się on narazić na obelgę zdrady. W pierwszym – przyjmuje on tożsamość konstruowaną na pamięci traumy, w drugim – kwestionuje taką tożsamość. Jest też trzecia możliwość, która również wiąże się z pewnym rodzajem udręki. W tym przypadku chodzi o udrękę milczenia, która wynika z tego, że serbski narratyw kosowski jest odrzucony *implicite* (Čolović, 2019, s. 30). Tak czy inaczej, przeznaczeniem każdego Serba jest cierpienie. Każdy Człowiek-Serb staje wobec dramatycznego wyboru i niezależnie od tego, jaką decyzję podejmie, to i tak nie zmieni to faktu, że utrata Kosowa – w roku 1389 – na trwałe zdekonstruowała tożsamość serbską. Co ważne i co powinnam podkreślić: utrata Kosowa nie pozbawiła tożsamości serbskiej jej aspektu podmiotowego. Utrata Kosowa zmieniła jedynie tożsamość serbską w tożsamość bolesną.

Tylko tożsamość bolesna pozwala o utracie ziemi mówić z emocją, bo jakże inaczej – zapytać trzeba za Ivanem Čolovićem (Čolović, 2009, ss. 52–53) – mówić o „czymś takim” i do tego nie stracić godności. Nie jest łatwo mówić spokojnie i rozsądnie wtedy, gdy wspólnotowo doświadczyło się traumy „amputacji” ziemi, co bez wątpienia jest sprawą honoru i kwestią rozwiniętej świadomości narodowej. Tego typu sytuacje powodują, że to przede wszystkim przodkowie domagają się walki, a terażniejsi muszą taką walkę podjąć.

Równocześnie walka terażniejszych domaga się tego, aby „umarli śpiewali” o ziemi, która została utracona, i o krwi, którą już przelano i którą będzie się przelewać. I chociaż „śpiew umarłych” to znów sprawa metafory, to jednak metafora ta silnie wiąże naród z ziemią w przeszłości i w przyszłości, tylko dlatego, że naród – w tak konstruowanym etnomicie – nie może istnieć bez fizycznego terytorium. Jeśli jednak ziemia została utracona (całkowicie lub częściowo) na rzecz innego narodu, to prawo do niej musi być poświadczane przez fizyczne artefakty historii, takie jak groby, cmentarze i inne miejsca śmierci oraz pochówku ofiar wojen o wolność i niepodległość. W tak konstruowanym narratywie groby – jak pisze Ivan Čolović (2001, ss. 16–17) – zmieniają się w pomniki, które nieustannie przypominają o męstwie, sile i cierpieniu bohaterów, którzy umarli. Ci niezjący bohaterowie to – edukacyjnie ujmując – gotowe wzory życia dla następnych pokoleń i trzeba o nich mówić w pieśniach i w wierszach (Čolović, 2007, ss. 7–9).

Tożsamość bolesna to nie jest tylko *requiem* dla przodków, jak by można sądzić. Tożsamość bolesna jest tym, co szczególnie waloryzuje kulturę i zmienia ją w to, w imię czego można zabijać. To stąd zapewne Ivan Čolović pisze, że groby poległych stają się tym, w imię czego można podejmować wojny sprawiedliwe. Tu ujawnia się logika granic jako tego, co wyznaczone historią bohaterów, miejscem ich pochówku i przelaną krwią męczeńską. Ta ostatnia zapładnia ziemię, która rodzi kolejnych bohaterów gotowych umrzeć za swój naród, a przez naród także za ziemię (Čolović, 2001, s. 28 i nn, s. 40 i nn; Čolović, 1988, s. 55).

### **Śląsk Horsta Bienka**

Istotą śląskości jest kult ziemi, który człowiek musi czuć w sobie i – jak przekonuje Horst Bienek (1993, s. 191) – ów kult ziemi jest silnie odczuwany przez Ślązaków. Rodzi się jednak pytanie, jak rozumieć Ślązaków „kult ziemi”, skoro jest on czymś więcej niż powszechnie przyjęte rozumienie „miłości do swojej małej ojczyzny”, co autor nazywa „Heimat” (1991, s. 46).

Analiza szczególnie takich tekstów literackich Horsta Bienka jak „Podróż w krainę dzieciństwa. Spotkanie ze Śląskiem” (dalej: PWKD) i „Brzozy i wielkie piecie. Dzieciństwo na Górnym Śląsku” (dalej: BIWP) pozwala zrekonstruować śląskość jako trzy wzajemnie dopełniające i przenikające się sfery ludzkiej egzystencji. Są to obszary: 1. realnego i duchowego; 2. przeszłego/tego, co w dzieciństwie i terażniejszego / tego, co w dorosłości, 3. niemieckiego i polskiego.

### **Realne i duchowe**

Fundamentem śląskości jako egzystencji człowieka jest to, co realne. Można właściwie uznać, że Śląsk realny to Śląsk, który wytwarzany jest poprzez fizyczne umocowanie człowieka w krajobrazie architektonicznym i przyrodniczym. W narracji Horsta Bienka realne są brzozy, czereśnie, jabłonie i grusze, Odra, las, dom, szkoła, Góra św. Anny, Kościół, Gliwice, kominy hut żelaza itd.

Jednak żaden z przywołanych artefaktów architektonicznych czy przyrodniczych nie jest zwyczajny. Chodzi bowiem o „naprawdę” śląskie lasy brzozowe (PWKD, s. 187, s. 312. BIWP, ss. 31–32) i typowe dla Śląska czereśnie, jabłonie i grusze (PWKD, s. 204). Odra jest w doświadczeniu Horsta Bienka Matką-Odrą, świętą rzeką Ślązaków (PWKD, s. 204, 225. BIWP, ss. 15–16). Las zmienia się w miejsce, w którym człowiek czuł się wolny (PWKD, s. 225. BIWP, s. 32). Dom nie jest zwyczajnym budynkiem, lecz miejscem, w którym się wyrosło (PWKD, s. 225, 314). Szkoła jest istotna dla autora, gdyż w niej uczył się o Odrze (PWKD, s. 225). Góra św. Anny jest miejscem, do którego pielgrzymował Horst Bienek, gdyż pielgrzymowali tam wszyscy Ślązacy (PWKD, ss. 197–203). Kościół to nie wspólnota wszystkich wierzących katolików, lecz budynek-sacrum, w którym autor przyjął pierwszą komunię świętą (PWKD, ss. 226). Gliwice są osobiście realne nie dlatego, że tu Horst Bienek się urodził, ale są one istotne poprzez swoje ulice, budynki, cmentarze, miejsca zabaw, spotkań, gdyż to tu spędził swoje dzieciństwo i tu dorastał. A kominy hut żelaza? Cóż, one – jak wspomina autor – były „niczym potężny las dębowy” (BIWP, ss. 20–22).

Egzystencjalnie każdy z przywołanych artefaktów jest najpierw osobisty i dopiero – jakby w kolejnej fazie konstruowania relacji – staje się śląski. Pragnę jednak podkreślić, że w narracji Horsta Bienka każdy z tych artefaktów nabiera znaczenia, nie dlatego, że był już śląski, ale dlatego, że najpierw stał się osobisty. To, co osobiste w doświadczeniu autora przenika się z tym, co śląskie i odwrotnie. Dzieje się tak dlatego, że przywołane artefakty wypełnione są ludźmi, którzy połączyli Horsta Bienka ze światem śląskim. Proces ten zaczął się już w pierwszych dniach jego życia, w domu, poprzez relację, którą z dzieckiem konstruowali matka i ojciec. Wiązania ze światem śląskim pogłębiały się i nabierały znaczenia poprzez kolejne/inne relacje: z rodzeństwem, sąsiadami, dorosłymi, koleżankami i kolegami z podwórka, szkoły, lasu, kościoła, pielgrzymek itd. Każda z tych osób stawała się częścią poznawczej i emocjonalnej relacji autora ze światem śląskim.



Każdy świat zewnętrzny jest dostępny człowiekowi – jak przekonuje Horst Bienek – nie inaczej, jak poprzez ludzi z jego otoczenia (PWKD s. 342). Fizyczność tych relacji zaświadczała nie tyle o realności człowieczego życia, ale przede wszystkim zaświadcza o realności otaczającego świata. Jednocześnie ta realność stanowi fundament relacji duchowej człowieka i świata poprzez duchowe relacje z ludźmi. Odnosząc rzecz do sprawy śląskiej, można nawet zaryzykować twierdzenie, że to realna śląskość wytwarza śląskość duchową. I zwrótnie duchowa śląskość potwierdza „prawdziwość” realnej śląskości.

Toteż „śląskość” – jeśli odnieść ją do „Heimat” – nie może artykułować się jedynie poprzez związki realne, gdyż Heimat w swojej najgłębiej skrywanej logice wytwarza się poprzez afektywne i poznawcze wiązanie człowieka z ziemią. To akt, w którym to, co fizyczne i realne łączy się z tym, co duchowe, ulotne w swojej naturze i często nieracjonalne. Heimat jest więc w pisarstwie Horsta Bienka egzystencją człowieka i relacjami z jego bliskimi (przykł.: PWKD, s. 342). Jest światem zastanym, który w szczególnie naturalny sposób jest zawsze starszy od tych, którzy się w nim pojawiają i w nim realizują swoją biografię. Heimat-jako-egzystencja jest wyjątkowo wymagający wobec każdego, kto się w niego wradza: ktoś taki potrzebuje osób wprowadzających, które będą równocześnie łącznikiem pomiędzy tym, który się wradza, a tymi, którzy już w Heimat egzystują.

### **Przeszłe / to, co w dzieciństwie – teraźniejsze / to, co w dorosłości**

Heimat-jako-egzystencja może się ukształtować wyłącznie w dzieciństwie, co powoduje, że autor czyni „dzieciństwo” równoznaczne z „Heimat”. Być może dlatego w jego pisarstwie „Heimat” i „dzieciństwo” to nie pojęcia, lecz metafory (PWKD, s. 342), których sensy dopiero w dorosłości mogą/muszą zostać wydobyte z pamięci wraz ze wspomnieniami. Szczególnie te ostatnie „jawia się gwałtownie” i wyłaniają się nie tylko z rzeczywistości, lecz także z podświadomości (BIWP, s. 5), czy wprost ujmując, „z głowy” i „z zaspanych głębin podświadomości” (BIWP, s. 6).

W świadomości dorosłego Horsta Bienka ukształtowało się przeświadczenie, że wygnanie/wypędzenie z Heimat jest jednoznaczne z wygnaniem/wypędzeniem z dzieciństwa (PWKD, s. 342). Biografia autora jest pod tym względem szczególna, choć z całą pewnością jest ona typowa dla wielu Ślązaków, którzy swoje życie związali ze śląszczyzną i niemczyzną. Wygnanie/wypędzenie ze Śląska gwałtownie zmieniło trajektorię jego życia i nie pozwoliło – jak można sądzić – w kolejnych etapach biograficznych w pełni

uksztalować świadomości Heimat w bezpośredniej relacji ze Śląskiem jako ziemią/regionem. Biografia Horsta Bienka to biografia, w której wygnanie/wypędzenie okazało się momentem granicznym, którego znaczenie zmienia się wraz z osiągnięciem dorosłości. W momencie gdy wygnanie/wypędzenie miało miejsce, autor w swojej świadomości ratował życie (PWKD, s. 258, 324). Dorosłość – jako czas biograficzny – zmienia „wygnanie” (BIWP, s. 78) i konieczność opuszczenia Śląska (PWKD, ss. 323–324) w bezpowrotną utratę dzieciństwa i w bezpowrotną utratę Heimat (PWKD, s. 258, s. 342). Dopiero dorosłość uzmysłowiła autorowi, że ratowanie życia biologicznego nie idzie w parze z ratowaniem dzieciństwa i z ratowaniem Heimat. W dorosłości człowiek może jedynie żegnać się ze swym dzieciństwem (PWKD, s. 341) i godzić się z faktem, że do dzieciństwa nie można wrócić. Można je tylko sobie wyobrazić, opisać i tylko w taki sposób zatrzymać. Jednak – jak przekonuje Horst Bienek – „[u]tracone dzieciństwo jest prawdziwym dzieciństwem” (PWKD, s. 342).

Jeśli więc dzieciństwo jest równoznaczne z Heimat, i jeśli dzieciństwo trzeba mieć „w głowie” i w podświadomości oraz w świadomości, to i Heimat jest tym, co także trzeba mieć „w głowie” i „w zasypanych głębinach podświadomości”. I nawet jeśli utraci się Heimat, tak jak traci się dzieciństwo, to utracona Heimat nadal jest prawdziwa, podobnie jak prawdziwe jest utracone dzieciństwo.

Heimat – podobnie jak dzieciństwo – nie może być pojmowana inaczej, jak w jej czasowości i poprzez jej czasowość. Stąd zapewne Horst Bienek w swych tekstach dotyczących dzieciństwa odbywa podróż na dwa sposoby: w dzieciństwo biograficzne i w dzieciństwo egzystencjalne. To drugie jest niczym innym jak Heimat-egzystencją człowieka. Być może dlatego w pisarstwie Horsta Bienka Heimat jest metaforą bycia człowieka w optyce czasu/egzystencji i jednocześnie Heimat to eksplikacja czasu/egzystencji człowieka.

Toteż i Heimat, i dzieciństwo potrzebują czasu, aby w zapamiętanych/wspominanych obrazach mógł tworzyć się ład. To dorosłość będzie powodowała, że w tych obrazach krzyżować się będą terażniejszość i przeszłość; to, co przeżyte i to, co prześnione; a także to, co wspomniane i to, co jest mitem (BIWP, s. 5). Być może zdolność do wzajemnego przenikania się dzieciństwa i Heimat jest wynikiem tej szczególnej operacjonalizacji czasu, do której dochodzi w dzieciństwie. Tu przecież „(...) czas stoi w miejscu. Wszystko, co się zdarza, zdarza się teraz” (PWKD, s. 258). Chodzi zapewne o tę szczególną właściwość dzieciństwa, na którą składa się zdolność dziecka do całkowitego, pełnego i pozaczasowego zaangażowania w terażniejszość, we własną egzy-

stencję, we własne dzieciństwo, a wszystko po to, aby pojmować świat jako całość (BIWP, s. 24).

Sprowadzenie „Heimat” i „dzieciństwa” do wymiaru metafor pozwoliło Horstowi Bienkowi znieść różniące je zakresy semantycznie i uznać je jako to, co egzystencjalne. W narracji autora „Heimat” i „dzieciństwo” mogą się konstruować wyłącznie poprzez krajobraz architektoniczny i przyrodniczy, który stanowi jakby naturalną platformę dla rzeczywistych relacji międzyludzkich. Jest to realna/fizyczna formuła świata rzeczywistego i jako taka stanowi ona fundament dla świata duchowego. Jest to także – jak można wnioskować – jedyny sposób, aby człowiek w swojej świadomości poczuł się związany z ziemią, co rozpoznać można w jego języku poprzez zaimki dzierżawcze typu: „mój”, „moja”, „moje”. Więcej, jest to także jedyny sposób, aby w świadomości człowieka pojawił się ów szczególny związek jego egzystencji z czasowością, czego przykładem jest choćby używana w języku autora fraza „moje dzieciństwo”. Pisarstwo Horsta Bienka przekonuje, że tylko związanie człowieka z konkretną ziemią (Heimat) i konkretnym czasem (dzieciństwo) jest wieczne i trwa „w głowie” człowieka, i „w zasypianych głębinach podświadomości”. Tylko poprzez to podwójne związanie nie tylko utracone dzieciństwo jest prawdziwe, ale także utracona Heimat jest prawdziwa.

### Niemieckie i polskie

Horst Bienek, wspominając dzieciństwo, napisał: „Językiem zdobywałem dla siebie świat” (BIWP, s. 6). Jednak język dzieciństwa to nie jest wyłącznie język, którym człowiek w prosty sposób zdobywa dla siebie świat. W istocie – jak *implicite* przekonuje pisarstwo Horsta Bienka – język wpisuje człowieka w polityczne gry narodu, którego językiem człowiek się posługuje. Ta polityczność istnieje niezależnie od tego, co *explicite* człowiek deklaruje. Język dzieciństwa kształtuje językową świadomość świata i decyduje o polityczności życia, i wyznacza trajektorię człowieczej i wspólnotowej biografii.

Językiem domu Horsta Bienka był język niemiecki, choć niemieckie mówienie Górnoślązaków różniło się od niemieckiego mówienia Dolnoślązaków (BIWP, s. 55). Niezależnie jednak od tego, jak bardzo – w odczuciu mówiących i słuchających – dialekt dolnośląski był oddalony od tego, jak mówili Górnoślązacy (BIWP, ss. 55–59), to w dzieciństwie Horst Bienek nie słyszał już gwary śląskiej (BIWP, s. 59). Tak więc językiem Horsta Bienka – podobnie jak wielu innych Ślązaków – był niemiecki, co w polityczny sposób porządkowało los tej grupy Ślązaków, gdyż był to język domu, szkoły, kościoła, gazety,

radia, książek itd. Język niemiecki tworzył językowy krajobraz Śląska, który był wprost powiązany z krajobrazem architektonicznym i przyrodniczym. Życie codzienne i sakralne, życie duchowe i symboliczne działa się w języku niemieckim i poprzez ten język. Wszelkie relacje międzyludzkie także działa się w języku niemieckim i poprzez język niemiecki. Nie powinny zatem zaskakiwać słowa Horsta Bienka, że „[d]uchowe (...) dziedzictwo zabrali uciekający i wypędzeni Ślązacy ze sobą (...)” (BIWP, s. 45).

Mniej lub bardziej świadomie niemieckojęzyczni Ślązacy stali się częścią narodu niemieckiego i niemieckiej państwowości i jest to politycznie istotny akt włączenia poprzez język, który „w naturalny sposób” był językiem śląskiego życia tej części wspólnoty śląskiej. Język jest powiązany z granicami państwowymi narodu, co także jest częścią jego polityki, gdyż naród-państwo zwykle dąży do tego, aby granice administracyjne pokrywały się z językowymi granicami narodu. Granice dają narodowi niezwykle poczucie bezpieczeństwa, co jest znaczące dla jego trwania, a każde ich naruszenie wprowadza niepokój i mobilizuje do tego, aby je przesuwać (powiększając terytorium) albo bronić (BIWP, ss. 9–11). Górny Śląsk – jak pisał Horst Bienek – miał tylko dwie alternatywy: albo „cały Śląsk dla Polski” (BIWP, s. 9), albo „Katowice zostają niemieckie” (BIWP, s. 11). Niezależnie więc od tego, czy naród przesuwa granice i walczy o nowe terytoria, czy też broni granic i ochrania swoje terytorium, to walka o granice i ziemię jest zawsze walką sprawiedliwą i dlatego zwyciężeni zawsze „są pokonani przez Pana Boga” (BIWP, s. 11).

Jak dowodzi pisarstwo Horsta Bienka, wpisanie w konkretny język powoduje wpisanie w realnie realizowaną przez jego naród politykę granic. W przypadku niemieckojęzycznych Ślązaków znaczyło to, że muszą oni stanąć do walki o granice i terytorium dokładnie tak samo, jak staje naród niemiecki. Osobiste przekonania Człowieka-Ślązaka nie mają w tym przypadku znaczenia, gdyż jego stosunek do granic i terytorium wprost wynika z tego, jakim językiem mówi jego wspólnota. W tej grze politycznej nie ma znaczenia, czy chodzi o przesuwanie granic i podbój, czy też idzie o pilnowanie granic i ochronę terytorium. Kłopot bowiem w tym, że Ślązak może i powinien się bić albo o Niemcy, albo o Polskę. Wpisanie Ślązaków w niemieckie lub polskie językowe i administracyjne granice prowadzi do istotnych konsekwencji politycznych. Otóż zmusza to do opowiedzenia się Ślązaków albo „za Niemcami”, albo „za Polską” i powoduje polityczne, społeczne, a także kulturowe rozbitcie tej wspólnoty. Konieczność wyboru powoduje, że Ślązacy stają się albo Niemcami, albo Polakami i już jako Niemcy bądź Polacy

ponoszą odpowiedzialność za czyny swojego – albo niemieckiego, albo polskiego – narodu.

Naiwnością zatem Ślązaków było i jest deklarowanie, że nie mają oni poglądów politycznych (PWKD, ss. 277–285). Z polityczną naiwnością niemieckojęzycznych Ślązaków po latach rozprawia się Horst Bienek w książce „Powrót w krainę dzieciństwa...”. Autor pisze:

„Od tego czasu minęło już ponad czterdzieści lat. A w halach targowych w Hanowerze, gdzie zbierają się pozostali przy życiu Ślązacy, wiszą transparenty: Śląsk pozostanie nasz. Ludzie spacerują, spotykają się, rozmawiają ze sobą, wspominają to, co było kiedyś, daleko na wschodzie. Ciągłe jeszcze uważają się za apolitycznych. Nie potrafią w ogóle zrozumieć, dlaczego to, ich zdaniem, niewinne motto narobiło takiego zamieszania. Oni są za tym hasłem. Wszyscy są za. Oczywiście ci odmiennego zdania w ogóle tutaj nie przychodzą. Klaskają, gdy starszy siwowłosy mężczyzna na podium powtarza ten *slogan*.

Moja siostra Traut również była w Hanowerze. Wszystkiego wysłuchała. Klaskała razem z nimi. Zawsze była apolityczna, jak sądzi, i to hasło nie ma jej zdaniem nic wspólnego z polityką. Pewnego razu zapytała mnie: dlaczego tylko my mielibyśmy przegrać wojnę?

Dzisiaj wszystko wiemy dużo lepiej. Dzisiaj o wszystkim wiemy odrobinę dokładniej. Wy trzymaliście się z boku, wówczas. Wy nie byliście mordercami. A jednak może współprzeczuwającymi, współodpowiedzialnymi, współczyniącymi? Nie rozmawialiście o tym z dziećmi. A czy sami zadawaliście sobie pytania? Czy też pytania nasuwały się dopiero wtedy, gdy już z walizką w rękę znaleźliście się w obozie dla uchodźców na Zachodzie? Ja też przecież tylko pytam.

Być może za późno zacząłem pytać. Miałem czternaście lat, gdy w drodze do domu natknąłem się na pochód więźniów KZ, był styczeń 1945 roku, likwidowano obóz koncentracyjny w Oświęcimiu. Mówiło o tym całe miasto. Ludzie stali przy drodze i przyglądali się milcząco. Było wczesne popołudnie i zaczął padać śnieg. Kapo biło pałkami ludzi w pasiakach. Na czele pochodu i na końcu szli niemieccy strażnicy z bronią maszynową. Nigdy nie zapomnę tego obrazu” (PWKD, ss. 285–286).

Szczególnym dopełnieniem przytoczonej wypowiedzi są słowa Horsta Bienka, którymi kończy relację z odwiedzin w obozie koncentracyjnym w Brzezince: „Dziwię się, że ziemia się nie rozstępuje i mnie nie pochłania” (PWKD, s. 341).

## **Czyj jest Śląsk? Próba podsumowania**

Na pytanie można właściwie odpowiedzieć jednym zdaniem: Śląsk przestał być śląski od momentu, w którym stał się częścią narracji konstruowanej przez Polskę, Czechy i Niemcy. Każde z tych państw ma własną wizję Śląska, a także właściwe sobie metody tłumaczenia Ślązakom, że mogą oni być albo polskimi Ślązakami, albo czeskimi Ślązakami, lub też niemieckimi Ślązakami. W tak konstruowanych narracjach nie ma miejsca na etniczną śląskość, a mówienie o autonomicznej kulturze śląskiej powoduje, że każdy mówiący narażać się będzie na zarzut, że albo jest śląskim separatystą, albo im sprzyja.

Pisarstwo Horsta Bienka dowodzi jeszcze jednej prawdzie, otóż każda z wymienionych narracji w szczególny sposób przekonuje Ślązaków do tego, aby oddawali życie za ten naród, którego językiem mówią. Mówiący po niemiecku walczą za Niemcy. Mówiący po polsku walczą za Polskę. Mówiący po czesku – za Czechy (wcześniej Czechosłowację). Niemcy jednak nie walczyli za Śląsk, wtedy gdy Rosjanie i Polacy tu wchodzili, ale uciekli do Niemiec. Kiedy Śląsk zajmowali Niemcy – Polacy także nie walczyli o tę ziemię. W polskiej narracji – o czym barwnie pisała Zofia Kossak (2014, ss. 7–10) – przekonywano Ślązaków, że ich zadaniem jest trwać i czekać, i rozmyślać o Polsce, tak długo, aż „Polska znowu będzie Polską”, a „Niemcy, źli okropnie wrócą do siebie”.

Śląsk jest ziemią szczególnie podatną na „amputację”. Jest ziemią, którą bezlitośnie tną granice narodów-państw o odmiennym jądrze etnicznym, dzieląc lokalne wspólnoty, a także rodziny. Jest to ziemia, w której nazwy geograficzne zmieniają się wraz ze zmianą granic (PWKD, s. 189, 190–191, 210, 211). To jest ziemia, na której ta sama szkoła raz rozbrzmiewa językiem niemieckim, a raz polskim (PWKD, s. 219); i raz wiszą w niej mapy Niemiec, a raz Polski (PWKD, s. 235). To jest ziemia, z której znikają groby tylko dlatego, że ci wcześniejsi zmarli mówili innym językiem niż ci, którzy umierają w teraźniejszości (PWKD, s. 293. BIWP, ss. 12–13). To jest także ziemia, na której do tego samego Chrystusa można się modlić tylko w jednym języku: albo po niemiecku, albo po polsku (PWKD, s. 294, 320). To jest ziemia, gdzie wszystko jest albo polskie, albo niemieckie (PWKD, s. 193). To jest ziemia, na której żyć mogą albo Niemcy, albo Polacy i dlatego wraz z wygraną jednej ze stron tę ziemię musieli opuścić pokonani.

Teksty Horsta Bienka w jakiś szczególny sposób przekonują, że to właściwie nie Niemcy utracili Śląsk w końcowej fazie drugiej wojny światowej.

To mówiący po niemiecku Ślązacy utracili Śląsk i to oni okazali się przegranymi w tej walce, która rozegrała się pomiędzy Polską a Niemcami. Dlatego też przywołane wyżej słowa – „dlaczego tylko my mielibyśmy przegrać wojnę?” – są pytaniem przede wszystkim politycznym, pytaniem o konsekwencje wielkiej polityki. Jest to pytanie z kręgu tych, które wprost wynikają z człowieczych mikronarracji i są one wynikiem bezmocy i rozpaczcy człowieka, którego egzystencja nieustannie mierzyć się musi z wielkimi narracjami. A te bezwzględnie obchodzą się z każdym, komu wydaje się, że może być politycznie neutralny.

Te wielkie narracje dekonstruuja tożsamość śląską i uruchamiać mogą w Człowieku-Ślązaku pokłady cierpienia, wynikające z jego traumatycznych doświadczeń, jak miało to miejsce w biografii Horsta Bienka. Kiedy bowiem Ślązak staje się Niemcem, Polakiem bądź Czechem, nie tylko traci swoją Heimat, ale automatycznie staje się odpowiedzialny za wszystko to, co naród jego języka zrobił innemu narodowi. Jest to szczególnie piętno, którego konsekwencją jest nie tylko utrata własnej Heimat i wraz z nią własnej etniczności, ale jest to także zastąpienie własnej tożsamości etnicznej tożsamością bolesną.

Pytanie: „dlaczego tylko my mielibyśmy przegrać wojnę?” jest poniekąd alternatywną wersją pytania, które postawiłam w tytule tekstu. To zapożyczone od Ewy Tyrdey pytanie powinno skłaniać każdą bez wyjątku wspólnotę etniczną do krytycznej refleksji nad swymi „przymusowymi wyborami”, zwłaszcza wtedy, gdy dotyczą one języka i granic, gdyż – jak dowodzą teksty Horsta Bienka – za nimi skrywa się zawsze jakaś polityka tego narodu, który „udostępnia” swój język i swoje granice.

### **Bibliografia**

- Bienek, H. 1991. *Brzozy i wielkie piece. Dzieciństwo na Górnym Śląsku*. Gliwice: Wydawnictwo „Wokół Nas”.
- Bienek, H. 2008. *Pierwsza polka*. Gliwice: Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Wydawnictwo „Wokół nas”.
- Bienek, H. 1993. *Podróż w krainę dzieciństwa. Spotkanie ze Śląskiem*. Gliwice: Wydawnictwo „Wokół Nas”.
- Čolović, I. 2007. *Balkany – terror kultury*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Čolović, I. 1988. *Laž i istina mita*. W: Čolović I., *Vreme znakova: 1968–1987*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, ss. 54–65.
- Čolović, I. 1995. *Mit granicy. Krasnogruda*. 4, ss. 31–36.

- Čolović, I. 2009. Pevanje i analiziranje. W: Čolović I. *Vesti iz Kulture*. Beograd: Peščanik, ss. 51–56.
- Čolović, I. 2001. *Polityka symboli. Eseje o antropologii politycznej*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”
- Čolović, I. 2019. *Śmierć na Kosowym Polu. Historia mitu kosowskiego*. Sejny: Pogranicze.
- Kossak, Z. 2014. *Kłopoty Kacperka góreckiego skrzata*. Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej.
- Spasić, I. 2011. The Trauma of Kosovo in Serbian National Narratives. W: Eyerman, R., Alexander, J.C., Butler, B.E. red. *Narrating Trauma. On the Impact of Collective Suffering*. London: Paradigm Publishers, ss. 81–106.
- Tvrđá, E. 2015. *Dyskretny urok Śląska*. Kotórz Mały: Silesia Progress.

### **Whose is Silesia? Reflections on the Silesian and German Borderland**

**Abstract:** The starting point for the author’s reflections are quotes from the novels by Eva Tvrđá and Horst Bienek, which illustrate the difficult experiences of Silesians resulting from the decisions of the Polish, German and Czechoslovak authorities pertaining to Silesia.

Quotations from literature construct a context that allows to objectify the questions relevant to the article, namely “Whose is Silesia and how does the political struggle for Silesia that Poland, Germany and Czechoslovakia fought throughout their history reconstruct ethnic identity of Silesians?”

The author refers to the ideas of Ivan Čolović, from which she derives the concept of the borderland as a land prone to amputation, as well as the concept of post-traumatic identity as a painful identity. On the basis of the literary experiences of Silesia by Horst Bienek, the author attempts to reconstruct the phenomenon of Silesia, which in effect constructs the Silesian ethnic identity. The texts by Horst Bienek, “Birches and Blast Furnaces. Childhood in Upper Silesia” and “Journey to the Land of Childhood” are direct objects of analysis and interpretation.

**Keywords:** Silesia, ethnicity, borderland, identity, Silesian identity

Translated by Joanna Gibczyńska



JADWIGA SEBESTA  
EUGENIUSZ SZYMIK

## **Kontekst miejsca a ludowa kultura odświętności na przykładzie stroju bytomsko-rozbarskiego**

**Streszczenie:** Reprezentatywny dla regionu Górnego Śląska strój bytomsko-rozbarski to taki wytwór rąk człowieka, który jak w soczewce skupia ślady dziejów, bogactwo kulturowego kontekstu oraz echa przemian społecznych. Jest nade wszystkim istotnym znakiem przynależności do wspólnoty Ślązaków odzyskujących samoświadomość oraz potrzebę manifestowania swej odrębności na tle tendencji globalistycznych. Strój rozbarski nie uległ zapomnieniu ani też nie wpisał się w czysto muzealny wymiar pamiątek. Dzięki zaangażowaniu Rozbarczan doczekał się wznowienia produkcji dla celów ludycznych, świątecznych i obrzędowych. Młoda generacja Górnoślązaków, powracając do źródeł, z pasją odnajduje się w tym hołdzie dla tradycji i dziedzictwa wcześniejszych pokoleń. Dziś już nie tożsamość klasowa, stanowa czy status społeczny decyduje o wierności obyczajom, lecz wybór konkretnych osób, rodziny i wspólnot, dlatego tak żarliwie i autentycznie prezentuje się współczesna troska o transmisję wartości etnicznych.

**Słowa kluczowe:** strój rozbarsko-bytomski, Rozbark/Bytom, stroje ludowe, kultura odświętności, dziedzictwo, tożsamość etniczna, odrębność kulturowa, historia Górnego Śląska

### **Wprowadzenie**

Rozbark, od 1927 roku dzielnica Bytomia, to unikalne miejsce na mapie Śląska. Właśnie tam, na pięknych rolniczych terenach rozkwitała niegdyś kultura chłopska będąca probierzem dziejów kulturowych regionu z jego obyczajowością, odświętnością, religijnością i ubiorem lokalnym. Charakterystyczny, szykowny strój rozbarsko-bytomski zakładany przez tamtejszych mieszkańców urósł do rangi oficjalnego stroju górnośląskiego. Jego nieprzerwana obecność łączy pokolenia i stanowi symboliczne spoiwo poszczególnych tradycji kultywowanych w najstarszych rozbarskich familiach. W dobie dzisiejszej, gdy moda na regionalizm, w tym wypadku na śląskość, wreszcie budzi nadzieję na odrodzenie małych ojczyzn, wypada podkreślić wagę

poszczególnych elementów składających się na ten wielobarwny mikrokosmos. W przypadku społeczności rozbarsko-bytomskiej nadzwyczajną rolę w utrzymaniu tradycji pełnią parafianie kościoła św. Jacka na czele z proboszczem (Nowacka-Goik, 2013). Kościół pw. św. Jacka to miejsce spotkań Rozbarczan, gdzie mogą zgodnie z rytmem pór roku, kalendarzem liturgicznym oraz rytmem życiowych przemian – ważnych dla rodzin i jej poszczególnych członków – nadać biegowi czasu charakter odświętny, uroczysty i godny. Złożony z wielu wariantów strój towarzyszy zmieniającym się okolicznościom; odzwierciedla naturę spotkań religijnych poprzez formę, fakturę, typ materiału, deseń czy też barwę. Ubiór pełni tu wieloraką funkcję, w szczególności zaś znakową – przedstawiającą (Bogatyriew, 1975). By zrozumieć fenomen Rozbarku, należałoby przybliżyć nie tylko składowe kultury materialnej tej ziemi, ale również przedłożyć dzieje miejsca i losy ludzi.

Przemiany, jakie dotyczą krainę węgla kamiennego, niemal całkowicie rugują tradycyjny obraz Górnego Śląska. To konieczność dziejowa zgodna z nurtem ekologii, planami rewitalizacji i kulturalnej odnowy na terenach postindustrialnych. Ważne jednak, by tworząc nowe, nawiązywać do tego, co cenne dla pokoleń Ślązaków – ukazywać historię w jej nowym kontekście. Jesteśmy świadkami odżywiania śłońskiej godki, świadkami literackiej wiosny i gromadzenia się Ślązaków wokół tematów społecznych oraz politycznych. Ważnym punktem na tej mapie jest estetyka, która łączy zjawiska powierzchowne ze znaczeniem zapisanym w historii. Przybliżenie dziejów i nowego zastosowania stroju kluczowego dla regionu jest zdaniem autorów kolejnym, koniecznym krokiem naprzód ku edukacji młodzieży, ale i ku rozszerzeniu powszechnej świadomości.

### **Kontekst miejsca**

Pierwsze wzmianki o Rozbarku, niem. Rosenberg lub Rossberg, czyli w polskiej wersji „Wzgórze róż”, pojawiają się w dokumencie spisany w Bytomiu, 26 stycznia 1369 roku na życzenie Konrada II Oleśnickiego, gdzie pan księstwa oleśnickiego i bytomskiego wskazuje, jakie ziemie należące do drugiej połowy księstwa bytomskiego powinny przypaść jego szwagrowi Przemysławowi I Cieszyńskiemu. Wymienia tam między innymi Rozbark (Drabina, 1991). Innym źródłem jest XV-wieczna kronika Mikołaja Liebentala, w której mowa o Mons Rosarum usytuowanym na wschód od murów miejskich średniowiecznego Bytomia (Dziewulski, 1956). Początkowo Rozbark był niezamieszkałym wzgórzem porośniętym dzikimi różami i prawdopodobnie stąd wywodzi się

jego nazwa. Dla ustalenia, jak kształtowały się początkowe dzieje tego zakątka, ważne są też zapiski, których datowanie trudno określić, ale które mówią o szczególnym wydarzeniu mającym miejsce 8 lat przed lokacją Bytomia. Chodzi o legendę, według której w roku 1246 św. Jacek Odrowąż miał wygłosić tu kazanie. Dla upamiętnienia tego wydarzenia zbudowano około roku 1740 drewnianą kaplicę, a później w 1801 roku postawiono murowany kościółek. Obecny dziś przy ul. Witczaka kościół pw. św. Jacka to arcydzieło architektury datowane na lata 1908–1911. Ostoją ludowości i tradycji rozbarskich pozostaje od wieków instytucja Kościoła. Parafia św. Jacka szczyti się wyjątkowym obiektem sakralnym zbudowanym w 1908 roku przez mistrza murarskiego Franza Emanuela Neumanna. Piękno tego neoromańskiego kościoła wywiera wpływ na atmosferę świąt, które gromadzą nie tylko rodziny kultywujące śląskie tradycje, ale też rzesze zainteresowanych wyjątkowością rozbarskich rytuałów. Inicjatorem budowy nowego kościoła był ówczesny proboszcz parafii Najświętszej Marii Panny w Bytomiu ks. Emmanuel Buchwald. To on wygłosił pierwsze w tej świątyni kazanie. Jednak, mimo iż do 1945 roku Rozbark leżał po stronie niemieckiej, było zwyczajowo przyjęte, by kazania inauguracyjne formułować w obydwu językach – niemieckim i polskim. Dlatego też poproszono o homilię w języku polskim ks. Edwarda Adamczyka z Goduli (Ślęzak, 1988).

W dziejach Rozbarku wydarzyło się kilka katastrof. Wioska nie posiadała zabudowań murowanych i dlatego pożar wybuchły w 1441 roku strawił ją doszczętnie. W 1474 roku ucierpiała tragicznie w wyniku spustoszeń wojennych. Współcześnie mieszkańcy tej dzielnicy nieszczęścia upatrują w roku 2014, kiedy to zamknięto kopalnię „Rozbark”, w wyniku czego ogromna liczba ludzi straciła dobrze płatną pracę. Nieliczni pamiętają czasy rozkwitu Rozbarku, kiedy funkcjonował on samodzielnie (przed 1927 rokiem) (Śruba, 1961) i szczylił się aż 7 placówkami edukacyjnymi. Obecność pracodawców, tj. pobliskich kopalń, sprzyjała osiedlaniu się i wysokiej dzietności. Pasma dziejów politycznych układało się z korzyścią dla utrwalania się polskiej tożsamości mieszkańców tego miejsca (Duch, 1984, s. 161)<sup>1</sup>, do tego stopnia, iż w okresie powstań śląskich Rozbark silnie optował za przyłączeniem ich ziemi do Polski. Na terenie Rozbarku język polski wraz z etnolektem śląskim zdecydowanie dominował nad językiem niemieckim, którym władała znakomita mniejszość mieszkańców tej wsi (Kachel, 1984).

---

<sup>1</sup> „[...] Bytom, będąc ośrodkiem dyspozycyjnym walki ludu śląskiego o powrót do rodziny polskiej, po powstaniach i Plebiscycie przypadł Niemcom, a dopiero w 1945 r. stał się polski”.

Materiały historyczne z 1891 roku sporządzone przez Niemca Friedricha Hottenrotta ukazują poczet polskich strojów, w tym strojów krakowskich oraz strojów śląsko-pruskich, jednak Rozbarkowi autor zbioru uwagi nie poświęca (Hottenroth, 1891). Natomiast istnieje polskie źródło pisane z początku XVII wieku – dialog „Polak w Śląsko”, w którym znajdują się odniesienia do Bytomia i Piekar. Posiadamy również najstarszą ilustrację przedstawiającą polskich wieśniaków ze Śląska (1571). Mimo dość wielu źródeł, które wzmiankują o odzieniu Ślązaków, nie napotykamy autentycznego przedstawienia stroju bytomskiego (Bazielich, 2002)<sup>2</sup>. Barbara Bazielich wielce przysłużyła się polskiej etnografii, badając wszystkie dostępne źródła i ustosunkowując się do nich szczegółowo.

### **Transmisja dziedzictwa na przykładzie odświętnego stroju bytomsko-rozbarskiego**

Ludowy strój bytomsko-rozbarski, zwany także górnośląskim, śląskim lub rzadziej górzeńskim (Bazielich, 2001), jest niezbywalnym i wciąż żywym elementem dziedzictwa oraz kultury Górnego Śląska. Podlega on nieustannie, mimo wyłączności miejskiej mody współczesnej, transmisji społecznej, gdyż jego obecność na czas przeżywania świąt stanowi obecnie silny kulturowo znak tożsamości niewielkiej społeczności Rozbarczan, a także wyróżnik rdzennych mieszkańców Piekar Śląskich, Dąbrówki Wielkiej, Kozłowej Góry i Michałkowic. Ubiór ten nie stanowi więc jedynie reliktu odległych czasów, co oczywiście jest rolą stroju ludowego w ogóle (Karwicka, 1995), ale poza wyznaczaniem zasięgu grup etnicznych i regionalnych służy rewitalizacji kultury śląskiej. Jeśli chodzi o strój reprezentatywny dla Górnego Śląska, opracowania bibliograficzne, dzieła omawiające jego dzieje, analizy poszczególnych elementów stroju, komentarze, dzieła plastyczne w konwencji realizmu, inwentarze, archiwa, a także szczególnie cenne źródła, jak publikacje powystawowe, w tym rekonstrukcyjne i krytyczne, są na tyle liczne, iż punktów spornych na temat stroju bytomskiego jest stosunkowo niewiele, a nawet jeśli istnieją różne relacje, wszystkie one, nie wykluczając się, tworzą ciekawy patchwork narracji, tak charakterystyczny dla wpływów wielonarodowych i wielokulturowych oraz gwałtownych zmian cywilizacyjnych (np. rewolucja przemysłowa), których wpływ widać w sposób szczególny na przykładzie kalejdoskopicznego Śląska.

---

<sup>2</sup> Opracowanie na temat źródeł stroju znajdziemy u Barbary Bazielich (2002, ss. 5–128).

W II połowie XIX wieku ukształtowała się pełna forma poszczególnych części i dodatków stanowiących strój rozbarski (Lipa-Kuczyńska, 1990). Jego ewolucja stanowi osobny wątek powiązany z historią miejsca i zmiennością obyczajów. W estetyce stroju kobiecego miały znaczenie wpływy zachodnioeuropejskie – wiktoriańskie i stylu Biedermeier. Mówi się nawet, mimo przynależności tego stroju do warstwy chłopskiej, a później do klasy robotniczej, także o jego czysto niemieckiej proweniencji z klasy najbogatszych rolników. Ma o tym świadczyć starszy, a niemal identyczny strój pochodzący z południowych Niemiec, mianowicie z Fürth i z Thüringen. Hipoteza ta pojawia się u Elisabeth Grabowskiej (1913, s. 61). Świadczą o tym podobno krynoliny (kopiaste kiecki), czepki czy dekoracyjne motywy róż. Historycy mody mogą dopatrzeć się w tym niebywale bogatym stroju nawet wpływów tureckich czy indyjskich (chusty). Uważa się, że fasony stosowane w ubraniach męskich mogą wskazywać na styl fryderycjański. Nie jest zatem wykluczone, że tak dumna ze swej polskości ludność bytomska żywiła podziw dla estetyki niemieckiej albo, jak twierdzi E. Grabowski, rozbarska moda ludowa dotarła do okolic Bytomia dzięki wędrującej ludności niemieckiej. W stroju męskim, gdy chodzi konkretnie o żółte, irchowe spodnie, nietrudno o skojarzenie nawet z anglosaską modą konną. W późniejszym stroju rozbarskim niebieski, sukieny kontusz i futrzane czapy odwołują od podobieństw germańskich na rzecz szlacheckiego stroju polskiego, co może mieć związek z przejazdem króla Jana Sobieskiego (1683) przez Śląsk. Przebogaty ubiór ludowy pochłaniał przeróżne wpływy, konserwował niektóre historyczne formy, które akurat w danym czasie cieszyły się uznaniem lub były zalecane. Dbałość o doskonałe krawiectwo było, co ciekawe, sprawą istotną dla władz – czy to austriackich, czy niemieckich, zwłaszcza zaś dla rodu Henckel von Donnersmarck, który brzydził się fuszerką. W 1787 roku zanotowano, że w samym tylko Rozbarku pracowało 22 krawców, 5 kuśnierzy, 27 tkaczy płótna i 1 kapelusznik (Bazielich, 2002). Sam książę Guidotto Henckel von Donnersmarck mieszkający w Świerklańcu zachęcał gmin do przywdziewania stroju rozbarskiego, sprzyjały temu takie inicjatywy jak festyny, a szycie konfekcji specjalnymi datkami wspierał finansowo, zakładał towarzystwa kultywujące tradycję rozbarską, a nawet sam w 1909 roku pokazał się w stroju rozbarskim podczas wizyty cesarza.

W dwudziestoleciu międzywojennym model bytomsko-rozbarski był na tyle rozpowszechniony na ziemi górnośląskiej od rzeki Brynicy na wschodzie do rzeki Mała Panew na północy, na południu do krawędzi Katowic, a od zachodu do granicy z ziemią rybnicką i raciborską (czyli głównie w powia-

tach katowickim, świętochłowickim i tarnogórskim), iż jego ranga urosła do wymiaru regionalnego z akcentem kładzionym także na narodowość (Dobrowolsky, 1936). Strój ten Śląsk nobilitował i obowiązywał jako ubranie wizytowe. Jeszcze w latach 70. XX wieku widywano w nim Ślązaków pochodzących z różnych stron regionu (Wojachno, 2015). Co ciekawe, również Niemcy oraz Ślązacy uważający się za Niemców nie stronili od okazji, by przywdziać właśnie ten piękny strój. Niemiecki nauczyciel, mieszczanin i wybitny pisarz z Bytomia – Bruno Arndt z dumą w nim paradował w każdą niedzielę i święta (Sebesta i Szymik, 2014). Był zatem strój rozbarski symbolem górnośląskiej tożsamości dla ludzi różnych stanów i klas społecznych, choć dziś utożsamiany jest z chłopstwem, a kobiety przywdziewające ten strój określane są mianem „chopion” – śl. chuopiona, l. mn. w bierniku chuopionów (Dyrda, 2009). Noszony w dni powszednie przez kobiety z Michałkowic<sup>3</sup> stanowi ewenement, gdyż wkładanie go w dni nieświęte praktyczne nie funkcjonuje. Zwyczaj noszenia go w taki sposób przez chopiony dotyczy głównie kobiet urodzonych do około 1920 roku.

Napawającym otuchą zjawiskiem jest wskrzeszanie tradycji używania stroju rozbarskiego przez młode pokolenie. W rodzinach o głębokich korzeniach bytomskich zleca się szycie nowych kompletów u Grzegorza Stachaka w „Merynce” w Świętochłowicach<sup>4</sup>. W odświętnym stroju rozbarskim bytomianie celebrują rok liturgiczny oraz ważne wydarzenia rodzinne wieńczone ceremonią religijną, jak udzielanie chrztu, Pierwsza Komunia Święta, bierzmowanie, ślub, odnowienie przysięgi oraz pogrzeb. Strojnie przyobleczonych bytomian płci obojga spotyka się też w trakcie dożynek, na pielgrzymkach do Piekar Śląskich i procesjach. Obecność stroju rozbarskiego przyświeca też świętom o randze lokalnej, regionalnej a nawet państwowym, choć coraz częściej zamiast męskiego odzienia występuje po prostu ubranie górnicze. Funkcja obrzędowa, święteczna i okolicznościowa ruguje w znacznej mierze znaczenie ludowości manifestowanej na co dzień (Bogatyriew, 1975). Nie można jednak uznać szczątkowej obecności tego stroju za wynik wypożyczania eksponatów na potrzeby czysto komercyjne. Nie jest na szczęście tak, jak twierdzi Barbara Bazielić, że: „[...] nowe egzemplarze szyte są głównie dla celów estradowych i do tych potrzeb są przystosowane. Toteż w takiej formie niczemu innemu nie służą. Współcześnie bowiem żyjący Roz-

<sup>3</sup> Maria Lipa-Kuczyńska podaje, że kobiet noszących strój śląski w Michałkowicach jest tylko pięć. Proszę jednak zauważyć, że chodzi o rok 1990.

<sup>4</sup> <http://merynka.pl/home> (22.01.2019).

barczanie – kobiety i mężczyźni, nie noszą się po chłopsku, lecz ubierają się w powszechnie przyjęty standardowy sposób. A gdy zaś zachodzi wyjątkowa konieczność przywdziania tradycyjnego stroju, czynią to pojedyncze osoby, które go przechowują” (Bazielich, 2002, s. 10). Obalenie tej tezy nastąpi w ostatniej części niniejszego artykułu.

Wiadomo, że w przypadku bytomskiego stroju męskiego występowała jedynie jego okazjonalność, tzn. nie wykształciła się forma powszednia. Ubiór męski nawiązywał do mundurów pruskich. Zarówna wersja męska, jak i damska ewoluowała, ale najznamienitszy kształt, podobny współczesnemu, osiągnęła w XVII wieku. Do elementów tego stroju należały: biała, płócienna koszula o kroju przyramkowym<sup>5</sup> z długimi rękawami i z kołnierzykiem stójkowym, ozdabianym ręcznie zieloną mereżką, następnie chustka wiązana podwójnie pod szyją („jedbowka”) w kolorze zielonym, fioletowym bądź niebieskim, której końce luźno opadały, następnie szata spodnia zwana „brzuślokiem”, czyli sukienna, granatowa bądź ciemnoniebieska kamizela bez rękawów oraz szata wierzchnia („kamzola”) z rękawami, która tak jak „brzuślok” sięgała do bioder. Szaty na pruską modłę miały krój dopasowanego surduta z rozcięciem z tyłu. Ozdabiały je szamerunki, wyłogi z czerwonego sukna, „chwasty”, tj. haftowane znaki przy tylnym rozcięciu (Arlt, 1936)<sup>6</sup>. Charakterystyczne było też zapięcie złożone z dziewięciu rzędów guzików „knefli”, które złościły się dostojnie, a do tego przedstawiały rolne scenki rodzajowe zgodne z życiem danego regionu (Bazielich, 2002). Po tym właśnie można było dowiedzieć się czegoś więcej o pochodzeniu świętujących mężczyzn. Powszechnie przyjął się wśród mężczyzn zwyczaj noszenia żółtych, irchowych spodni („jelenioków”, „skórzoków”), jedynie w Kochłowicach i Bykowninie (dziś to dzielnice Rudy Śląskiej) zakładano spodnie czarne, które harmonizowały z niebieską czy granatową górą. Latem mężczyźni wkładali nakrycie głowy „kanię”, czyli filcowy, czarny kapelus z szerokim rondzie i okrągłej, niskiej główce opasanej szeroką wstążką, zimą zaś nosili okrągłe czapki nazywane „tchórzówkami”. Do XIX wieku obuwiem były wysokie, czarne skórzane buty z wysoką cholewką układaną w harmonijkę i podwyższonym obcasem. Spodnie wkładano do butów. Widywano też męskie sztyblety. W stroju męskim odróżniano elementy odpowiednie dla niezonatych, np. zielone wstążki

<sup>5</sup> Koszule tego typu pozszywane są z kawałków materiału o kształcie kwadratu lub prostokąta. <https://www.polskatradycja.pl/folklor/stroje-ludowe/slask/119-stroj-bytomski.html> (22.01.2019).

<sup>6</sup> Wiele cennych szczegółów stroju męskiego podaje L. Arlt (1936).

u „kani”, jak i te nobliwe godne stanu małżeńskiego, jak: długa, granatowa sukmana i okrągła barania czapka z szerokim otokiem z futra tchórza, zaś u kapelusza wstążka czarna.

Ewolucję i złożoność oraz różnorodność dostępnych wersji stroju rozbar-sko-bytomskiego najlepiej zaobserwować, mając za przedmiot strój damski. W ogóle strój ten cechuje się indywidualnym sposobem noszenia i niepowtarzalnością detali, mimo obowiązywania tradycyjnego schematu (Bazielich, 2002). Istnieje niejeden wariant kobiecego przyodziewku, bowiem jego prezencja zależała od najrozmaitszych czynników. Strój damski ma swój wariant nobliwy, noszony przez kobiety dojrzałe, najczęściej mężatki, ale i wariant bardziej odpowiedni dla młodych niezamężnych dziewcząt. Młode niezamężne dziewczęta chodziły z odkrytą głową, a włosy spletały w jeden warkocz, który związywało się gładką wstążką w kolorze wiśniowym, niebieskim albo zielonym. W dni świąteczne nakładały wianek „galandę”. „Galand” zasłaniała włosy u nasady, a dekoracje nakrycia głowy opadały na czoło. Z tyłu do „galandy” przywiązywało się wstążkę („szlajfkę”), którą wiązano w kokardę – końce wstążki opadały na plecy i ramiona<sup>7</sup>. Galandy górnośląskie dekorowano w niebywały sposób – a to doczepiano sztuczne kwiaty, a to szklane świecidełka „śpiki”, najchętniej rajskie jabłuszka z czerwoną różyczką pośrodku. Barwy i zdobienia wianków mówiły o pochodzeniu panien, by na pielgrzymkach do Piekar Śląskich można było odróżnić kandydatki na żony ze względu na reprezentowaną przez nie miejscowość. Panie wydane za mąż nigdy nie pomijały nakrycia głowy. Dumnie nosiły czepce o budkowatej formie z doszytą nad czołem kryzą wykonaną techniką koronki klockowej. Nazywano je „ciaciankami”, czyli strojniami. Do dziś to rękodzieło uprawiane jest przez piekarskie koronczarki.

Wycucie estetyki u Ślązaczek wzbudzało zawsze wielki podziw. Gdy podczas I i II wojny światowej nie można było kupić barwnych wstążek, kobiety same chwyciły za farby i malowały przepyszne kwietne wzory. Trudniły się tym panie o wybitnych zdolnościach plastycznych. Fabryczne wzory nie posiadają nawet cienia tej urody co rękodzieła ludowych artystek.

Różnice w stroju miały wzgląd na okazję, bowiem strój rozbarski szczy-ci się zarówno formą codzienną, jak i odświętną. Istnieją podstawowe dwa lub nawet trzy zestawy odzienia kobiecego (Jarosz, 2014): w pierwszym to batystowa lub płócienna biała bluzka z rękawami do łokcia wykończonymi

<sup>7</sup> Można to prześledzić na stronie prezentującej śląskie stroje ludowe. <https://www.polskatradycja.pl/folklor/stroje-ludowe/slask/119-stroj-bytomski.html>.



falbaną z białym haftem (Dobrowolscy, 1936) („ciasnocha”), suknie („kiecki”), które zakładano warstwowo aż do czterech sztuk (Marcinkowa, Sobczyńska, 1973) – te wierzchnie zwane „mazelonkami” były barwy wiśniowej lub szafirowej, następnie „jagle”, czyli kaftany, a także zapaski w biało-niebieskie prążki wykończone białymi haftami lub w kolorowe róże oraz nakrycia głowy: czepce, chusty i chustki „szatki”, do tego oczywiście obuwie i pończochy dawniej, czerwone, następne niebieskie, a później białe tkane z wełny. W drugim zestawie również konieczne są kiecki, potem jasna, adamaszkowa koszulka z chińskiego jedwabiu zwana „kabotkiem”, bluzka z gorsetem w kolorze czarnym lub wiśniowym pozbawionym haftów („lajbik”), ewentualnie naramienna chusta zwana „merynką” bądź „szaltuchą” oraz ozdoba głowy, jak wianek „gerlanda”, „galanda” lub czerwona chustka zwana „purpurką” z brzegami dekorowanym rytmicznie ułożonymi bukietami róż. Purpurkę nosiły mniej zamożne kobiety – żony robotników lub górników. Wcześniej wymieniony gorset („wierzcheń”) był obowiązkowym elementem stroju zarówno młódek, jak i kobiet dojrzałych. Obszywany był przy dekolcie wzorzystą wstążką. Ważnym wyróżnikiem była jego barwa: u niezamężnych czerwona, zaś u mężatek granatowa bądź czarna. Do obydwu wariantów potrzebne były korale i wstążki. Korale miały akurat ogromne znaczenie, gdyż wierzone w ich dobroczynną moc. Najwyżej ceniono koral krwistoczerwony, gdy jednak brakowało pieniędzy zadowalano się bursztynami lub czarnymi granatami. Nigdy nie mogło zabraknąć złotego bądź tombakowego krzyżyka u spodu sznura koralu wiązanego na wstążce z dodatkowym motywem roślinnym w samym centrum lub kamieniem półszlachetnym. Pierwszy zestaw był uważany za odświętny, ale inne tekstylia sprawdzały się tu także na co dzień. Odświętne kiecki zadawały szyku wyjątkowymi tekstyliami: szyte je z jedwabiu (z czarnego adamaszku), satyny, aksamitów i najdelikatniejszych monochromatycznych wełen. Natomiast zwykle zestawy wytwarzano z bawełnianego perkalu i ostatnich rodzajów wełen. Kiecki codzienne były węższe, szyte na „lemcu”, czyli oszewce, a dołem wykańczane trzema paskami czarnej aksamitki „pliśborty”. Na wzór mody mieszczańskiej kobiety zamężne zlecały szycie katanek – były to krótkie czarne kaftaniki z rypsu lub drelichu. Były dopasowane do talii i zakańczane niebieskim lub czerwonym suknem. Jeśli chodzi o obuwie, kobiety nosiły płytke, czarne pantofle, wykonane z tkaniny. Dopiero na początku XX wieku noszono wiązane trzewiki.

Swój strój miały też dziewczynki. Ubierały się tak samo jak dorosłe kobiety w „kabotek” i „wierzcheń”, ale wyróżniały je kretonowe spodniczki, jasne

fartuszki i zielony wieniec mirtowy (Kopaliński, 2006)<sup>8</sup> na głowę założony na kilka warstw wstążek zwanych „klapami”. Wstążki musiały być w jasnych kolorach: w świetlistym błękitcie, bieli lub odcieniu kremowym. Starsze dziewczęta ozdabiały głowy wzorzystymi wstążkami zawiązanymi z tyłu w kokardę i przychwyconymi ozdobnymi klamrami z lusterkiem. Zwyczajem śląskim było przekłuwanie uszu małym dziewczynkom, by mogły nosić „zauszniczki” – złote lub pakfongowe<sup>9</sup> (Chodkowski, 1995) kolczyki chroniące od złego uroku, wysadzone turkusami lub koralami.

Strój codzienny wymagał dostosowania do czynności, które się w nim wykonywało, dlatego z latami stawał się coraz wygodniejszy i luźniejszy (Bazielich, 2002). Szerokie męskie nogawki, płócienne koszule, len i bawełna w kolorze szarym lub białym na modłę małopolską sprawdzały się najlepiej podczas pracy na roli, trzeba jednak dodać, że tak skromne odzienie wyróżniające chłopów było również zaleceniem władz zgodnie z wytycznymi, by chłopstwo nie przystawało wyglądem do mieszczaństwa (Bazielich, 2001). Kobiety pracujące w polu zakładały koszule z grubszego płótna oraz modre zapaski – „modrzyńce” oraz białe chustki na głowę. Podobnie jak mężczyźni, nogi miały przeważnie bose.

Pośród Rozbarczan dominowali chłopci rolni, ale byli też przedstawiciele innych zawodów, np. rybołówstwa, rozmaitych rzemiosł czy łowiectwa, a dopiero w XX wieku wozactwa. Mieszkańcy wzgórze posiadali nierzadko własne mniejsze działki, tzw. ogrody. Dominowała grupa „siodłoków” i „zagrodników”, znacznie mniej było ubogich czeladników podejmujących pracę w pobliskich hutach i kopalniach. Najbogatsi Rozbarczanie stanowili grupę chłopską, która dość pomyślnie przetrwała zawirowania polityczne, gospodarcze i godnie, poprzez zewnętrzną formę wyrazu, jaką był strój, pielęgnowała własne tradycje i podkreślała swe pochodzenie. Nawet przebudowa okolicy za przyczyną kopalni „Rozbark” nie zniszczyła pól uprawnych ani łąk. Trudne okresy w historii, które były efektem niewłaściwych decyzji pryncypałów, a także wojen, spustoszeń i klęsk żywiołowych, sprzyjały solidarności mieszkańców samego Bytomia, jak i tych żyjących poza murami miasta, co w konsekwencji doprowadziło do małżeństw mieszanych i w pewnym stopniu do złagodzenia różnic pomiędzy stanem chłopskim a mieszczańskim. Wielowiekowa przewaga Polaków sprawiła, iż strój noszony na Rozbarku

<sup>8</sup> Mirt symbolizuje młodość, dziewictwo, radość, szczęście oraz płodność.

<sup>9</sup> Srebrzystobiały stop metali zwany nowym srebrem, zawierał miedź, nikiel i cynk. Nazwa pochodzi z języka katalońskiego.

i w pobliskich miejscowościach trafił również tam, gdzie państwo bytomskie już się nie rozciągało, np. do Będzina i Czeladzi. Zabudowa i charakter Rozbarku zaczęły zmieniać się definitywnie dopiero w XIX wieku podczas rewolucji przemysłowej. Na te tereny przenoszono się z nadzieją otrzymania pracy, przybyło robotników, a budownictwo z wiejskiego przybrało charakter charakterystyczny dla osad górniczych. Dziś dzielnica Rozbark kojarzy się z charakterystycznymi, wielorodzinnymi familokami o dwóch lub trzech kondygnacjach. Autochtoni, będący chłopami rolnymi, poczuli jeszcze silniej zaznaczać swoją obecność. Szedł z tym w parze dumnie podkreślany ubiór „chopion”, którego właścicielki spoglądały z wyższością na uboższe i skromnie ubrane żony robotników zwane „klachulami” (Karwicka, 1995, Ligęza, 1956). Potwierdza się tutaj rola stroju jako wyrazu zamożności. Strój rozbarski stanowił dumę chłopek, ale w równym stopniu czuły się doń zobowiązane żony górników. Te ostatnie jeszcze do niedawna uchodziły za najstrojniejsze przedstawicielki barwnych, rozbarskich familii. Kobiety zresztą znacznie chętniej sięgają po tradycyjne stroje, mężczyźni tracili dlań przekonanie od lat trzydziestych ubiegłego stulecia.

Warunki klimatyczne wywierały wpływ na ludowy ubiór. Latem ubierano się cienie, choć wymogi na przykład co do długości sukien pozostawały nie naruszone. Kiecki szyto z kretonu lub cienkiego, czarnego jedwabiu. Moda wdierała się bardziej poprzez technologię, gdy szukano oszczędności w propozycjach włókienniczych XX wieku, bowiem wówczas zaczęły królować tańsze materiały syntetyczne, lubowano się w szyfonach i nylonie. Niegdyś naprawdę srogie zimy wymuszały ubieranie warstwowe. Wykształciły się też elementy odzieży typowo zimowej, jak męski „iberocyjer” – ciepły płaszcz z aksamitnym kołnierzem. Kobięcy wariant zimowy zawierał „watówkę”, jakby pikowaną kołdrę zakładaną pod kiecki. W deszczowe dni jedna z wielu kiec służyła kobietom za pelerynę. Zimowym okryciem wierzchnim dla pań były „jupki” z granatowego sukna, wutowane, a nawet podbite baranym futrem. Wyjątkowo elegancką warstwą ocieplającą były chusty tureckie „szpiśle”, cieszące się powodzeniem w całej XIX-wiecznej Europie. Bardzo ciepłe chusty w kratę noszone zimą nazywano „szaltuchami” krakowskimi.

Wydarzeniami, podczas których strój regionalny święci triumfy, są odpusty, festiwale kultury i sztuki ludowej, koncerty folklorystyczne, także jarmarki, coraz modniejsze rekonstrukcje historyczne oraz przemarsze orkiestr górniczych, choć ta ostatnia sytuacja ma miejsce wyłącznie w Dąbrówce Wielkiej. Jeśli chodzi o Dąbrówkę Wielką, należałby jej się osobny szkic traktujący o tamtejszym nader bogatym, obfitym stroju górnośląskim, który moż-

na uznać za modelowy, z drugiej zaś strony jest uważany przez niektórych za przerysowany (Lipa-Kuczyńska, 1990). Istnieje tam też usankcjonowany tradycją sztywny model przyodziewania się zgodnie z cyklem niedziel, a każde święto łącznie z dniem św. Franciszka opatrzone jest skrupulatnym opisem właściwych odcieni kiec i fartuchów. Właśnie na podstawie zwyczajów w Dąbrówce Wielkiej, które, jak później zobaczymy, nie różnią się zbyt od obyczaju rozbarskiego, można wyciągnąć wnioski o roli tradycyjnego stroju chłopskiego jako strażnika obyczajności, religijności i przyzwoitości ludu. Nie jest to jednak jedyny aspekt semiotyczny. Wyjątkowy ubiór podkreśla poczucie wspólnoty, bierze udział w rywalizacji o najwyższy stopień piękna pośród wielu wariantów reprezentowanych przez inne społeczności lokalne. Można za Bogatyriewem rzec, iż to ubiór jest najbardziej naznaczony wąskim regionalizmem oraz specyficzną formą życia parafialnego, jako ich emblemat (Lipa-Kuczyńska, 1990).

### **Kontekst religijny użytkowania stroju obrzędowego i jego znaczenie dla wspólnoty**

Rytm życia wyznaczają przełomowe wydarzenia, nierzadko są one powiązane z ceremoniałem mającym zarówno świecki, jak i religijny charakter. Według wzorca śląskiego elementy stroju ludowego zmieniają się zależnie od charakteru uroczystości. Obrzędowy strój ślubny wyróżnia nie tylko młodą parę, ale również drużbów, drużny i marszałka weselnego. Wedle uniwersalnych prawideł kobietę przyodziewa się po królewsku, podkreślając jej godność, status i doniosłość przejścia w stan małżeński. Innym istotnym aspektem reprezentowanym przez ów strój jest, a właściwie była, jego funkcja magiczna, odczyniająca zło, a zaklinająca dobro (Karwicka, 1995).

Na tradycyjnym śląskim ślubie widuje się pana młodego z przyczepioną do ubrania zieloną wstążką związaną u góry w kokardę, podtrzymującą bukiet mirtu lub bukszpanu (Bazielich, 2001). Zwykle mieściła się na lewym boku sukmany lub kamizelki „brucleka”. Nawet gdy dziś nowożeńiec decyduje się na garnitur „ancug”, taka wstążka przydaje ubraniu miejscowego charakteru. Zielony kolor, pożądany w komplecie ślubnym, bo uznawany za pełen magicznych właściwości, między innymi uzdrawiających, mógł też ozdabiać mereżkowany kołnierzyk dodatkowo podwiązany zieloną „jedbowką” lub przepasać kapelusz „kanię”. Do ślubu mężczyzna szedł w długich spodniach z granatowymi „bizokami”. W zwyczaju ślubnym była obecność bukietu noszonego przez drużbę, w którym królowały sztuczne kwiaty i świecidełka

oraz nade wszystko kolor różowy, ewentualnie liliowy. Niezwykłe elementy garderoby obowiązały także starostę weselnego i družbów. W stroju panny młodej wyróżnić można wiele elementów. Jej „kabotek” miał długie rękawy zakończone mankietami, a koło szyi zamiast rulonika wszywano wąską oszewkę raz koronkową krezę. Najcenniejszym materiałem był cieniutki jedwab, który barwiono na czarno. Uważano go za najprzedniejszy, dlatego też panny młode nosiły właśnie czarny adamaszek. Na przełomie XIX i XX wieku odświętna spódnica bywała coraz częściej biała, woalowana, kaszmirowa ze zdobieniem w postaci drobnych, różowych bukietików albo w pasiasty różowo-czerwony deseń. Istniała tradycja, wedle której panna młoda nie powinna była nosić do ślubu czerwieni, dlatego też odświętne korale zastępowano wówczas bursztynami lub żółtymi paciorkami („żigłokami”). Po kolacji weselnej świeżo poślubione kobiety ubierały się do „merinki”. Wówczas obowiązywał następujący strój zwiastujący oczepiny: złożona w róg „merinka” przerzucona przez ramiona, a skrzyżowana na piersiach, z tyłu spięta złotą agrafką, płócienna lub wełniana spódnica w kolorze białym bądź kremowym, „kabotek” bez krezy, biały fartuch z delikatnym wzorem kwiatowym oraz nareszcie czerwone korale... Podczas oczepin młódce zdejmowano „galandę”, a na jej miejsce wkładano biały czepiec wykończony delikatną koronką, czyli tzw. budę (Jarosz, 2014).

Kandydatki na żony należące do Sodalicji Mariańskiej nie rozstawały się z niebieskimi wstążkami z medalikiem, które służyły im także podczas ceremonii ślubnej. Młode dziewczęta miały swój przywilej z okazji święta Bożego Ciała, jak również podczas odpustów i procesji, podczas których niosły święty obraz. Wówczas ich odzienie było takie samo jak druchen. Wdziewały czerwone „wierzchnie” i „galandy”.

Wdowy ponownie wychodzące za mąż nosiły czepce i zielone fartuchy, zaś panny z dzieckiem „zowitki” musiały mieć podczas ceremonii głowę przykrytą chustą.

Po ślubie zielone wstążki przechowywano z czcią, niemal jak relikwie, gdyż wiercono, że ich przykładanie na ciało chorego może go uzdrowić. Takie gusła czyniono zwłaszcza, gdy chore były dzieci. Utrzymywano również, że szczególne właściwości uzdrawiające mają prawdziwe korale (prawe w odróżnieniu od lewych, czyli sztucznych) oraz bursztyny.

Najbardziej niezwykłą cechą stroju rozbarskiego, która wprost świadczy o jego bliskiej relacji z wiarą religijną i życiem liturgicznym, było prezentowanie go w różnej postaci z okazji kolejnych niedziel roku liturgicznego. Najbogatsza forma pojawiała się na odpust, w pierwszą niedzielę miesiąca, Boże

Narodzenie, Nowy Rok i Wielkanoc. W ostatnią niedzielę ubierano się nieco skromniej. W letnie niedziele nosiło się białe, kolorowo haftowane jakle (Jarosz, 2014). Bardzo strojnie wyglądały kobiety w święto Bożego Ciała. Tego dnia obowiązywały białe chusty i białe jakle. Białe chusty obowiązywały też w Wielkim Poście i w czasie Adwentu. Należy dodać, że białe nakrycia głowy noszone z okazji Bożego Ciała były sporych rozmiarów, a do tego zakończone frędzlami i jedwabistą bordiurą. Nazywano je „rencnikami” i zarzucano na plecy, zaś z przodu pozostawiano luźno ich końce.

Jednolity i ciemny był, jak można się spodziewać, strój żałobny. Noszono go co najmniej przez sześć tygodni. „Jakła”, „kiecka” i fartuch były czarne, a chusta okalająca głowę biała. Zdarzały się też chusty „purpurki” z biało-czarnym wzorem lub krakowskie chusty w ciemną kratę. Gdy wdowa nosiła żałobę do końca życia, nosiła czarny strój i czerwoną „purpurkę”.

Wieloznaczeniowość elementów stroju rozbarskiego dla określania tożsamości osób pochodzących ze wspólnoty bytomskiej, a nawet wspólnoty szerszej pojętej, jest niewątpliwym fenomenem społecznym. Dzięki strojowi udaje się utrzymać spójność śląskiej rodziny, zmanifestować swoją przynależność z dbałością o detale. To pewna narracja łącząca tradycję z nurtem odnowy małych wspólnot, rozbrat z anonimowością i brakiem określników. W dobie lęku przed etykietowaniem istnieje nadal silna potrzeba więzi z ludźmi o podobnym zapleczu kulturowym.

### **Ludowa odświętność Rozbarku w XXI wieku**

Górnoślązacy niełatwo poddają się rugowaniu dawnych obyczajów. Odkąd trwa pozytywna moda na śląskie, na kultywowanie godki, tworzenie dzieł literackich po śląsku, kreowanie pamiątek z regionu, do głosu dochodzą coraz to głębsze emocje związane z przeszłością, pielęgnowaniem korzeni i dobrze pojętą dumą regionalną. Także młodzież uczestniczy w tym procesie – zajmuje się kodyfikacją mowy, aplikacjami na media społecznościowe, współuczestniczy w tworzeniu słowników, elementarzy i wszelkich materiałów edukacyjnych. Oprócz języka, także wizualne formy przekazu zyskują na znaczeniu, w tym właśnie strój bytomski. W telewizji regionalnej ma swoje stałe miejsce, widoczny jest na festynach i na festiwalach muzyki i tańca. Każda forma jego prezentacji ma znaczenie dla jego przetrwania. Jednak najbardziej zdumiewa obecność stroju ludowego w całorocznym przeżywaniu świąt katolickich i wszelkich uroczystości mających charakter religijny. W dzielnicy Rozbark funkcjonuje wyjątkowa wspólnota parafialna, która

zrzesza zacne familie związane z tym miejscem z dziada pradziada. Badaczka Rozbarku Magdalena Nowacka-Goik fascynuje się tradycją Rozbarczan. Z jej reportaży dowiadujemy się o rodzinach pamiętających dawne dzieje. Ich członkowie nadal pragną zaznaczać swą przynależność do górnośląskiej rodziny i rozbarskich korzeni poprzez wyprawianie się do kościoła w strojach tradycyjnych: „Trzymamy się zwyczajów. Dużo pomaga nam proboszcz od św. Jacka. To dzięki niemu pokarmy idziemy święcić w strojach rozbarskich. Ten kościół to nasza opoka. Tu zawsze koncentrowało się życie towarzyskie dzielnicy. A my chcemy pokazać chociaż część tradycji dalszym pokoleniom” (Nowacka-Goik, 2012).

Nasza rozmowa (autorów niniejszego artykułu) przeprowadzona w styczniu 2019 roku z proboszczem Tadeuszem Paluchem pozwoliła zapoznać się z unikalnymi zwyczajami parafii św. Jacka w Bytomiu-Rozbarku. Rozbarskie kobiety wierne śląskiej tradycji obchodzą rok liturgiczny, respektując teologiczną symbolikę poszczególnych okresów. Manifestują to obrzędowym ubiorem rozbarskim dopasowanym do okoliczności zgodnie z dawnymi obyczajami, akcentując określone barwy i desenie. Inaczej przychodzą ubrane na nieszpory, a inaczej na sumę. Są i takie familie, gdzie godny strój święteczny noszą wszyscy – od najstarszego do najmłodszego pokolenia. Ks. Paluch żałuje, że strój rozbarski funkcjonuje wyłącznie od święta, stąd jego zaangażowanie w promocję ludowości i próby ubarwiania codzienności poprzez rozwijanie turystyki lokalnej. Podstawowe funkcje stroju ludowego są zdaniem kapłana zachowane w postawach kobiet, które chcą poprzez skrupulatne zasady noszenia się zaznaczyć swój status społeczny i cywilny. Zdaniem proboszcza wyjątkowość stroju bytomskiego wynika ze ścisłego kontaktu chłopstwa z instytucją Kościoła. Gdzieś na przecięciu estetyki ludowej, potrzeb świeckich a estetyki katolickiej z jej bogatym obrządkiem i wymową duchową kształtowały się dzieje tego pięknego odzienia.

Galeria zdjęć umieszczona na stronie parafii dokumentuje rozbarskie wydarzenia. Coroczny festyn parafialny znany pod nazwą „Św. Jacek z pierogami” zrzesza entuzjastów górnośląskich zwyczajów. Mężczyźni oblekają irchowe, żółte spodnie, czarne wysokie buty i jaskrawobłękitne kamizele. Kobiety ubrane na jasno dumnie obnoszą śnieżnobiałe haftowane „kabotki”, malowane błękitem i zielenią kwietne fartuchy, wiśniowe lub zielone gorsety oraz strojne „galandy”. Może nie w każdym szczególe strój jest wierny temu sprzed wieków. Pewnie gdyby pilnowały go dawne, pobożne chopiony, nie zabrakłoby złotego krzyżyka u koralu. Pewnie też nie wszystkie części garderoby syje się na zamówienie, co jak zaświadcza ks. Paluch, naprawdę ma miejsce,

lecz dobiera się brakujące elementy z innych źródeł bez dokładnego zapoznania się z oryginalną wersją stroju (Bazielich, 1988). B. Bazielich zwraca na to szczególną uwagę, omawiając stroje w zespołach folklorystycznych. Niemniej i tak godne pochwały jest to, że młodzi nie wstydzą się swego dziedzictwa i pragną tchnąć w nie nową energię.

Niezwykle cenną dla nas pamiątką stanowiącą ważny dokument dla niniejszej publikacji jest wydany przez parafię Kalendarz Rozbarski na rok 2016. Znajdujemy tam fotoreporterskie relacje z wydarzeń wspólnoty. Porusza nas duża liczba parafian uczestniczących w procesji w strojach rozbarskich. Są tu dziewczynki w białych spódnicach, wiśniowych lajbikach i z wianuszkami mirtowymi, są tu też niezamężne dziewczęta w pięknych, malowanych, pastelowych zapaskach: błękitnych, zielonych, białych i różowych ozdobionych wzorem różanym. Wszystkie noszą wianki przymocowane kolorowymi wstążkami. W procesji idzie też męzatka w czarnej jakli i purpurce. Co godne zaznaczenia, tylko ona nosi tradycyjne korale z krzyżem. Chłopcy noszą granatowe kamizelki i czarne spodnie oraz czerwone „jedbowki”. Podobnie ubrani są mężczyźni. Różnią się tylko kolorami chustek wiązanych pod szyją. Na czele procesji dostrzegamy mężczyznę ubranego w kompletny strój rozbarski: w kani, w „jeleniokach” i granatowej „kamzoli”. Wzrusza widok młodego człowieka w idealnie skomponowanym stroju rozbarskim z kilkuletnim chłopcem na rękach, którego bytomski strój, zapewne szyty na miarę, zwraca uwagę przechodniów. To zdjęcie wydaje się całkowicie przeczyć rzekomej śmierci stroju bytomsko-rozbarskiego.

## **Konkluzje**

Strój rozbarski był przez stulecia nośnikiem wielu znaczeń. Podkreśla się dziś chętnie jego polskość oraz obrzędowość mającą manifestować tożsamość narodową oraz konfesję katolicką. Obecnie nie potrzeba nam tego typu demonstracji, gdyż zmieniły się warunki polityczne, status chłopski czy robotniczy również nie generuje istotnych wartości, natomiast liczy się coś innego: przynależność do wspólnoty, świadomość korzeni, swojskość (bycie u siebie) i odrębność kulturowa. Wielkomiejska kultura anonimowości oraz zdemokratyzowana i umasowiona moda nie dają się wypowiedzieć regionalizmom, wspólnej wizji domu, gdzie tylko rodzina zna pewne gesty, powiedzenia, rytuały oswajające świat. Nie chodzi o zamykanie się na to, co uniwersalne i ponadczasowe, lecz raczej o wypełnienie najbliższej nam przestrzeni treścią, która jest najcenniejsza. Kolejne kręgi mają dalszy zasięg i są zasilane rów-



nie istotnymi wartościami, niemniej ów pierwszy krąg intymny, familiarny, domowy, lokalny – tu śląski – do niedawna zaniebdywany, a nawet traktowany pogardliwie, znów nabiera mocy, dając nadzieję na witalną przyszłość i poszerzanie samoświadomości. Fascynację zanikającym na początku XX stulecia odzieniem ludowym zauważyła już E. Grabowski (1913, s. 60)<sup>10</sup>, zdradzając przy tym swój ogromny sentyment dla tej formy ubioru i estetyki. To, co ginie na naszych oczach, ale jeszcze mimo nieuchronności przemijania tli się gdzieś zapał do zatrzymania przeszłości, zdaje się bardziej interesujące aniżeli potok bieżących trendów. Wizerunek zgodny w wielowiekową tradycją, a odkrywany na nowo, zadziwia dbałością o każdy szczegół, o poziom wykonania, jakość rękodzieła i dlatego wydaje się istotnym antidotum na fast fashion i jej niefrasobliwość czy wręcz bylejakość.

### **Bibliografia**

- Arlt, L. 1936. *Die Männerkleidung in den Trachtendörfern Rossberg Kr. Beuthen O.S. und Schönwald Kr. Gleiwitz*. (Archiwum Muzeum Górnośląskiego w Bytomiu).
- Bazielich, B. 1988. *Śląskie stroje ludowe*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Bazielich, B. 2001. *Strój ludowy na Śląsku*. Chorzów: Wydawnictwo „Itatis”.
- Bazielich, B. 2002. Strój Rozbarski. W: Bazielich, B. *Atlas Polskich Strojów Ludowych*, cz. 3, z. 5. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, ss. 5–128.
- Bogatyriew, P. 1975. *Semiotyka kultury ludowej*. Warszawa: PIW.
- Chodkowski, J. red. *Słownik chemiczny*. 1995. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Dobrowolscy, A. i T. 1936. *Strój, haft i koronka w województwie śląskim*. Kraków: Wydawnictwo Śląskiej Polskiej Akademii Umiejętności.
- Drabina, J. red. 1991. *Z dziejów dzielnic Bytomia*. Bytom: Towarzystwo Miłośników Bytomia.
- Duch, J. 1984. Dom Polski „Ul”. W: Drabina, J. red. *Szkice z dziejów Bytomia*. Bytom: Towarzystwo Miłośników Bytomia, ss. 3–128.
- Dyrda, D. 2009. *Rychtig Gryfno Godka: Ślunsko-polski dykcjonarz*. Łędziny: Instytut Ślunskij Godki.

---

<sup>10</sup> Por. Grabowski, s. 60: „Je mehr die Eigenart der Völker unter dem aus ausgleichendem Einfluß unserer Kultur schwindet, um so interessanter wird sie uns da, wo wir ihr noch begegnen.”

- Dziewulski, W. 1956. Bytom średniowieczny do końca XV w. W: Ryszka, F. red. *Dziewięć wieków Bytomia*. Stalinogród (Katowice): Wydawnictwo „Śląsk”, ss. 13–47.
- Grabowski, E. 1913. *Land und Leute in Oberschlesien. Heimatsbilder*. Breslau: Priebatsch.
- Hottenroth, F. 1891. Trachten, Haus-, Feld- und Kriegsgeraethschaften der Voelker alter und neuer Zeit: mit 120 Taf. u. zahlr. Holzschnitten (Band 2). Stuttgart: Weise, Tafel 95–97;120 (Figuren 8–15).
- Jarosz, J. 2014. *Kobieta odświętna czyli Ślązaczka w stroju ludowym*. Katowice: Muzeum Historii Miasta Katowic.
- Kachel, P. 1984. Wspomnienia z lat walki o polskość Bytomia i Górnego Śląska. W: Drabina, J. red. *Szkice z dziejów Bytomia*. Bytom: Towarzystwo Miłośników Bytomia, ss. 159–174.
- Karwicka, T. 1995. *Ubiory ludowe w Polsce*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Kopaliński, W. 2006. *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Rytm”.
- Kulwikowska, M. 1997. Elementy edukacji regionalnej. *Życie Szkoły*. 7, ss. 400–402.
- Ligęza, J. 1956. Zarys kultury ludowej regionu bytomskiego. W: Ryszka, F. red. *Dziewięć wieków Bytomia*. Stalinogród (Katowice): Wydawnictwo „Śląsk”, ss. 313–339.
- Lipa-Kuczyńska, M. 1990. Tradycja i współczesność stroju ludowego na Śląsku – strój rozbarski (bytomski). W: Lipok-Bierwiaczonek, M. red. *Śląskie Prace Etnograficzne*. T. 1. Katowice: Muzeum Śląskie, ss. 81–88.
- Marcinkowa, J. i Sobczyńska, K. 1973. *Pieśni, taniec i obrzędy Górnego Śląska*. Warszawa: Centralny Ośrodek Upowszechniania Kultury.
- Nowacka-Goik, M. (2012). Jedna niedziela w Rozbarku. *Polska. Dziennik Zachodni*. 186 (10 sierpnia 2012), dod. Bytom.
- Nowacka-Goik, M. (2013). *A Rozbark się nie poddaje*. <https://www.bytom.naszemiasto.pl> (29.03.2013).
- Sebesta, J. i Szymik, E. 2014. *Na zachód od Edenu... ,czyli mit Górnego Śląska oczyma niemieckojęzycznych pisarzy i poetów-emigrantów (Max Tau – Bruno Arndt – Arthur Silbergleit)*. Cieszyn: „Akant”.
- Śląskie stroje ludowe – Strój Bytomski*. <https://www.polskatradycja.pl/folklor/stroje-ludowe/slask/119-stroj-bytomski.html> (22.01.2019).
- Ślęzak, W. 1988. Kościół św. Jacka. W: Drabina, J. red. *Zabytki Bytomia*. Bytom: Towarzystwo Miłośników Bytomia, ss. 154–160.

Śruba, J. 1961. Polskie organizacje w Bytomiu. *Kwartalnik Opolski*. 2 (26), ss. 63–80.

Stachak, G. *Śląskie stroje ludowe*. <http://merynka.pl/home> (13.01.2019).

Wojachno, K. 2015. Rozbark – różana dzielnica Bytomia. *Biuletyn Politechniki Śląskiej*. luty.

### **The context of place versus the folk tradition of festivity – the case of Bytom-Rozbark folk costume**

**Abstract:** The folk costume from Rozbark, Bytom, being representative of the region of Upper Silesia, is a product made by human hands which, as in a lens, reflects the traces of history, the rich cultural context and echo of social transformations. Above all, it is an important sign of belonging to the community of Silesians, who recover their self-awareness and the need for manifesting their distinctness in the background of globalist trends. The costume from Rozbark, Bytom, has not been forgotten nor inscribed in a purely museum dimension of memory. Rozbark inhabitants have made efforts to resume the production of the costume for folk, festive and ceremonial purposes. By returning to the sources, a young generation of Upper Silesians passionately pays tribute to the tradition and heritage of earlier generations. At present, it is the selection of specific people, families and communities rather than class identity or social status that determine the fidelity to the customs, that is why the contemporary concern for transmission of ethnic values is presented so zealously and genuinely.

**Keywords:** costume from Rozbark, Bytom, Rozbark/Bytom, folk costumes, festivity culture, heritage, ethnic identity, cultural distinctness

Translated by Ewa Kisiel

KATARZYNA ZBYLUT-JADCZYK

## **Z badań nad genezą przemian wyznaniowych na Śląsku Cieszyńskim w początkowym okresie kontrreformacji na przykładzie podcieszynskiej parafii Puńców**

**Streszczenie:** Wielowyznaniowe oblicze Śląska Cieszyńskiego jest jednym z elementów tworzących jego charakter Pogranicza. Stawia to pytanie o genezę tego zjawiska. Próbę uchwycenia fenomenu kształtowania się wyznaniowości na tym terenie podjęto na przykładzie dwóch wybranych wiosek – Dzięgielowa i Puńcowa, wchodzących w skład parafii w Puńcowie i znajdujących się w omawianym okresie w rękach dwóch różnych właścicieli. Analiza tekstów sprawozdań wizytacyjnych sporządzonych na potrzeby administracji kościelnej w II połowie XVII i na początku XVIII wieku nie pozostawia wątpliwości, że w procesie kształtowania się mapy wyznaniowej tych miejscowości decydującą rolę odgrywało wyznanie i zaangażowanie religijne konkretnych właścicieli dóbr.

**Słowa kluczowe:** Śląsk Cieszyński, czasy nowożytny, szlachta, rekatolizacja, Puńców, Dzięgielów

W ostatnich kilkunastu latach prowadzone są intensywne badania nad przemianami kulturowymi na Śląsku Cieszyńskim w czasach nowożytnych i współczesnych. Szczególne miejsce w tych badaniach zajmują prace prowadzone przez zespół utworzony i kierowany przez prof. Tadeusza Lewowickiego, szczególnie w kontekście badań nad różnymi aspektami zjawisk zachodzących na Pograniczach<sup>1</sup>.

Prace tego zespołu mają charakter wielowątkowy. Jeden z tych wątków dotyczy zagadnienia bezpośrednio mnie zajmującego, mianowicie procesów zachodzących na styku różnych wyznań. Kwestie te posiadają bogatą paletę pytań badawczych, na które próbowano już częściowo znaleźć odpowiedź.

---

<sup>1</sup> Zob. np. prace: *Spółeczność pogranicza – wielokulturowość – edukacja* (Lewowicki i Grabowska, 1996) oraz *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych* (Lewowicki, Różańska i Klajmon, 2002).

Uwagę poświęcano między innymi przebiegowi kontrreformacji w II połowie XVII i – szczególnie w kontekście powstania jedynego na Górnym Śląsku Kościoła Łaski w Cieszynie – XVIII wieku. Zagadnienia kontrreformacji są jednak równie wielowarstwowe, jak i samej reformacji, badanie której na Śląsku Cieszyńskim utrudnia jednak szczupłość źródeł<sup>2</sup>.

Biorąc pod uwagę wspomnianą bogatą paletę zagadnień związanych z kształtowaniem się wielowyznaniowości Śląska Cieszyńskiego, interesować mnie będzie w niniejszym artykule jeden aspekt, mianowicie pytanie o rolę panów feudalnych w wyborze i trwaniu przy określonym wyznaniu ich poddanych. Jako teren badawczy wybrałam parafię w Puńcowie położoną w pobliżu Cieszyna. W latach, które omawia artykuł, obejmowała ona dwie wioski i była zróżnicowana pod względem własnościowym. Jedna z wiosek bowiem należała do księcia, a po wymarciu cieszyńskiej linii piastowskiej przeszła w ręce Habsburgów i zarządzana była przez władze Komory Cieszyńskiej. Druga zaś znajdowała się w rękach szlachty.

Przechodząc do omówienia zaproponowanego zagadnienia, spróbuję odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- Jak przedstawiała się sytuacja wyznaniowa w parafii w połowie XVII wieku?
- Kim byli ówcześni właściciele wiosek wchodzących w skład parafii?
- Czy dochodziło do zmian własnościowych, a jeżeli tak, czy zmiany te wywierały wpływ na przynależność wyznaniową mieszkańców wiosek?

Podstawę źródłową prezentowanego tekstu stanowią będą w pierwszym rzędzie sprawozdania wizytacyjne, które sporządzano na rzecz biskupów wrocławskich. Najwcześniejsze dla parafii dekanatu cieszyńskiego tego rodzaju dokumenty zachowały się z lat 1652, 1679, 1688 oraz 1697. Zostały one wydane drukiem, stanowiąc dla badaczy łatwo dostępne, nieocenione źródło informacji o stanie, w jakim znajdował się Kościół katolicki bezpośrednio po okresie reformacji (Jungnitz, 1904; Al Saheb i Pindur, 2008).

Pojawić się może w tym miejscu pytanie o wiarygodność przekazywanych przez tę kategorię źródeł informacji. Otóż, mimo że sprawozdania sporzą-

---

<sup>2</sup> Literatura poświęcona historii Kościoła na Śląsku Cieszyńskim jest bardzo obszerna. Zainteresowany Czytelnik znajdzie wskazówki bibliograficzne zwłaszcza w tekstach I. Panica (Panic, 2010; Panic, 2011; Panic, 2012) oraz J. Spyry (Spyra, 2012), zamieszczonych w kolejnych tomach wydawnictwa *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych* (patrz bibliografia na końcu artykułu). Odnotować należy również pracę *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim. W trzystulecie założenia kościoła Jezusowego w Cieszynie* (Czyż, Gojniczek i Spratek, 2010).

dzano na rzecz katolickich biskupów wrocławskich, z natury rzeczy wrogich protestantom, jednak – jak wykazuje lektura – były one obiektywne, nie ukrywając jakichkolwiek uchybień, które wizytujący znajdowali w parafiach. Celem wizytacji podejmowanych przez urzędników biskupich było określenie rzeczywistego stanu, w jakim w tym okresie znajdowała się cała diecezja i każda z jej parafii. Miało to umożliwić postawienie wniosków i podjęcie właściwych działań na drodze odbudowy struktur Kościoła katolickiego, jego naprawy i wreszcie – odzyskania pozycji sprzed okresu reformacji. Uzyskanie rzetelnych informacji i przekazanie prawdziwego obrazu diecezji było warunkiem *sine qua non* skuteczności działań administracji kościelnej. Najważniejsze z nich, w przypadku konkretnych parafii, dotyczyły odzyskiwania dawnych członków społeczności katolickiej dla Kościoła katolickiego. Jednym z widocznych tego efektów była wówczas wykazywana liczba chrztów czy ślubów w rycie katolickim.

Informacje dotyczące szlacheckich właścicieli i kolatorów miejscowości przynależnych do parafii w Puńcowie zaczerpnęłam ze źródeł genealogicznych, takich jak *Materiały genealogiczno-heraldyczne do dziejów szlachty księstwa cieszyńskiego czy Rody starého Slezska* (Pilnáček, 1991–1998; Szersznik, 2004).

Ramy czasowe omawianych zagadnień zamykają się między połową XVII wieku a początkiem wieku XVIII. Okres ten wyodrębniają zgodnie wszyscy badacze dziejów Śląska Cieszyńskiego jako ten, w którym miała miejsce I faza rekatolizacji ziem dawnego Księstwa. Otwiera go śmierć ostatniej księżnej z rodu cieszyńskich Piastów i objęcie władzy przez katolickich Habsburgów, zamyka wybudowanie w Cieszynie Kościoła Łaski i początek emancypacji protestantów. Cezurę taką wyznaczają też same źródła. Pierwszy z zachowanych tekstów wizytacji biskupich pochodzi z 1652 roku, ostatni pochodzący z wieku XVII opisuje stan parafii z 1697. Dla początków XVIII wieku mamy jedynie wizytację z 1717 (która spraw wyznaniowych nie omawia) (Panic, 1994) i z 1719 roku (omówienie: Maroń, 1972). Ta z kolei przynosi wiele na ten temat cennych informacji. Cezury te uzasadnia fakt, że np. Dziegielów znajdował się w tym czasie w rękach jednej rodziny szlacheckiej – Goczałkowskich z Goczałkowic. Rok 1719 zamyka pewien przedział w sprawozdaniach wizytacyjnych, a zarazem nie jest odległy czasowo od roku 1709, gdy protestanci uzyskali przynajmniej częściową możliwość wyznawania swojej religii. Przypuszczać można, iż ewentualne zmiany w strukturze wyznaniowej omawianego terenu nie były zbyt głębokie. Poprzez przytoczenie tekstu z 1719 roku uzyskamy interesującą perspektywę badawczą. Dane zaczerp-

nięte z omawianego źródła powinny wykazać, czy i jak skuteczne okazały się starania Kościoła (ale i władzy świeckiej) w ciągu minionego półwiecza. Można założyć równocześnie, że uzyskany obraz *status quo* nie został jeszcze zniekształcony przez działania strony protestanckiej wzmocnionej po 1709 roku wsparciem króla szwedzkiego i uzyskaniem prawa do posiadania własnego proboszcza w Cieszynie, jak również przez kolejny etap działań katolickiej władzy świeckiej i duchownej, na to wzmocnienie reagującej.

Uwzględniając poczynione uwagi wstępne dotyczące źródeł i ich wiarygodności, przejdźmy do omówienia postawionego w temacie zagadnienia.

Na początek warto wskazać, że parafia w Puńcowie należy prawdopodobnie do młodszych w dawnym księstwie cieszyńskim, choć niewątpliwie posiada rodowód przedreformacyjny. Ze względu na brak wzmianki o niej w spisach świętopietrza z lat 1335 i 1447 (zob. Panic, 2010, ss. 394–400) oraz jakichkolwiek informacji w dawniejszych dokumentach proveniencji świeckiej, badacze sytuują jej powstanie około 1500 roku. Faktem dowodnym istnienia tutaj centrum religijnego jest dopiero fundowanie w 1518 roku przez księcia cieszyńskiego Kazimierza II we wsi Puńców kościoła murowanego pw. św. Jerzego, stojącego do dziś. Pierwszy dokument dotyczący parafii pochodzi z 1549 roku. Książę cieszyński Waclaw III Adam określił w nim zasięg terytorialny parafii i zasady jej funkcjonowania. Wyrażenie użyte w dokumencie „jak to od starodawna ustalone mają” każe nam jednak sądzić, że zasady te ustanowił nie on sam, lecz fundator kościoła i jego poprzednik (zob. Panic i Zbylut-Jadczyk, 2018, ss. 13–15).

Około połowy XVI wieku dotychczas katolicka parafia przeszła w ręce protestantów, gdy wspomniany książę cieszyński Waclaw III Adam zmienił wiarę z katolickiej na luterańską. Akatoliccy duchowni kierowali wspólnotą wiernych do około 1610 roku, gdy następca księcia Waclawa III Adama i jego syn Adam Waclaw dokonał kolejnej konwersji, tym razem na katolicyzm. Nieznane są nam jednak koleje losu społeczności parafialnej w dwóch kolejnych dziesięcioleciach XVII wieku. Burzliwe lata wojny trzydziestoletniej, która przetoczyła się także przez Śląsk Cieszyński, niepokoje związane ze śmiercią księcia Adama Waclawa i jego syna Fryderyka Wilhelma, nie ułatwiały stabilizacji także religijnej, tym bardziej iż zdecydowaną większość ludności księstwa stanowili protestanci. Kościół przynajmniej dwukrotnie w tym czasie przechodził z rąk do rąk. Dopiero z roku 1636 pochodzi informacja o duchownych katolickich zarządzających parafią. Byli to wikary Kaspar z cieszyńskiej parafii św. Marii Magdaleny oraz od grudnia tego roku – proboszcz Mateusz Heczner. Nawet jednak fakt objęcia parafii przez sta-

łych odtąd duszpasterzy nie oznaczał dla wiernych pełnej stabilizacji. Trzy lata później ksiądz Heczner opuścił Puńców, być może w obawie przez groźną działalność wojennych. Jego następcą – po trzech latach wakatu w parafii – ksiądz Marcin Nisolius proboszczował równocześnie w Goleszowie, a msze sprawowali w jego zastępstwie duchowni z okolicznych miejscowości (zob. tamże, s. 15). Kiedy więc przedstawiciele biskupa wrocławskiego wizytowali parafię w połowie XVII wieku, jej stan przedstawiał się rozpaczliwie. Kierował nią komendarz Gallus Sladecius nieposiadający stałej prebendy ani inwestytury, który administrowanie przedłużył samowolnie z trzech miesięcy do czterech lat. Z nieznanых powodów nie zdołał on uporządkować spraw związanych z rachunkami kościelnymi, stąd borykał się z ogólną miżerią i w kościele brakowało wszystkiego, co potrzebne do odprawiania mszy. Wielką bolączką duszpasterza byli okoliczni predykanci, którzy chrzcili, udzielali ślubów i chowali zmarłych, najwyraźniej z pominięciem prawowitego duszpasterza. Cała społeczność wiernych była akatolicka (por. Jungnitz, 1904, ss. 21–22).

Tekst wizytacji wskazuje, że podobna sytuacja panowała w 1652 roku w większości parafii dekanatu cieszyńskiego – najczęściej biednych, pozbawionych części lub całości uposażenia zagrabionego w czasie reformacji, przeważnie akatolickich i borykających się z brakiem duszpasterzy. Pytając o możliwe tego stanu przyczyny, mówimy o trudnych latach wojennej zawieruchy, o zniszczeniu kraju i zubożeniu ludności. Wskazujemy na kryzys Kościoła katolickiego i smutne dziedzictwo konfliktów religijnych. Interesującą badawczo wydaje się kwestia samego duchowieństwa – poziomu wykształcenia, aspiracji, wreszcie: moralności posługujących wówczas księży<sup>3</sup>.

Jest jednak jeszcze jeden czynnik, jaki należy wziąć po uwagę, bo jego rola była oczywista dla spisujących teksty wizytacji. Zarówno w roku 1652, jak i w latach późniejszych konsekwentnie wskazywali na to, czy dana parafia była akatolicka oraz do kogo należał kościół, wiążąc status religijny mieszkańców z postawą właściciela wsi. Symptomatyczne jest, że w czasie pierwszej wspomnianej wizyty przedstawiciele biskupa do większości kościołów dekanatu po prostu nie wpuszczono, a przyczyną była zdecydowanie niechętna postawa panów feudalnych (por. Jungnitz, 1904, s. 30).

---

<sup>3</sup> W ostatnich latach ukazały się m.in. cenne pozycje dotyczące duchowieństwa posługującego w diecezji krakowskiej (zob. Kracik, J. 2011; Dudała, H. 2015). Badań takich do tej pory nie podjęto nad duchowieństwem ówczesnego dekanatu cieszyńskiego.



Jak wskazałam powyżej, kościół i parafia w Puńcowie w połowie XVII wieku znajdowały się w rękach katolików. Co najmniej od 1636 roku kierował nią proboszcz katolicki wybierany przez księcia cieszyńskiego, zatwierdzany przez biskupa wrocławskiego i jemu podległy, instalowany przez dziekana cieszyńskiego. W skład parafii wchodziły jednak w tym czasie dwie wsie, z których każda miała inną przynależność własnościową, a to – jak mam nadzieję wykazać – miało wpływ na kierunek ich rozwoju wewnętrznego.

Ówczesna rola panów feudalnych w kształtowaniu się wyznaniowości zwłaszcza wsi dawnego księstwa cieszyńskiego znalazła już swoje odbicie w pracach badaczy. Podkreślali oni zwłaszcza niszczycielską rolę konfliktu, jaki rozgrywał się w wielu ówczesnych parafiach pomiędzy proboszczem i panem feudalnym, najczęściej protestantem: spory o uposażenie, utrudnianie sprawowania liturgii czy pracy duszpasterskiej, a nawet bezpośrednie ataki, nie tylko słowne (zob. Machej, 2000; Pindur, 2010a, 2010b).

Puńców był od czasów wczesnonowożytnych wsią książęcą, co więcej, książę był kolatorem znajdującego się tutaj kościoła. Na historii wsi odbijało się bezpośrednio wiele decyzji władcy, także tych dotyczących spraw religijnych. Przypomnijmy w tym miejscu te najbardziej spektakularne, gdy po przejściu księcia na protestantyzm kościół około 1550 roku przejęli luteranie oraz gdy w 1610 roku decyzją następcy księcia powrócił on w ręce katolickie. Mimo pozornie komfortowej sytuacji, gdy tak kolator kościoła, jak pan feudalny byli katolikami, strona katolicka długo jeszcze po 1610 roku pozostawała w odwrocie. Winne były nie tylko wskazywane już okoliczności zewnętrzne (wojna i zniszczenia nią spowodowane), ale i wewnętrzne (ogólny kryzys Kościoła, a i kłopoty z opieką duszpasterską w samej parafii). Księżna cieszyńska Elżbieta Lukrecja – córka zmarłego księcia Adama Wacława i siostra również zmarłego księcia Fryderyka Wilhelma, sprawująca władzę w księstwie cieszyńskim od 1625 roku – nie była osobą restrykcyjną religijnie. Według jej własnych słów nie chciała sprawować władzy na sposób tyrański (Šmerda, 2004, s. 3). Mimo wydawania zarządzeń przeciwko protestantom nie dążyła do religijnej konfrontacji, również z powodów ekonomicznych, obawiając się wyludnienia i tak wyniszczzonego księstwa. Ewentualne jej działania utrudnione były przez fakt, iż większość stanowisk w księstwie objęta była przez urzędników wyznania protestanckiego, absolutnie niezainteresowanych zmianą sytuacji.

Gdy w maju 1653 roku księżna Elżbieta Lukrecja zmarła jako ostatnia przedstawicielka cieszyńskiej linii Piastów, władzę w dawnym księstwie cieszyńskim objęli Habsburgowie. Byli oni katolikami, formalnie ich panowanie

nie wiązało się z przełomem religijnym. W praktyce szybko okazało się, iż w tej sferze skończył się okres półśrodków i pokojowych rozwiązań, a rozpoczął ostry kurs na kontrreformację. Wielonarodową monarchię Habsburgów miała bowiem spajać również jedność religijna.

Już w 1653 roku powołano Komisję Religijną, która w następnym roku odebrała protestantom 50 kościołów do tej pory znajdujących się w ich rękach, wygnano z księstwa protestanckich duchownych, a w 1670 roku sprowadzono do Cieszyna jezuitów, którzy mieli zająć się skuteczną pracą duszpasterską. W krótkim czasie nawrócili oni całe rzesze mieszkańców, głównie miast. Próby wyjścia ich poza miasto nie spotkały się jednak z sukcesem. Lektura dokumentów parafialnych (głównie metryk) z Lesznej i Puńcowa wskazuje jednoznacznie na silne przywiązanie mieszkańców wsi do religii ojców. Jeszcze na początku wieku XVIII protestanci stanowili większość w lokalnej społeczności. Co więcej, w latach bezpośrednio nas interesujących, a uchwytnych źródłowo, czyli w latach 80. i 90. XVII wieku, stanowią oni trzon tzw. elity wiejskiej (wójt, podsądni, karczmarz, młynarz, bogaci chłopci, nawet kościelni), zdolnej utrudnić wykonywanie odgórnych zarządzeń. Zwłaszcza jeśli wykonania rozporządzeń mieli dopilnować protestanccy urzędnicy, sami w najlepszym wypadku do tych rozporządzeń nieprzekonani.

Druga wieś wchodząca w skład parafii – Dzięgielów – była w połowie XVII wieku szlachecka i należała do rodziny Goczałkowskich z Goczałkowic, która na drodze ożenku przejęła ją od rodziny Czelów z Czechowic (Pilnáček, 1997, s. 613–614). Od ok. 1611 roku władał nią Adam Goczałkowski, syn Hanussa, pan na Dzięgielowie, Lesznej Górnej i Nydku (Szersznik, 2004, s. 90) – akatolik z pewnością, skoro w 1652 roku nie wpuszczono wizytatorów biskupich do kościoła w Lesznej, kolatorami którego byli właśnie Goczałkowscy (por. Jungnitz, 1904, s. 30). Po śmierci Adama panem włości został w 1655 roku jego syn Karol Goczałkowski (Szersznik, 2004, s. 89). Bezpośrednie relacje duchownych katolickich zaświadczają, iż nie tylko sam był protestantem, lecz również ułatwiał to swoim poddanym i chronił ich. Dziekan cieszyński Aleksander Klaybor oskarżał go w 1671 roku, iż na zamku w Dzięgielowie gromadzi swoich chłopów celem czytania protestanckich postylli (Franek, 1939, s. 97). Nie wydaje się możliwe, by w tym okresie – przynajmniej w Dzięgielowie – mogła się rozwijać wiara inna niż protestancka.

Ponieważ zaś proboszczem w Puńcowie do 1668 roku był ks. Gallus Sladecius, którego problemy z duszpasterzowaniem poznaliśmy w 1652 roku przy okazji wizytacji biskupiej – łatwo możemy wytłumaczyć, dlaczego cała parafia była *de facto* ewangelicka, choć przecież kierował nią katolicki dusz-

pasterz i podlegała katolickim strukturom kościelnym, wspieranym przez katolicką władzę świecką.

W momencie śmierci Karola Goczałkowskiego w 1676 roku jego syn Adam Waclaw był małoletni, dlatego zarząd nad dobrami objęła jego matka, a żona Karola, Anna Maria Goczałkowska, rodz. Gurecka z Kornic<sup>4</sup>. Była katoliczką, w dodatku – jak przyszłość pokaże – mocno zaangażowaną w sprawę religijne parafii.

W kontekście tych uwag należy stwierdzić, iż w sprawozdaniu wizytacyjnym z 1679 roku nie zauważamy znaczących zmian w stosunku do roku 1652. Parafia jest nadal bardzo biedna i wciąż akatolicka. Być może jakiś wpływ miała na to jakieś okoliczności zewnętrzne, choć tekst o nich nie wspomina. Wydaje się, że główną winę ponosi tutaj osoba proboszcza Jakuba Chmieliny – człowieka według opisu wprawdzie uczciwego, lecz prostego, pozbawionego daru przekonywania i autorytetu (por. Jungnitz, 1904, ss. 262–263), cech niesłychanie ważnych w sytuacji, gdy pewnie nieraz przyszło mu się konfrontować z odmiennymi poglądami i bronić swoich racji. Brak informacji na temat panów siedzących na Dziegielowie. Jednak wizytator w Lesznej zanotował, iż po śmierci Karola Goczałkowskiego pani dziedziczka przekazała tamtejszej parafii kapitał kościelny ulokowany za życia Karola na jego gruntach (por. Jungnitz, 1904, s. 261). Trudno jednak powiedzieć, czy pieniądze przekazano niegdyś panom w depozyt dobrowolnie, czy też zagrabili je oni w czasach reformacji, co przecież się zdarzało.

Ważne w kontekście moich rozważań informacje otrzymujemy w tekście wizytacji z roku 1688. Parafią zarządzał wtedy ks. Jan Bysonius. Nie ulega wątpliwości, że był to kapłan energiczny, który podźwignął parafię z marazmu, a wsparty działaniami z zewnątrz przyczynił się do jej dalszego rozwoju. Za jego proboszczowania w latach 1680–1700 przeprowadzono w kościele szereg remontów i zainwestowano w wyposażenie kościoła. Wiele uwagi proboszcz poświęcił pracy duszpasterskiej, skutkiem czego po latach zaniedbań rozpoczęto wreszcie katechizację wiernych, zadbano też o odpusty i procesje (por. Jungnitz, 1904, s. 581). Były to kwestie, na które wizytujący zwracali wtedy szczególną uwagę, najwyraźniej przypisując im szczególną rolę w procesie rekatolizacji wiernych.

---

<sup>4</sup> Umowę przedślubną odnotowuje Szersznik (2004, s. 88) z błędną datą 1 maja 1683 (zamiast 1 maja 1653). O roli Anny Marii w zarządzaniu dobrami wspominają wizytacje z 1679 i 1688 roku.

Szczególnie ważne dla nas są zdania dotyczące bezpośrednio panów feudalnych, w kontekście parafii w Puńcowie wypowiedziane po raz pierwszy. Ze względu na ich ważkość w świetle poruszanych zagadnień pozwolę sobie je zacytować bezpośrednio: „Parafianie w większości luteranie, zaledwie 60 katolików. Byłoby ich więcej, gdyby Komora nagliła, jak nagli swoich wspomniana pani Goczałkowska, pod której [władzą] młodzież i sieroty przyłączają się do wiary katolickiej. W dobrach zaś kameralnych nawet sieroty nie stają się katolikami, ponieważ pan regent cieszyński nie dba w ogóle o dobra kameralne. Skarżą się wszędzie proboszczowie w dobrach kameralnych, iż luteranie zbierają się w lasach u predykantów” (tamże).

Tekst wskazuje na parę doniosłych kwestii, które należy tutaj podnieść. Rozwinięcie ich jednak przekracza ramy niniejszego artykułu, wymagając równocześnie dalszych studiów.

Po pierwsze, w tym okresie zmienia się struktura wyznaniowa parafii. Wśród jednolitej dotychczas ludności protestanckiej pojawiają się katolicy. Po drugie, rozkład wyznań we wsiach jest prawdopodobnie nierównomierny. Po trzecie – i to jest najważniejsze w kontekście moich rozważań – tekst wyraźnie podkreśla rolę panów feudalnych w takim, a nie innym kształtowaniu się mapy religijnej parafii. Zwiększa się udział katolików w życiu społeczności, a wynika to wyłącznie z troski dziedziczki Anny Marii Goczałkowskiej, nie ma zaś w tym zasługi władzy kameralnej<sup>5</sup>.

Na podkreślenie zasługuje kolejna kwestia. Źródło nie pozostawia wątpliwości, że szczególny nacisk kładziono na formację katolicką młodzieży i powrót do wiary katolickiej akatolickich sierot. Być może było to najłatwiejsze z możliwych działań. Dzieci pozbawione rodziców na mocy rozporządzeń cesarskich otrzymywały katolickich opiekunów i łatwo mogły powrócić do Kościoła. Ze źródeł wiemy, że Anna Maria Goczałkowska umieszczała sieroty po protestantach u jezuitów w Cieszynie, by nauczyły się podstaw nowej wiary (zob. Franek, 1939, s. 168). Wśród dokumentów parafii w Lesznej zachował się spis konwertytów sporządzony przez ówczesnego proboszcza ks. Marcina Witka. Wśród nawróconych przez niego w latach 80. i 90. XVII wieku we wsi Leszna Górna znajduje się aż 28 sierot (*APLG 19*, s. 150). Ciekawe, że wśród nawróconych w sąsiedniej wsi Leszna Dolna i Trzyniec, także należących do

---

<sup>5</sup> Opieszałość władz Komory w wykonywaniu zarządzeń wynikała przynajmniej z dwóch powodów. Większość urzędników, będąc luteranami, nie była zainteresowana postępowaniem rekatalizacji. Obawiano się także zmniejszenia dochodów kameralnych, spowodowanego opuszczaniem gruntów przez protestanckich poddanych (zob. Chlebowczyk, 1966, ss. 47–50; Spyra, 2012a, s. 27).

parafii, lecz znajdujących się w rękach innych szlachciców, takich proporcji nie zauważamy. Skłonna więc jestem tutaj uznać rolę dziedziców Lesznej – Goczałkowskich. Brak podobnego spisu dla parafii w Puńcowie nie pozwala dowodnie stwierdzić, czy takie procesy zachodziły w tym czasie w drugiej wsi należącej do Goczałkowskich – Dzięgielowie, choć wobec powyższych rozważań wolno domniemywać, iż tak istotnie być mogło.

I wreszcie ostatnia kwestia: w roku 1688 po raz ostatni podniesiono w Puńcowie problem predykantów i zbierania się protestanckich wiernych na nabożeństwach w lasach. Proboszcz Bysonius miał rację tylko częściowo, stwierdzając, iż problem dotyczy dóbr kameralnych. Być może różnica leżała w skali problemu. Jednakże także w dobrach szlacheckich, nawet katolickich, takie nabożeństwa się odbywały. Za przykład może służyć Kazalnica w Lesznej Górnej czy Zakamień w Nydku – miejsca znajdujące się przecież w dobrach tak zasłużonej dla postępu wiary katolickiej Anny Marii Goczałkowskiej (zob. Below i Legendź, 2009; por. Jungnitz, 1904, s. 580).

Z roku 1697 pochodzi tekst ostatniej w XVII wieku wizytacji biskupiej. Przynosi on informację, iż „w parafii wielu jest do tej pory protestantów” (Al Saheb i Pindur, 2008, s. 28). W połączeniu z wiadomością o liczbie 90 nawróconych do tej pory przez ks. Bysoniusa oraz o całkiem pokażnej liczbie 150 wiernych, którzy przystąpili do spowiedzi wielkanocnej, uzyskujemy obraz parafii, w której wieloletnie wspólne wysiłki władzy świeckiej i duchownej odniosły skutek. Z drugiej strony, powtarzająca się skarga na regenta dóbr kameralnych, który w sporze duszpasterza z wiernymi o należności kościelne nie udziela pomocy, każe nam sądzić, że również w tym dziesięcioleciu wsparcia proboszczowi udziela głównie strona szlachecka (por. tamże, ss. 28–29).

Według wizytatora wieś Dzięgielów należy w tych latach do Anny Marii Goczałkowskiej. Być może jest to pomyłka spisującego notatkę lub wydawcy tekstu. Jak wynika z najstarszej zachowanej księgi gruntowej Lesznej Górnej i Dzięgielowa, rządził tu od około 1692 roku Adam Waćław Goczałkowski, syn Anny Marii i Karola (APC, KC 2350, k. 292). O jego zaangażowaniu w sprawy religijne wiemy z późniejszych źródeł kościelnej proweniencji. W 1719 roku fundował kościół murowany w Lesznej Górnej, przeznaczając w kolejnych latach środki także na wyposażenie i konieczne remonty świątyni. Dwaj jego synowie wybrali stan duchowny; jeden z nich, Jan Józef, został dziekanem cieszyńskim, a zmarł w 1759 roku, pełniąc posługę wśród chorych żołnierzy (Szersznik, 2004, s. 86). Fakty te wskazują na silną w rodzinie Goczałkowskich tradycję religijną i więź z Kościołem katolickim.

Z 1719 roku pochodzi tekst kolejnej wizytacji biskupiej. Ponieważ źródło to wykracza poza ramy czasowe zakreślone w artykule, nie będę jej omawiać, przytaczając jedynie niektóre z podanych informacji. Po raz pierwszy w świetle dokumentów wizytacyjnych większość w parafii uzyskali katolicy. Było ich 200 wobec 152 ewangelików. Równocześnie jednak 15 dzieci (w tym 6 z rodzin katolickich i 9 z małżeństw mieszanych) wychowywało się w duchu ewangelickim. Wizytator odnotował też ujawnienie się 6 apostatów (por. Maroń, 1972, s. 163). Takich faktów nie odnotowano w pobliskiej Lesznej, gdzie Goczałkowski „jako właściciel wsi bez względu na wynikające z tego straty dbał o to, aby nie było w parafii ani apostatów, ani dzieci wychowywanych w innym wyznaniu” (tamże, s. 162). Nie wiadomo, w której z dwóch wsi należących do parafii ujawniły się te zjawiska. Na podstawie uwag wizytatora poczynionych w kontekście Lesznej można domniemywać, że podobną postawę Adam Waclaw Goczałkowski mógł zachowywać względem drugiej swojej wsi, a więc Dziegielowa. Z kolei wpływy kościoła Jezusowego stojącego na przedmieściach Cieszyna mogły być większe w bliżej położonym Puńcowie. Uwagi te mają charakter poszlak, a ich weryfikacja wymaga dalszych studiów, przede wszystkim analizy metryk parafialnych rejestrujących m.in. wyznanie osób zawierających ślub oraz zmarłych. Wspomniane źródło potwierdza jednak wcześniejsze spostrzeżenia, że rodzina Goczałkowskich miała udział w procesie rekatolizacji parafii, czynnie wspierając działania proboszczów i pilnując wykonywania rozporządzeń władz.

## **Konkluzje**

Analiza tekstów wizytacji biskupich pochodzących z II połowy XVII i początków XVIII wieku wskazuje, że w tym okresie w strukturze wyznaniowej parafii zaszły daleko idące zmiany. Społeczność wiernych, całkowicie akatolicka w 1652, stała się społecznością, w której większość w 1719 roku stanowili katolicy. Wpłynęły na to działania i rozporządzenia władz duchownych, dążących do odbudowy Kościoła katolickiego po okresie reformacji, oraz władzy świeckiej Habsburgów, którzy dążyli do uzyskania jedności wyznaniowej monarchii. Spośród wydanych rozporządzeń szczególne dla mieszkańców znaczenie miał nakaz wychowywania w katolicyzmie sierot protestanckich oraz obowiązujący przez kilka lat zakaz udzielania ślubu niekatolikom. Dokumenty parafialne, w tym metryki, wskazują wyraźnie, iż w latach 90. XVII wieku w Puńcowie wiele par ewangelickich i mieszanych wyznaniowo ugięło się wobec tego zakazu i przeszło drogę konwersji.

Znaczenie decydujące miała jednak postawa i zaangażowanie pana feudalnego – właściciela konkretnej miejscowości. W przypadku Dziegielowa była to katolicka od około 1676 roku rodzina Goczałkowskich, która czynnie włączyła się w proces rekatolizacji i doprowadziła do zmiany oblicza wyznaniowego wioski. Przemiany wyznaniowe w drugiej wsi należącej do parafii – Puńcowie – następowały wolniej. Władze Komory Cieszyńskiej, zarządzającej tutejszymi dobrami Habsburgów (a Puńców był ich częścią), niechętnie były forsownej rekatolizacji przeprowadzanej w dobrach kameralnych, stając wobec realnego problemu ucieczek chłopów, a więc: groźby wyludnienia wsi i spadku dochodów. Na tym tle dochodziło do otwartych sporów między regentem Komory a cieszyńskim starostą ziemskim (przedstawicielem władzy świeckiej Habsburgów), jak również między regentem a jezuitami, sprowadzonymi do Cieszyna w 1670 roku i zaangażowanymi w dzieło rekatolizacji. Na brak wsparcia ze strony władz Komory skarżył się również proboszcz cieszyński Aleksander Klaybor – od 1670 roku dziekan cieszyński – a także wielu duszpasterzy ze wsi kameralnych, m.in. proboszcz puńcowski Jan Bysonius. Wśród czynników opóźniających przemiany wyznaniowe wymienić trzeba też fakt, iż zdecydowaną większość urzędników Komory stanowili wówczas protestanci. Wymiana kadry zarządzającej następowała powoli, ponieważ długo jeszcze brakowało odpowiednich kandydatów ze strony katolickiej. Z podobnych powodów trudno było wymienić we wsiach protestanckich wójtów. Katolicy, wywodzący się głównie z uboższych warstw wiejskich, niechętnie według słów regenta obejmowali ten urząd, bowiem obowiązki związane z jego wykonywaniem uniemożliwiały im pracę na roli.

Protestanci, stanowiący w społeczności parafii większość co najmniej do końca XVII wieku, według prawa traktowani byli jako członkowie Kościoła katolickiego i znajdowali opiekę duszpasterską ze strony tutejszego proboszcza. Jednak, jak zaświadcza tekst wizytacji z 1652 roku, korzystali oni wtedy raczej z posługi okolicznych predykantów. Wiadomo, że w kolejnych latach uczestniczyli w nabożeństwach odprawianych w tzw. leśnych kościołach, zaświadczonych m.in. w Lesznej Górnej, Nydku i Ustroniu. Przez dłuższy czas przynajmniej część z nich (mieszkających w Dziegielowie) korzystała z pomocy i ochrony pana dziedzicznego Karola Goczałkowskiego (zm. w 1676 roku), gromadzącego swoich poddanych w celu czytania ksiąg ewangelickich. Ze względu na brak źródeł trudno te fakty uszczegółowić; tym trudniej jest odpowiedzieć na pytanie, czy również przodkowie Karola Goczałkowskiego (wśród których na pewno ojciec Adam był protestantem) sprawowali opiekę nad poddanymi współwyznawcami, ułatwiając im w ten sposób trwanie w wierze ojców. Za-

gadnieniem czekającym na swego badacza jest kwestia sprawowania w omawianym okresie w puńcowskiej parafii posługi duszpasterskiej. Jej poziom i zakres, a także osobiste przymioty kapłanów, umiejętność współpracy z ludźmi i charyzma musiały mieć niebagatelny wpływ na wybory moralne i religijne członków ówczesnej wspólnoty wiejskiej, ułatwiając (lub wręcz przeciwnie!) adaptację wiernych w zmieniającej się w połowie XVII wieku rzeczywistości.

Wskazany przeze mnie stan rzeczy nie tylko stabilizował w obu wioskach sytuację wyznaniową. Miał również wpływ na inne relacje społeczne, np. język, jakim się wówczas posługiwano. Lektura tekstów sprawozdań wizytacyjnych wskazuje jednoznacznie, że księża katolicycy celem zwiększenia skuteczności swoich działań przeprowadzali katechezy i głosili kazania w języku, którym posługiwali się wierni. W parafii puńcowskiej, jak i w zdecydowanej większości ośrodków leżących na terenie dawnego księstwa cieszyńskiego, był to język polski w jego lokalnej odmianie. Jak wynika z przeprowadzonych przez Idziego Panica badań, stan ten utrzymał się również w następnych stuleciach (Panic, 2016).

Obie społeczności (katolicka i ewangelicka) żyły w tym czasie najprawdopodobniej zgodnie i bez większych konfliktów, wchodząc nierzadko w sieć wzajemnych kontaktów. Zachodziły one głównie w sferze gospodarki wiejskiej oraz do pewnego stopnia w różnych relacjach rodzinnych. Dowodem na to są m.in. liczne w parafii małżeństwa międzywyznaniowe (uchwytnie źródłowo od lat 90. XVII wieku). Kwestia ta jednak wykracza poza zakreślone ramy artykułu, zaś odpowiedź na szereg pytań badawczych z nią związanych wymaga podjęcia dalszych badań.

## **Bibliografia**

### **Źródła**

- Al Saheb, J. i Pindur, D. 2008. *Vizitační protokoly vratislavské diecéze z roku 1697. Těšínské arcikněžství*. Opava: Středisko pro vydávání historických pramenů.
- Franek, J. 1939. *Dzieje placówki jezuickiej w Cieszynie w okresie kontrreformacji* [dysertacja doktorska. Maszynopis powielony znajduje się w Książnicy Cieszyńskiej]
- Archiwum Państwowe w Katowicach. Oddział w Cieszynie [APC], zespół akt Komora Cieszyńska [KC], nr 2350, *Grundregister der Gemeinden Dzingelow et Ober Lischna [1623–1756]*.



- Jungnitz, J. 1904. *Visitationsberichte der Diözese Breslau. Archidiakonats Oppeln. Erster Teil*. Breslau: G.P. Aderholz Buchhandlung.
- Archiwum parafii w Lesznej Górnej [APLG], nr 19, *Nrus I. Liber Copulatorum, Baptisatoru[m] et Mortuorum Parochiae Lischnensis [...]*.
- Panic, I. 1994. *Sprawozdania wizytacyjne biskupów wrocławskich (z roku 1717). Dekanaty: cieszyński, frysztacki, frydecki, wodzisławski i bielski*. Cieszyn: Polskie Towarzystwo Historyczne. Oddział w Cieszynie.
- Szersznik, L.J. 2004. *Materiały genealogiczno-heraldyczne do dziejów szlachty księstwa cieszyńskiego*, wyd. W. Gojniczek. Cieszyn: Książnica Cieszyńska.

### Literatura przedmiotu

- Below, J. i Legendź, M. 2009. *Leśne kościoły. Miejsca tajnych nabożeństw ewangelickich w Beskidzie Śląskim*. Bielsko-Biała: Augustana.
- Chlebowczyk, J. 1966. *Gospodarka Komory Cieszyńskiej na przełomie XVII–XVIII oraz w pierwszej połowie XVIII wieku*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Czyż, R., Gojniczek, W. i Spratek, D. red. 2010. *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim. W trzystulecie założenia kościoła Jezusowego w Cieszynie*. Cieszyn – Český Těšín: Parafia Ewangelicko-Augsburska, Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania w Republice Czeskiej.
- Dudała, H. 2015. *Clerus decanatus Plesnensis w świetle protokołów kongregacji dekanalnych pszczyńskich z lat 1691–1756. Edycja źródłowa*. Katowice: UŚ, Archiwum Archidiecezjalne.
- Kracik, J. 2011. *Prawie wielebni*. Kraków: Petrus.
- Lewowicki, T. i Grabowska, B. red. 1996. *Spółeczności pogranicza – wielokulturowość – edukacja*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon, U. red. 2002. *Kwestie wyznaniowe w społecznoścach wielokulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Machej, A. 2000. Sytuacja religijna w Księstwie Cieszyńskim po restytucji kościoła katolickiego za panowania ostatnich Piastów. W: Budniak, J. i Rusek, H. red. *Pojednajcie się... materiały z sesji naukowej „Pastoralny i społeczno-kulturowy wymiar ekumenizmu na Śląsku Cieszyńskim, Bielsko-Biała, 24–25.03.2000”*. Cieszyn – [Brenna: Józef Budniak], ss. [25]–68.
- Maroń, F. 1972. Parafia górnośląska w pierwszym ćwierćwieczu XVIII w. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*. 5, ss. 151–225.

- Panic, I. i Zbylut-Jadczyk, K. red. 2018. *Parafia w Puńcowie – od zarania do czasów współczesnych*. Puńców: Parafia Rzymskokatolicka w Puńcowie.
- Panic, I. 2010. Kościół w księstwie cieszyńskim. W: Panic, I. red. *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*. T. 2. Śląsk Cieszyński w średniowieczu (do 1528). Cieszyn: Starostwo Powiatowe, ss. 379–454.
- Panic, I. 2011. Sytuacja religijna. W: Panic, I. red. *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*. T. 3. Śląsk Cieszyński w początkach czasów nowożytnych (1528–1653). Cieszyn: Starostwo Powiatowe, ss. 255–296.
- Panic, I. 2016. *Język mieszkańców Śląska Cieszyńskiego od średniowiecza do połowy XIX wieku*. Cieszyn: Polskie Towarzystwo Historyczne. Oddział w Cieszynie.
- Pilnáček, J. [k vyd. připravil Karel Müller]. 1991-[1998]. *Rody starého Slezska*. [Vyd. 2]. T. 4. Brno: Moravský zemský archiv.
- Pindur, D. 2010a. Osudy evangeliků v Bystřici v období rekatolizace (1654–1709). *Těšínsko*, z. 4, ss. 1–8.
- Pindur, D. 2010b. Století rekatolizace Těšínska. Ke konfesním proměnám. W: Czyż, R., Gojniczek, W. i Spratek, D. red. *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim. W trzystulecie założenia kościoła Jezusowego w Cieszynie*. Cieszyn – Český Těšín: Parafia Ewangelicko-Augsburska, Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania w Republice Czeskiej, ss. 89–129.
- Spyra, J. 2012a. Dzieje polityczne. W: Panic, I. red. *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*. T. 4. Śląsk Cieszyński w okresie 1653–1848. Cieszyn: Starostwo Powiatowe, ss. 13–120.
- Spyra, J. 2012b. Stosunki wyznaniowe. W: Panic, I. red. *Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych*. T. 4. Śląsk Cieszyński w okresie 1653–1848. Cieszyn: Starostwo Powiatowe, ss. 283–340.
- Šmerda, M. 2004. Kněžna Alžběta Lukrecie a protireformace na Těšínsku. *Těšínsko*. 4, ss. 1–10.

**From the studies on the origin of religious transformations  
in Cieszyn Silesia at the beginning of the Counter-Reformation –  
the case of the parish in Puńców near Cieszyn**

**Abstract:** A multid denominational image of Cieszyn Silesia is one of the elements forming the character of the borderland. This raises the question of the genesis of this phenomenon. An attempt to capture it was made using an example of

two selected villages – Dzięgielów and Puńców, which are part of the parish in Puńców and in the discussed period were in the hands of two different owners. The visitation report analysis, prepared for the needs of the church administration in the second half of the seventeenth and the beginning of the eighteenth century, leaves no doubt that in the process of shaping the denominational map of these places, the decisive role was played by the confession and religious commitment of specific owners of the goods.

**Keywords:** Cieszyn Silesia, Modern Ages, nobility, re-catholisation, Puńców, Dzięgielów

Translated by Aleksandra Jadczyk



**F**ORUM PEDAGOGÓW  
MIĘDZYKULTUROWYCH



MARIA MISIK

## **Edukacja międzykulturowa w perspektywie personalistycznej – pedagogiczne idee i poszukiwania Katarzyny Olbrycht**

**Streszczenie:** W artykule analizuję pedagogiczne idee Katarzyny Olbrycht dotyczące edukacji międzykulturowej rozpatrywanej w perspektywie personalistycznej. Przybliżam Jej wkład w rozwój polskiej pedagogiki międzykulturowej. Analizuję wypracowywane i promowane przez K. Olbrycht personalistyczne principia edukacji międzykulturowej oraz przeprowadzoną przez nią krytykę błędów w podejściu do złożonej kwestii wielokulturowości. Na podstawie tekstów K. Olbrycht na zakończenie przedstawiam personalistyczny zbiór postulatów i zasad („dekalog”) edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego, który może inspirować dalszy rozwój pedagogiki międzykulturowej.

**Słowa kluczowe:** osoba, personalizm, pedagogika kultury, wielokulturowość, edukacja międzykulturowa, Katarzyna Olbrycht

*Edukacja międzykulturowa jest szczególną dziedziną edukacji,  
w której – zarówno na przebieg, jak i efekty –  
znaczący wpływ wywiera dojrzałość osobowości  
oraz ogólna kompetencja kulturowa i społeczna  
tak edukowanych, jak edukujących.  
Katarzyna Olbrycht (2019, s. 249)*

*Poczynaniom właściwym edukacji międzykulturowej  
towarzyszy (coraz rzadziej współcześnie odczuwany w oświacie)  
 optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego,  
co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie.  
Z przekonaniem można mówić o tym, że w edukacji międzykulturowej  
realizowany jest tak potrzebny model pedagogiki  
pozytywnej, konstruktywnej.  
Tadeusz Lewowicki (2011, s. 33)*

*Kultura, jako sfera wartości ludzkich służących rozwojowi  
jednostek i społeczeństw, jest jedyną sferą w pełni ludzką,  
sferą doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa.*

Katarzyna Olbrycht (2019, s. 125)

*O istocie personalizmu, podobnie jak i innych prądów myśli,  
stanowi zatem atrakcyjna siła leżącego u ich podstaw  
ideału pedagogicznego oraz ludzie, dla których  
stał się on naczelną wartością. To oni są najczęściej  
nośnikami tkwiącego w nim przesłania [...].*

Bogusław Śliwerski (2011, s. 22)

Znaczący wkład intelektualny w rozwój polskiej pedagogiki międzykulturowej wnosi twórczość naukowa Katarzyny Olbrycht, ujmująca problematykę edukacji międzykulturowej w perspektywie personalistycznej i aksjologicznej. Na ten nurt badań K. Olbrycht składają się przede wszystkim referaty systematycznie wygłaszane – przez blisko dwadzieścia lat – na konferencjach dotyczących pedagogiki międzykulturowej (wraz z towarzyszącymi referatom dyskusjami)<sup>1</sup> i artykuły – zwłaszcza ukazujące się w wielotomowej (cieszyńskiej) serii „Edukacja Międzykulturowa”<sup>2</sup>. Swą refleksją pedagogiczną

<sup>1</sup> Znaczącą rolę prof. K. Olbrycht jako uczestniczki i jednej z głównych referentek cieszyńskich konferencji z edukacji międzykulturowej wyeksponowano w sprawozdaniu A. Hruzd-Matuszczyk z sympozjum *Kultura w edukacji międzykulturowej* (Cieszyn – Ustroń, 24–26 IX 2012 roku): „Sesję inauguracyjną [...] *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, rozpoczęły dwa wystąpienia [...]. Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht [...] odniosła się do aksjologicznego wymiaru kultury, podając pod dyskusję wątpliwości co do miejsca kultury w edukacji międzykulturowej, a także międzykulturowości jako wartości kultury i edukacji. Skłoniła uczestników do refleksji nad tym, czy międzykulturowość traktować jako wartości użyteczne czy perfekcyjne? Podkreśliła, że kultura jest obszarem doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa” (Hruzd-Matuszczyk, 2012, s. 202).

<sup>2</sup> Oto tytuły artykułów K. Olbrycht zamieszczanych w tomach z serii książek „Edukacja Międzykulturowa”, które dobrze oddają kierunki jej zainteresowań w zakresie edukacji międzykulturowej: *Rola wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej* (2000); *Rola wychowania międzyreligijnego w wychowaniu międzykulturowym* (2002); *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych* (2003); *Edukacja wielokulturowa w świetle koncepcji kulturowych uwarunkowań globalizacji A. Appaduraja* (2006); *Wychowanie do szacunku*



K. Olbrycht przyczyniła się do ukształtowania i rozwoju Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, koncentrując uwagę badawczą na tym, co ukazuje się jako szczególnie ważne – jako doniosłe poznawczo i zarazem praktycznie – w perspektywie personalistycznej i aksjologicznej.

Przybliżając początki i źródła Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, Ewa Ogrodzka-Mazur podkreśla, że gdy w 1989 roku główny twórca tej Szkoły, Tadeusz Lewowicki, podejmował – kontynuowaną przez następne trzydzieści lat – współpracę z cieszyńskim ośrodkiem akademickim, to wyrażały się w tym „zainteresowania problematyką pogranicza ze względu zarówno na usytuowanie ośrodka oraz prowadzone w nim dotychczas badania z zakresu pedagogiki kultury, jak i perspektywy podjęcia poczyniń badawczych w obszarze pedagogiki międzykulturowej” (Ogrodzka-Mazur, 2014, ss. 25–26). Wspomniany nurt cieszyńskich badań z zakresu pedagogiki kultury<sup>3</sup> oraz z zakresu wychowania estetycznego i edukacji aksjologicznej reprezentowała swą twórczością naukową K. Olbrycht<sup>4</sup>, która zarazem aktywnie – i zgodnie ze swymi zainteresowaniami – włączyła się w zainicjowane wówczas badania dotyczące problematyki pedagogiki międzykulturowej.

Wskazując na wkład K. Olbrycht w rozwój Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, powinno się też należycie uwzględnić

---

– *odpowiedzią na socjopatologię pogranicza* (2008); *Czy religijność może być przestrzenią sprzyjającą edukacji międzykulturowej?* (2012); *Enhancing the development of spirituality – the perspective of intercultural education* (2015); *Wspieranie rozwoju duchowości. Perspektywa edukacji międzykulturowej* (2016).

<sup>3</sup> O nurcie społeczno-kulturalnym w cieszyńskiej pedagogice zob. (Olbrycht, 2009, ss. 169–176). „Kultywowane [...] z wyjątkową pieczołowitością tradycje kultury lokalnej – bogatej kultury Śląska Cieszyńskiego — pozwalały uwrażliwiać studentów na wartość dziedzictwa kulturowego znacznie wcześniej, niż zostało to zadeklarowane jako jedno z zadań ogólnej polityki oświatowej i kulturalnej. [...] kontakty z różnymi instytucjami umożliwiały studentom [...] podejmowanie badań służących kształceniu umiejętności diagnozy, ale także wykorzystywanych przez dane instytucje czy środowiska” (Olbrycht, 2009, ss. 171–172). Kontekst „bogatej kultury Śląska Cieszyńskiego” odgrywa znaczącą rolę w rozwoju cieszyńskiej pedagogiki kultury, jak też w rozwoju Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej.

<sup>4</sup> Reprezentatywne dla myśli pedagogicznej K. Olbrycht – także w zakresie edukacji międzykulturowej – teksty z wielu lat jej twórczości naukowej zebrano w autorskiej książce: *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie* (Katowice 2019). Ten trafnie dobrany tytuł stanowi niejako hasło przewodnie dla jej twórczości, w której również edukację międzykulturową, ujmowaną w perspektywie personalistycznej, uprawia się jako „edukację do wzrastania w człowieczeństwie”.

jej wieloletnią aktywność w intelektualnym formowaniu kolejnych osób, które wchodziły w krąg tej Cieszyńskiej Szkoły. O tym, że K. Olbrycht inspirowała i precyzowała zainteresowania badawcze młodszych pokoleń naukowców, zaświadcza m.in. E. Ogrodzka-Mazur we wstępie do swej monografii *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*: „Dziękuję również prof. dr hab. Katarzynie Olbrycht za zainspirowanie myślenia o potrzebie kształcenia aksjologicznego. Połączenie tych dwóch głównych zakresów tematycznych [edukacji międzykulturowej i edukacji aksjologicznej] stało się podstawą do podjęcia przeze mnie analiz teoretycznych oraz badań empirycznych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, badań dotyczących przejawianej przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym kompetencji aksjologicznej” (Ogrodzka-Mazur, 2007, s. 15). Ten zasiew cennych inspiracji badawczych również wymaga odnotowania, zwłaszcza wskazywanie związków problematyki edukacji międzykulturowej i edukacji aksjologicznej dostrzeganych i rozpatrywanych w perspektywie personalistycznej.

### **Personalistyczne principia (dla) edukacji międzykulturowej**

O tym, że problematyka badawcza podejmowana w ramach edukacji międzykulturowej – uznawanej za „szczególną dziedzinę edukacji” (Olbrycht, 2019, s. 249) – sytuuje się w głównym nurcie refleksji pedagogicznej K. Olbrycht, przekonuje stanowisko wyrażone w konkluzji artykułu *Istota wychowania personalistycznego* (2007). Ten artykuł można uznać za tekst programowy, prezentujący główne idee i postulaty personalistyczne w pedagogice<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> „W dwudziestym wieku zrodziły się nowy kształt wychowania i nowa idea pedagogiki. Główną rolę kreatywną w tym procesie myśli i *praxis* odegrał nurt filozoficzno-teologiczny personalizmu, który był mocno zakorzeniony w tradycji duchowej ludzkości. Jacques Maritain, Emmanuel Mounier i Karol Wojtyła dali najsilniejsze impulsy do nowego rozumienia pedagogiki, akcentując znaczenie człowieka jednostkowego i jego osobową wartość. [...] najważniejszy wymiar personalistycznego pojęcia wychowania [...] [stanowi] sama jednostkowa osoba ludzka, jej wartość i jej akty, istotnie przyporządkowane godności, będącej obiektywnym punktem odniesienia personalistycznej pedagogiki” (Chudy, 2006, s. 52). „Z personalistycznego spojrzenia na człowieka w procesie jego socjalizacji i wychowania wynika afirmacja jego jako wartości podstawowej i autotelicznej, prymat życia duchowego, nieredukowalność osoby do rzeczy, ciała, zmysłów i potrzeb biologicznych, niezbywalność praw tkwią-

Wiążąc sprawę mających obowiązywać powszechnie podstawowych praw człowieka z rozumieniem człowieka jako osoby<sup>6</sup>, K. Olbrycht przechodzi do zarysowania szerokiej panoramy nowych i trudnych zadań stojących wobec wychowania personalistycznego w sytuacji intensyfikacji relacji między przedstawicielami różnych kultur:

Wychowawcze problemy społeczeństw wielokulturowych i perspektywy coraz szybszego mieszania się kultur w skali globalnej, wymagają uświadamiania ludziom różnych kultur i narodów, że do pokojowego współżycia i konstruktywnego dialogu niezbędna jest wspólna płaszczyzna, spotkanie wokół najważniejszych dla każdego człowieka wartości, wzajemny szacunek dla ludzkiej godności. Potrzeba podejmowania niezależnie od okoliczności wychowania personalistycznego staje się coraz pilniejszym wyzwaniem naszego czasu. Wychowanie personalistyczne ma służyć przygotowaniu kolejnych pokoleń do życia ze świadomością i odpowiedzialnością za bycie osobą i życie wśród innych, z których każdy również jest pełnoprawną, obdarzoną bezwarunkową godnością osobą (Olbrycht, 2007, s. 16).

W perspektywie personalistycznej przyjmuje się, że potrzebne i – co więcej – możliwe do urzeczywistnienia jest autentyczne spotkanie przedstawicieli różnych kultur jako „spotkanie wokół najważniejszych dla każdego człowieka wartości” i przyjmuje się, że – przy zachowaniu wielości różnic – można wskazać „niezbędną wspólną płaszczyznę”, w oparciu o którą da się prowadzić „konstruktywny dialog”. U podstaw tych przekonań znajduje się

---

cych w naturze ludzkiej, świadomość powinności wobec innych [...] oraz odrzucenie anarchicznej koncepcji wolności osoby ludzkiej. Szczególnie ta ostatnia sfera ludzkiego życia jest istotna, by nie nadawać jej fałszywego znaczenia, upominając się o wychowanie, które ma szanować wolność i samostanowienie wychowanków” (Śliwerski, 2011, s. 21). „Personalizm jest [...] również radykalnym nurtem w naukach o wychowaniu, który afirmuje każdy podmiot – zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania – jako osobę. Nazwa personalizm [...] dotyczy tych [...] nurtów w teoriach edukacyjnych, które jednoznacznie eksponują w swoich poglądach osobę jako istotę autonomiczną, jej godność i rozumność. Elementem konstytutywnym dla personalizmu jest też afirmowanie zdolności osoby do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych” (Śliwerski, 2019, ss. 23–24). Prezentacja głównych nurtów personalizmu (z ich odniesieniem do pedagogiki) zob. (Nowak, 2019, ss. 487–508); (Dancák, 2009); (Misik, 2018, ss. 341–350).

<sup>6</sup> „Świadomość ludzi XXI wieku obejmuje w coraz większym stopniu [...] przysługiwani[e] człowiekowi praw, które zostały wyprowadzone z traktowania człowieka jako osoby” (Olbrycht, 2007, s. 16).

ontologiczne i aksjologiczne (etycznie zobowiązujące) założenie, że każdy człowiek, niezależnie od tego, z jakiej kultury się wywodzi, jest – w sposób konstytutywny dla niego – „obdarzoną bezwarunkową godnością osobą”, dlatego przedstawiciele różnych kultur mogą i powinni okazywać „wzajemny szacunek dla ludzkiej godności”<sup>7</sup>. Wychowanie personalistyczne odnoszące się do kształtowania relacji między przedstawicielami różnych kultur powinno w pierwszym rzędzie wskazać tu godność – jako godność osobową – uzmysławiać i ukazywać jej praktyczne konsekwencje.

W innym programowym tekście pt. *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, opublikowanym pierwszy raz w 2005 roku (przedruk: Olbrycht, 2019, ss. 152–161), którego tytuł jest „informacją o przyjętym stanowisku” (Olbrycht, 2019, s. 152), znajduje się (jako śródtytuł) teza: „Personalistyczne widzenie człowieka – szansą i perspektywą współczesnej kultury” (Olbrycht, 2019, s. 153). Ta zwięzłe i jednoznacznie wyartykułowana personalistyczna deklaracja i teza poprzedzona jest cytatem (jakby etycznym manifestem) o właściwym postrzeganiu relacji między różnorodnością i jednością kulturową z raportu „Our Creative Diversity” (przygotowanego przez Światową Komisję ds. Kultury i Rozwoju w 1996 roku): „U podstaw różnorodności kulturowej kryje się jedność określana przez powszechnie obowiązujące zasady etyczne. Owa jedność właśnie umożliwia otwarcie ku różnorodności, dzięki poszanowaniu wszystkich kultur, które są tolerancyjne wobec innych kultur i wnoszą wkład w globalną etykę”. Odnosząc się do tej wizji, K. Olbrycht zarysowuje swój punkt widzenia na kształtowanie relacji międzykulturowych:

Jedność zasad etycznych, nakazująca szanowanie wszystkich kultur, jest [...] traktowana jako najważniejszy cel edukacji decydującej o rozwoju i kulturze, tym samym – cel m.in. edukacji kulturalnej. Różnorodność tradycji, historia myśli etycznej uświadamiają, że odnalezienie takiej powszechnie akceptowanej jedności jest celem bardzo trudnym, [...] ciągle bardzo odległym. Nie znaczy to [...], że należy z niego rezygnować. [...] raport i słowa przytoczone powyżej są [...] wyzwaniem dla kultury XXI wieku. Przedstawiane tu rozważania są propozycją odpowiedzi na to wyzwanie, wiążącą nadzieje z personalistycznym podejściem do świata, człowieka i jego kultury (Olbrycht, 2019, s. 153).

<sup>7</sup> O rozumieniu godności w perspektywie personalistycznej i pedagogicznej zob. Chudy, 2009; Mariański, 2016; 2017; Olbrycht, 2019, ss. 210–216.

Konsekwentnie jest więc eksponowana w dociekaniach pedagogicznych K. Olbrycht personalistyczna perspektywa w ujmowaniu problematyki edukacji międzykulturowej oraz przekonanie, że ta perspektywa pozwala na najwłaściwsze urzeczywistnianie tej edukacji<sup>8</sup>.

Syntetycznie określając wiodące idee i dążenia edukacji międzykulturowej, Olbrycht przyjmuje, że edukacja ta przede wszystkim „zakłada wykształcenie pozytywnych stosunków między przedstawicielami różnych kultur, stosunków opartych na świadomości różnic, ale i tych wymiarów, które mogą łączyć, mając charakter międzykulturowy” (Olbrycht, 2019, s. 48)<sup>9</sup>. Wypracowanie pedagogicznego podejścia do kształtowania umiejętności rozeznawania różnic i podobieństw kulturowych wymaga – na co zwraca uwagę K.

<sup>8</sup> Przystępując do rozpatrywania związków wychowania estetycznego i edukacji międzykulturowej K. Olbrycht również stwierdza: „Stosunkowo rzadziej poddawana refleksji, choć bardzo obiecująca, jest perspektywa analiz personalistycznych, opartych na jasnej koncepcji człowieka jako osoby. Jej założenia (bezwarunkowa godność człowieka, szacunek i miłość jako jedyne postawy oddające sprawiedliwość człowiekowi), program osobowego dojrzewania (rozwój wolności, rozumności, odpowiedzialności, przekraczania siebie dla prawdy, dobra i piękna), dorastanie do bycia darem dla drugiego i do twórczego udziału we wspólnocie – stanowiące główny kierunek rozwoju tworzą [...] podstawę wychowania. Człowiek, budujący swoje osobowe człowieczeństwo, w myśl koncepcji personalistycznej tworzy [...] kulturę rozumianą zarówno jako swoje wewnętrzne struktury, jako własną kulturę wewnętrzną, duchową, jak i jej zewnętrzne przejawy, wzory, normy, zachowania i ich wytwory. „Uprawia” siebie i swój świat – [...] pogłębia kulturę swoją i wspólnot, w jakich uczestniczy. [...] Tu jest [...] miejsce na sztukę. Spojrzenie [...] z perspektywy personalistycznej wymaga pogłębionej analizy” (Olbrycht, 2019, s. 38).

<sup>9</sup> „Edukacja międzykulturowa, mająca już znaczący dorobek teoretyczny i praktyczny, staje [...] [wobec] nowych wyzwań społeczno-kulturowych. Stale musi więc poszukiwać płaszczyzn potencjalnie sprzyjających realizacji jej celów, równocześnie sposobów niwelowania lub przynajmniej osłabiania wpływu czynników najbardziej konfliktogennych. Pozytywne efekty w tej dziedzinie edukacji wymagają zapewnienia określonych warunków, przestrzegania zasad, tworzenia odpowiednich sytuacji. [...] W edukacji międzykulturowej akcentowane są z jednej strony dążenie do sytuacji *spotkania*, prowadzącej do sytuacji *dialogu*, z drugiej – wymóg respektowania zasady *nieredukowalnej różnicy*, szukania sposobów konstruktywnego wychodzenia z konfliktów. Podnoszą to zagadnienie [...] twórcy polskiej pedagogiki międzykulturowej – T. Lewowicki i J. Nikitorowicz” (Olbrycht, 2019, s. 243). „Odwołania do dorobku kultury są [...] elementem edukacji międzykulturowej. Porównania kultur, poszukiwanie różnic i podobieństw [...] wzajemnych wpływów i wytworów powstałych z mariażu różnych kultur stanowi ważny nurt tej edukacji” (Lewowicki, 2011, s. 32). Zob. (Nikitorowicz, 2017).

Olbrycht – odpowiedniego rozumienia kultury w edukacji międzykulturowej, bowiem kultura może być pojmowana na bardzo wiele odmiennych i wręcz wykluczających się sposobów.

Personalistyczno-aksjologiczne rozumienie kultury, uznanej za szczególnego rodzaju sferę „wartości ludzkich służących rozwojowi jednostek i społeczeństw”, sferę „doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa”, które przyjmuje K. Olbrycht (2019, s. 125), dopełnia się z rozumieniem idei i zadań edukacji międzykulturowej, które – wedle Tadeusza Lewowickiego – wyrażają „optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie” (Lewowicki, 2011, s. 33). Aksjologicznie nasycone i perfekcyjystyczne (doskonalące człowieka i człowieczeństwo) rozumienie kultury, które przyjmuje i konsekwentnie rozwija w swej refleksji pedagogicznej K. Olbrycht<sup>10</sup>, współgra z założeniami i dążeniami edukacji międzykulturowej, wzmacniając jej idee i dążenia, a zarazem naprowadza na istotne pytania i trudne dylematy dotyczące principiów i konkretyzacji edukacji międzykulturowej rozpatrywanej w perspektywie personalistycznej.

Dla koncepcji i realizacji edukacji – co w szczególności zdaje się dotyczyć właśnie edukacji międzykulturowej – bardzo istotną sprawą jest, co wielokrotnie podkreśla K. Olbrycht, rozeznanie co do aksjologicznego charakteru (aksjologicznych treści) tej kultury, którą „obiera się” jako podstawę edukacji (jeśli uprzednio nie odrzuca się zasadności fundacjonistycznego „myślenia wedle podstaw” w teorii i praktyce edukacji)<sup>11</sup>. Wyraźnie stwierdza to K. Olbrycht i wskazuje na towarzyszący tym wyborom kontekst kształtowania

<sup>10</sup> „Zgodnie z przyjętą przeze mnie koncepcją człowieka jako osoby, dążenie do prawdy, dobra i piękna wiąże się z urzeczywistnianiem wartości służących rozwojowi osobowemu. Konsekwencją było włączenie w obszar edukacji kulturalnej kształcenia aksjologicznego, szczególnie wychowania do wartości” (Olbrycht, 2019, s. 13). „Rzecz osobowy wymaga przede wszystkim prawdy o człowieku i świecie, poszukiwanej i realizowanej z zachowaniem warunku respektowania wartości osobowych [...], zakreślających niezbędny dla wszelkiego autentyzmu »horyzont znaczeń« i podstawowych sensów, określających tożsamość każdej jednostki i wspólnot, w których ma ona twórczo i konstruktywnie uczestniczyć” (Olbrycht, 2019, s. 39). Zob. (Olbrycht, 2000).

<sup>11</sup> „I tak jak zmieniają się warunki zewnętrzne i wewnętrzne rozwoju istot ludzkich, tak nie zmienia się istota wychowania rozumianego jako świadome i celowe wspieranie rozwoju osobowego drugiego człowieka. Zmieniają się formy i środki, natomiast nie zmienia się potrzeba wskazywania wartości wyższych, podstawowych, pomocy w ich poszukiwaniu i realizowaniu, zachęcania do ich odpowiedzialnego wybierania. Potrzeba wychowania do wartości nie dezaktualizuje się, w tym i potrzeba wychowania do piękna” (Olbrycht, 2019, s. 30).

relacji międzykulturowych. Podstawowa decyzja i wybór „jaka kultura ma być podstawą edukacji”, pociąga za sobą decyzję o tym, „jakie postawy mają być kształtowane, by pozwalały wychowankom i wychowawcom z pełną odpowiedzialnością twórczo rozwijać własną kulturę, a także odpowiedzialnie uczestniczyć w konstruktywnym dialogu i współdziałaniu z przedstawicielami innych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 61). Dalekosiężne są skutki wyboru danej kultury jako podstawy edukacji, bo ten wybór zdaje się przesądzać o głównych aksjologiczno-antropologicznych ideach i celach edukacji, przesądzać o tym, jak powinien kształtować się (kształtować siebie) człowiek jako uczestnik i twórca kultury oraz jak powinien on funkcjonować w relacjach międzykulturowych. Wybór „jaka kultura ma być podstawą edukacji” sprzęgnięty jest z potrzebą wyboru koncepcji człowieka: „U podstaw każdej kultury jako zespołu l u d z k i c h sposobów życia (podzielanych w danej grupie) leży przyjmowana w niej koncepcja człowieka” (Olbrycht, 2019, s. 108). Zarysowuje się tu też ważna dla działań pedagogicznych swoista prawidłowość: „Im bardziej świadomie i refleksyjnie członek danej kultury poszukuje własnej tożsamości kulturowej, tym większe prawdopodobieństwo, że dotrze do zakładanej przez nią istoty człowieczeństwa, sensu bycia istotą ludzką, kryteriów ocen postaw życiowych, miary dotyczącej poziomu bycia człowiekiem” (Olbrycht, 2019, s. 108). Ta refleksja nad wyborem koncepcji człowieka powinna być pogłębiania dzięki odpowiednio prowadzonym działaniom pedagogicznym<sup>12</sup>.

Ukazane ogólne założenia co do niezbędności wyboru – wewnętrznie spójnej – koncepcji wartości, kultury i człowieka w pedagogice rzutują na promowany przez K. Olbrycht sposób ufundowania i rozumienia (dookreślenia) funkcji edukacji międzykulturowej:

Centrum edukacji [...] stanowią wartości wyznaczające jej założenia, cele, treści, metody, środki i formy. Dotyczy to również edukacji międzykulturowej, w której można wskazać wiele wartości różnego rodzaju [...], znacznie wykraczających poza wzajemną znajomość swojej kultury. [...] w edukacji międzykulturowej naczelną wartością jest człowiek widziany z perspektywy uwzględniającej jego kulturową tożsamość, doświadczenie, kulturowe uwarunkowania jego biografii i rozwoju, ale

<sup>12</sup> „Ten typ refleksji zapisany jest niejako z natury rzeczy w rolach społecznych związanych z wychowaniem, edukacją, wspomaganiami socjalizacji i resocjalizacją. Świadomość koncepcji człowieka warunkuje bowiem formułowanie celów i projektowanie działań dotyczących rozwoju człowieka i to nie tylko innego, drugiego, ale siebie jako podmiotu samowychowania” (Olbrycht, 2019, s. 108).

przede wszystkim widziany w swojej bezwarunkowej godności ludzkiej (Olbrycht, 2019, ss. 245–246)<sup>13</sup>.

Mocno i ustawicznie akcentowany wymóg respektowania w teorii i praktyce edukacji międzykulturowej „bezwarunkowej godności ludzkiej”, jako wiodącej wartości dotyczącej człowieczeństwa, sytuuje interpretację aksjologiczno-antropologicznych idei i celów edukacji międzykulturowej w wyraźnie zarysowanej perspektywie personalistycznej.

### **Pedagogiczna krytyka zmagania z wielokulturowością**

Rozpatrując problematykę edukacji międzykulturowej w perspektywie aksjologicznej i personalistycznej, K. Olbrycht zarazem przestrzega przed nierzetelnymi poszukiwaniami i tylko pozornymi rozwiązaniami, gdyż dana koncepcja działań edukacyjnych „bez odważnych i uczciwych rozstrzygnięć intelektualnych może okazać się pedagogiczną i kulturową pułapką” (Olbrycht, 2019, s. 39)<sup>14</sup>. Sygnalizuje, że występują „niebezpieczeństwa ła-

---

<sup>13</sup> W przypisie K. Olbrycht dopowiada: „Przyjęte stanowisko wynika z ogólniejszych założeń antropologicznych, opierających wszelkie działania edukacyjne na osobowej koncepcji człowieka rozumianego w świetle antropologii personalistycznej. Więcej na temat osobowego widzenia edukacji międzykulturowej [...] piszę w tekście *Rola wychowania międzyreligijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn 2002”.

<sup>14</sup> Takie podejścia do odpowiedzialnego uprawiania pedagogiki – w tym edukacji międzykulturowej – ma swe głębsze uzasadnienie w przyjętej wizji kultury i aktywności kulturotwórczej: „Kultura [...] obejmuje dobra duchowe i materialne, z jednej strony poznawane i przeżywane, z drugiej – tworzone. Tworzenie to powinno jednak spełniać rygory działania odpowiedzialnego na każdym etapie – od intencji, świadomie podejmowanej inicjatywy, przez dobieranie środków i metod, aż do efektu i w miarę możliwości – sposobów jego wykorzystania. Wymóg odpowiedzialności oznacza rzetelną ocenę każdego etapu działania twórczego i jego konsekwencji w świetle wartości wyższych – prawdy, dobra i piękna, respektowania godności człowieka. Niezbędna jest tu szeroka znajomość świata, ludzi, sposobów poszukiwania i realizowania przez nich wartości, powstałego na tej drodze dorobku” (Olbrycht, 2019, s. 61). „[...] bez odniesień aksjologicznych dialog kultur czy też związana z nim edukacja nie doprowadzają do rozpoznawania standardów aksjologicznych przyjmowanych, a z drugiej strony – kontestowanych w danej kulturze. Nie doprowadzają nawet do głębszego rozwoju standardów poznawczych, które zakładają możliwość dokładnego poznania rzeczywistości, posiadania możliwie szerokiej wiedzy, która może być pomocna do



tych rozwiązań edukacyjnych, zacierających różnice kulturowe” i „pozorna oczywistość takich haseł, jak *edukacja wielokulturowa i międzykulturowa*” (Olbrycht, 2019, s. 46)<sup>15</sup>. Przed takimi pułapkami wielokrotnie przestrzega K. Olbrycht i wskazuje również na zagrożenia, które niesie nierzetelność metodologiczna i manipulacja semantyczna w pedagogice (przywołuje m.in. negatywne doświadczenia zideologizowanej pedagogiki socjalistycznej czasów PRL-u): „pedagogika stała się terenem dyskusji rezygnujących często z dociekania istoty ewentualnych różnic, wyjaśniania znaczeń słów uznawanych za kluczowe. [...] gry językowe zastępują dialog myśli i argumentów. Grozi to [...] oddalaniem się pedagogiki od problemów pedagogicznych, [...] eklektyzmem, który nie sprzyja poznaniu” (Olbrycht, 2019, s. 143)<sup>16</sup>. Te poważne zastrzeżenia i ostrzeżenia, aby jak najbardziej rzetelnie i realistycznie uprawiana pedagogika zbliżała się do problemów pedagogicznych (a nie oddalała od nich) dotyczą też edukacji międzykulturowej.

Ogląd wielowymiarowych relacji międzykulturowych z personalistycznego punktu widzenia skłania K. Olbrycht do wyrażenia zdecydowanego sprzeciwu wobec jednostronnego przeakcentowania kategorii różnicy:

Współczesna pedagogika zachodnia skoncentrowała się na jednej z podstawowych kategorii postmodernizmu – na różnicy. Stała się ona

---

samodzielnego namysłu nad poznawanymi zjawiskami i prawidłowościami. Nie zatrzymują się nad znaczeniem pojęć, z pomocą których można się porozumiewać na tematy wartości. Wartościowanie odbywa się przede wszystkim na poziomach hedonistycznym i konformistycznym. Następuje więc odrzucenie tego, co nieprzyjemne (nieciekawe, inne, niezgodne z przyzwyczajeniem lub wyuczonymi normami), a akceptacja wszystkiego, co sprawia przyjemność, przy równoczesnym zakładaniu tego samego mechanizmu u innych. Konformizacja wartościowania prowadzi do zaniku myślenia krytycznego, a tym samym do blokowania twórczego podejścia do własnej kultury. Równocześnie powoduje trudności w zrozumieniu procesów zmian kulturowych i ról znaczących reprezentantów innych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 67).

<sup>15</sup> K. Olbrycht krytykuje uniwersalizm traktowany jako multikulturalizm: „Niektóre z krajów przeżywających intensywne migracje międzykulturowe [...] próbowały uniknąć niebezpieczeństw multikulturalizmu poprzez wprowadzenie polityki edukacyjnej, opartej na zasadzie uniwersalizmu. Zasada ta [...] wyprowadzona z ideałów oświeceniowych i haseł rewolucji francuskiej. Zakładane w nich zasady równości i wolności programowo respektować mają laicki charakter państwa, co eliminuje jednak przejawy tożsamości religijnej oraz formalną równość obywateli, co wywołuje w praktyce, jak się okazało, nieformalną dyskryminację rasową i nierówność szans ze względu na nierówny dostęp do wykształcenia oraz brak pracy” (Olbrycht, 2019, s. 140).

<sup>16</sup> Zob. Lewowicki, 2016, ss. 13–26; Rembierz, 2017, ss. 37–67.

(różnica) punktem wyjścia do projektowania różnego typu edukacyjnych modeli kształcących do wielokulturowości. [...] Analiza pedagogiki „różnicy” z perspektywy psychologii społecznej pokazuje, że ta droga edukacyjna musi prowadzić donikąd. [...] Pedagogika różnicy nie wydaje się więc dobrym terenem poszukiwań edukacyjnych dla wielokulturowego świata (Olbrycht, 2019, s. 48).

Nie ma również zgody na zabiegi swoistego wyjąłowania aksjologicznego, aby w ten sposób uzyskać pozór podobieństwa zjawisk, które występują w różniących się kulturach:

Wyrwane z aksjologicznego kontekstu [...] wytwory, [...] nie są wystarczającym materiałem do poznawania danej kultury. To stwierdzenie odnosi się [...] do działań tzw. międzykulturowych i wielokulturowych. Niejednokrotnie zakładają one dialog reprezentantów różnych kultur [...] w oparciu o poznawane dosyć przypadkowo fragmenty tychże kultur, bez zrozumienia ich miejsca i roli w całości systemu kulturowego (Olbrycht, 2019, s. 66)<sup>17</sup>.

Sprzeciw budzi redukcjonizm w podejściu do cennych dóbr kultury, które – dla złagodzenia występujących wokół nich napięć w wielokulturowości – mają być sprowadzone do niezobowiązujących przedmiotów konsumpcji i rozrywki. Perspektywa personalistyczna w edukacji międzykulturowej jest konkurencyjna wobec perspektywy konsumpcyjno-uitylitarnej:

Z perspektywy edukacyjnej błędne jest ograniczanie się w edukacji międzykulturowej do [...] atrakcyjnych, ale powierzchownych form kontaktów międzykulturowych, płaszczyzn [...] najłatwiejszego porozumienia, rezygnującego z poznawania drugiej strony („Innego”) jako podmiotu, człowieka o określonej tożsamości, strukturze psychicznej i duchowej, reprezentanta określonej kultury jako złożonego systemu znaczeń i wartości (Olbrycht, 2019, s. 251)<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> K. Olbrycht nie zgadza się na oparte na grze pozorów (zafałszowane aksjologicznie) praktyki edukacyjne, które „nie wpłyną na zmianę stereotypów związanych z »innością« danej kultury, ponieważ tworzą nieprawdziwy, mozaikowy obraz nieznannej kultury i jej członków, obraz, w którym nie tylko nie wiadomo, co jest bardziej, a co mniej ważne, ale wiedza ta nie ma większego znaczenia. Chwilowe zainteresowanie czy nawet upodobanie do poznanych form kultury, nie zbliża do ludzi tej kultury, ponieważ nie motywuje do ich zrozumienia. Nie jest to również droga do integracji społeczności wielokulturowych, bowiem każda integracja powinna przynajmniej w pewnym stopniu opierać się na podzieleniu jakichś wspólnych wartości” (Olbrycht, 2019, s. 67).

<sup>18</sup> „Perspektywa kształcenia jednostek egoistycznie zainteresowanych jedynie wła-

## **Personalistyczny dekalog edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego**

Przytoczone uwagi krytyczne służą oczyszczeniu przedpola teorii i praktyki edukacji kulturowej i edukacji międzykulturowej, co pozwala formułować jej pozytywny program w perspektywie nasyconej treściami aksjologicznymi i personalistycznymi, mający na względzie „zwiększenie edukacyjnej troski o aktywny, podmiotowy udział osób edukowanych w kulturze, o przygotowanie do dialogu z innymi kulturami, do realizacji wartości kulturowych, pozwalających budować pozytywne relacje z innymi, ze światem, przekraczać egoizmy indywidualne i grupowe” (Olbrycht, 2019, s. 125).

Na zakończenie postulatory i zasady składające się na personalistyczny program edukacji międzykulturowej można przedstawić w dziesięciu punktach (niejako „dekalog”), przytaczając trafnie ujmujące je wypowiedzi K. Olbrycht.

Po pierwsze: „niezbędna jest świadomość wartości własnej kultury oraz wartości innych kultur, co pozwoliłoby znaleźć wymiary wspólne. To samo dotyczy wszelkiego dialogu, który zakłada istnienie minimum wspólnych wartości i dążenie do poszerzania ich kręgu, a tym samym do lepszego zrozumienia się i wreszcie – porozumienia” (Olbrycht, 2019, s. 67).

Po drugie: „Pozytywny stosunek do innych musi być oparty na pewnym (różnym w zależności od przyjmowanej teorii) minimum uznanego i dostrzeżonego podobieństwa, które m.in. motywuje do porównywania, budowania własnej tożsamości i zainteresowania nią innych” (Olbrycht, 2019, s. 48)<sup>19</sup>.

---

snym dobrem – co wynika z założeń radykalnego liberalizmu – nie da się racjonalnie uzgodnić z perspektywą coraz bliższych, pełnych wzajemnej życzliwości, szacunku, gotowości współpracy, pokojowych kontaktów przedstawicieli różnych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 195). Zob. Wiśniewski, 2017, ss. 93–108.

<sup>19</sup> „Możliwą płaszczyzną porozumienia jest poszukiwanie podobieństwa uznawanych wartości, z założeniem możliwych różnic wyrażających je form. Wartością niezbędną [...] jest człowieczeństwo i jego bezwarunkowa godność, uzasadniająca jego wspieranie, rozwijanie, obronę, postawę szacunku i życzliwości. Personalizm dopowie tu potrzebę ofiarnej miłości, gotowość służby, solidarność, przedstawi religijne zakorzenienie tej antropologii. Ale nawet jeśli nie zostanie on przyjęty jako filozofia [...] u podstaw działań edukacyjnych, wartość człowieczeństwa i jego godności jest niezbędną płaszczyzną rozpoczęcia dialogu między kulturami [...]” (Olbrycht, 2019, s. 141).

Po trzecie: „Celem jest [...] nie tyle [...] wyjaśnienie sobie nawzajem różnic, ale [...] konsekwentne dążenie do sytuacji spotkania i dialogu” (Olbrycht, 2019, s. 251)<sup>20</sup>.

Po czwarte: w edukacji międzykulturowej należy uwzględnić rolę edukacji kulturowej będącej „poszukiwaniem takich form kontaktu z innymi kulturami i ich przedstawicielami, które, oparte na znajomości własnej kultury, ułatwiłyby wzajemne zrozumienie, szukanie możliwości porozumienia i akceptowalnych dla wszystkich form współdziałania, radzenia sobie w rozwiązywaniu problemów związanych z tożsamością kulturową. W jej ramach mieściłyby się więc, obok poznawania własnej kultury, edukacja wielo- i międzykulturowa, w tym – edukacja regionalna oraz edukacja wprowadzająca w dziedzictwo kulturowe – własne i innych” (Olbrycht, 2019, s. 299). A także rolę edukacji kulturalnej (w węższym znaczeniu) jako edukacji „do świadomego budowania siebie, »kultury w sobie«, swojego człowieczeństwa. Drogą jest kształcenie postaw umożliwiających świadome urzeczywistnianie wartości wyższych, wartości duchowych i ludzkich” (Olbrycht, 2019, s. 299)<sup>21</sup>.

Po piąte: należy uwzględnić niezbywalną rolę edukacji aksjologicznej w edukacji międzykulturowej. „Edukacja aksjologiczna daje możliwość pogłębienia własnej tożsamości z równoczesnym pogłębieniem szans zrozumienia innych, dotarcia do podstaw ich tożsamości. [...] edukacji aksjologicznej służy poznawanie historii kultury, jeśli akcentuje ona dzieje sposobów wartościowania i form, które były ich wyrazem. Na gruncie tak rozumianej edukacji kulturowej każda kultura [...] musi zostać rzetelnie rozpoznana w świetle systemów wartości, jakie ujawnia” (Olbrycht, 2019, s. 69).

Po szóste: należy odpowiednio uwzględnić rolę religii i wychowania religijnego w edukacji międzykulturowej, bowiem „głębsze widzenie kulturowej odmienności, pozwalające uznawać w »Innym« – »Drugiego«, powinno wziąć pod uwagę m.in. [...] jego stosunek do religii i religijności, a równocześnie zakładać uczciwe przedstawianie własnej religijności i religijności własnej społeczności” (Olbrycht, 2019, s. 251)<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> „Konstruktywne współycie i współdziałanie ludzi różniących się kulturowo wymaga wytrwałego dążenia do dialogu i jego podtrzymywania, mimo pojawiających się i naturalnych w takiej sytuacji konfliktów. Spotkanie jest sytuacją w szczególności sposób sprzyjającą budowaniu postaw dialogowych, a na tej drodze – pozytywnych postaw wobec człowieka wraz z jego kulturą” (Olbrycht, 2019, s. 246).

<sup>21</sup> Zob. (Rembierz, 2018a, ss. 90–130).

<sup>22</sup> Rolę religii i wychowania religijnego w kontekście edukacji międzykulturowej rozpatruje m.in. Aniela Różańska (Różańska, 2015); (Różańska, 2017, ss. 49–59);

Po siódme: należy właściwie uwzględniać rolę wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej. „Im bardziej poszerzamy pole rozumienia innych, idąc od potrzeb biologicznych w kierunku potrzeb duchowych, tym większą nośność mają kształty, wyglądy, formy, za pomocą których członkowie tych kultur wyrażali potrzeby prawdy, piękna i dobra. Te formy nie są tylko interesującym dokumentem [...] danej grupy wraz z jej preferencjami estetycznymi. Stają się środkiem porozumienia między ludźmi, którzy szukają czegoś dla siebie ważnego, dzielą się tym poszukiwaniem z ludźmi innych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 49)<sup>23</sup>. „Spojrzenie na przedstawicieli innej kultury przez pryzmat tego, co ich zachwyca, [...], co poprzez doświadczenie zmysłowe wzbudza w nich pozytywne uczucia, stanowi [...] wkład wychowania estetycznego w edukację międzykulturową” (Olbrycht, 2019, s. 51).

Po ósme: należy kształtować „[...] zdolność rozpoznawania ponadkulturowych walorów wielkich dzieł” (Olbrycht, 2019, s. 31); przy założeniu, że o takich walorach – mimo różnic kulturowych – można zasadnie mówić.

Po dziewiąte: w edukacji międzykulturowej należy uwzględnić właściwe kształtowanie i wzmacnianie etosu nauczyciela. „Perspektywa kontaktów międzykulturowych i życia w społecznościach wielokulturowych, [...] narastające społeczne emocje wokół problemów globalizacji sprawiają, że wysoki, wymagający etos nauczycieli staje się coraz pilniejszym wyzwaniem” (Olbrycht, 2019, s. 251)<sup>24</sup>.

Po dziesiąte: dzięki edukacji międzykulturowej należy wychowywać do szacunku, „do poszanowania człowieka ze względu na przysługującą mu godność ludzką i na realizowane przez niego wartości” (Olbrycht, 2019, s. 220)<sup>25</sup>.

---

(Różańska, 2018, ss. 97–112). Zob. też: (Ogrodzka-Mazur, Klajmon-Lech, Różańska, 2014); (Rembierz, 2014, ss. 17–50); (Rembierz, 2018b, ss. 26–74).

<sup>23</sup> „Szczególnie ważne są te elementy świata, te formy, których analiza prowokuje do odczuwania wspólnoty ludzkiego losu, a to [...] [może być] podstawą edukacji międzykulturowej. Zadaniem wychowania estetycznego [...] byłoby więc zwracanie uwagi na znaczenie, jakie dla wzajemnego zrozumienia ma świadomość wspólnoty potrzeb wyrażania w zmysłowo dostępnej formie [...] doświadczeń, związanych z przeżywaniem kondycji ludzkiej w konkretnych warunkach [...]. Odkrywanie różnic preferencji estetycznych [...] musi współwystępować z poszukiwaniem podobieństw w potrzebie zachwytu nad światem [...]” (Olbrycht, 2019, ss. 49–50).

<sup>24</sup> O kształtowaniu etosu i kompetencji nauczyciela w kontekście relacji międzykulturowych zob. Szczurek-Boruta, 2013, ss. 155–169; Szczurek-Boruta, 2014.

<sup>25</sup> „Osobowe traktowanie siebie i innych wyklucza instrumentalizację, uprzedmiotawianie, [...], apoteozę egoizmu zarówno w skali jednostkowej, jak grupowej. Szacunek dla siebie i sąsiadów żyjących po drugiej stronie granicy sprawia, że sytu-

Ten personalistyczny „dekalog” edukacji międzykulturowej, ukazujący również jej podstawowe powinności i zadania, może być dobrą inspiracją dalszego rozwoju pedagogiki międzykulturowej, która uwzględnia personalistyczne idee i postulaty.

### **Bibliografia**

- Chudy, W. 2006. Istota pedagogiki personalistycznej. *Ethos*. 3, ss. 52–74.
- Dancák, P. 2009. *Personalistický rozmer vo filozofii 20. storočia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Hruzd-Matuszczyk, A. 2012. Kultura w edukacji międzykulturowej. Cieszyn – Ustroń Zawodzie, 24–26 września 2012 roku. *Ruch Pedagogiczny*. 4, ss. 201–205.
- Lewowicki, T. 2011. Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII, ss. 28–38.
- Lewowicki, T. 2016. Pryncypia metodologiczne – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? W: Lewowicki, T., Róžańska, A. i Klajmon-Lech, U. red. *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–26.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2 (4), ss. 25–39.
- Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U. i Róžańska, A. 2014. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olbrycht, K. 2000. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: UŚ.
- Olbrycht, K. 2007. Istota wychowania personalistycznego, stowarzyszenie [fidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf](http://fidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf) (dostęp 2.12.2019).
- Olbrycht K. 2009. Z doświadczeń cieszyńskiej pedagogiki – wątek społecz-

---

acja społeczna pogranicza [...] [jest postrzegana] jako sytuacja szukania pozytywnych, uczciwych moralnie wzorów koegzystencji [...]. Sytuacja szczególnych wyzwań moralnych” (Olbrycht, 2019, s. 223).

- no-kulturalny. W: Korzeniowska, W. red. *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim: studia, rozprawy, przyczynki*. Katowice: UŚ, ss. 169–176.
- Olbrycht, K. 2016. Wspieranie rozwoju duchowości. Perspektywa edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. i Chojnacka-Synaszko, B. red. *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 11–24.
- Olbrycht, K. 2019. *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: UŚ.
- Mariański, J. 2016. *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. 2017. *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Misik, M. 2018. Idee personalistyczne jako filozoficzne inspiracje we współczesnej polskiej myśli pedagogicznej (problemy i perspektywy badawcze). *Studia z Filozofii Polskiej*. 13, ss. 341–350.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, M. 2019. Pedagogika personalistyczna. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, ss. 487–508.
- Rembierz, M. 2014. Tropy transcendencji... Współczesne myślenie religijne wobec pluralizmu światopoglądowego i relacji międzykulturowych. *Świat i Słowo*. 2 (23), ss. 17–50.
- Rembierz, M. 2017. 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 (9), ss. 90–130.
- Rembierz, M. 2018b. Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego. *Społeczeństwo*. 3 (123), ss. 26–74.
- Różańska A., 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Różańska A., 2017. Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI, z. 3, ss. 49–59.
- Różańska A., 2018. Rola refleksyjności w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży. *Przegląd Religioznawczy – The Religious Studies Review*. 2 (268), ss. 97–112.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej 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.
- Śliwerski, B. 2011. Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. 14 (2), ss. 11–25.
- Śliwerski, B. 2019. Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania. W: Gara J., Jankowska, D. i Zawadzka, E. red. *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 18–28.
- Wiśniewski, R., 2017. O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia. W: Wyleżałek, J. red. *Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian*. Warszawa: SGGW, ss. 93–108.

### **Intercultural education in the personalistic perspective – pedagogical ideas and explorations of Katarzyna Olbrycht**

**Abstract:** What is analysed in the article are Katarzyna Olbrycht's pedagogical ideas concerning intercultural education from the personalistic standpoint. Her contribution to the development of Polish intercultural pedagogy is focused on. The personalistic approach to intercultural education, elaborated by K. Olbrycht and her criticism of the mistakes in viewing the issue of multiculturalism, are subjected to analysis as well. On the basis of her texts, I present a personalistic collection of postulates and principles ("The Decalogue") of intercultural education, which might enhance the further development of intercultural pedagogy.

**Keywords:** person, personalism, cultural pedagogy, multiculturalism, intercultural education, Katarzyna Olbrycht



MONIKA HUMENIUK

## **Koncepcja kozła ofiarnego René Girarda jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej**

**Streszczenie:** W artykule zostaje przywołana koncepcja mimetyzmu i kozła ofiarnego autorstwa René Girarda. Zasada *mimesis* w ujęciu francuskiego intelektualisty stanowi fundament społecznej natury człowieka. Jako taka oznacza jednocześnie źródło społecznego cierpienia skutkującego kolektywną przemocą, jak i warunek ładu społecznego osiąganego za sprawą instytucji kozłów ofiarnych. Koncepcja kozła ofiarnego odwołuje się do czterech stereotypów, które składają się na schemat prześladowczy ukazujący przemoc jako specyficzną zasadę regulacji stosunków społecznych w sytuacji poważnego kryzysu społecznego. Zaprezentowane koncepcje zostały umieszczone w polu pytań, jakie stawiają współczesna pedagogika, edukacja międzykulturowa i krytyczna pedagogika religii.

**Słowa kluczowe:** René Girard, edukacja międzykulturowa, krytyczna pedagogika religii, *mimesis*, kozioł ofiarny, przemoc

### **Wprowadzenie**

W centrum myśli, którą proponuje i rozwija w swych tekstach René Girard, stoi problem przemocy wpisanej w przestrzeń stosunków międzyludzkich. Na podstawie tekstów historycznych i literackich ów francuski historyk, filozof, krytyk literacki i antropolog rekonstruuje specyficzny schemat zachowań jednostki oraz relacji społecznych, które wiążą ją ze społecznością w sytuacji rozmaitych kryzysów. Chodzi tu o stanowiący podstawę koncepcji kozła ofiarnego tzw. schemat prześladowczy. Autor wskazuje w niej z jednej strony kluczową dla rozumienia społecznej natury człowieka zasadę mimetyzmu, z drugiej zaś – cztery kluczowe w omawianym ujęciu stereotypy konstytuujące ów schemat. Chodzi tu o „stereotyp ogólnego odróżnorodnienia charakterystycznego dla sytuacji kryzysu, stereotyp zbrodni »odróżnorodniających«, stereotyp stygmatów ofiarniczych oraz stereotyp przemocy” (Girard, 1991, s. 37). Gdy w określonych okolicznościach społecznych stereotypy te zaczynają się jeden po drugim ujawniać – dochodzi do wskazania przez

społeczność kozła ofiarnego, a następnie kolektywnej przemocy na niego nakierowanej.

W niniejszym artykule przywołam wskazane elementy teorii R. Girarda analizowane i rozwijane przez niego w większości jego tekstów. Myśl francuskiego filozofa doczekała się bogatej literatury krytycznej. Zarzuty, jakie zwykle kierowano pod jej adresem, związane były z zastrzeżeniami wobec stosowanej przez autora metodologii oraz wynikających z niej nieuprawnionych roszczeń jego teorii do statusu prawd uniwersalnych (Girard m.in. utrzymywał i dowodził, że to właśnie przemoc leży u źródeł każdej tradycji religijnej)<sup>1</sup>. Krytycy jednak zasadniczo nie podważali istoty koncepcji mimesizmu ani mechanizmu kozła ofiarnego. Wydaje się również i dziś, że intuicje wyrażone w tych ujęciach dobrze korespondują z obserwacjami i badaniami prowadzonymi w ramach studiów kulturowych, w antropologii kulturowej, psychologii społecznej, w naukach politycznych i, co szczególnie w tym miejscu interesujące – w naukach o religiach. Większa część intuicji R. Girarda bierze bowiem swój początek w obserwacji zjawisk i procesów związanych z religią i religiami. O wymownych związkach przemocy z religią pisała w swej głośnej pracy *„Pola krwi. Religia i przemoc”* Karen Armstrong, podkreślając, że przemoc często rości sobie prawo do religijnego usprawiedliwienia (2017, s. 28). I tak, dla refleksji nad procesami i zjawiskami międzykulturowymi mającymi dziś często w swym tle konteksty religijne, nad globalnymi wyzwaniami współczesnych społeczeństw zachodnich mierzących się z różnymi populizmami, narastającymi antagonizmami, nacjonalizmami, problemami dyskryminacji grup mniejszościowych, antysemityzmem, islamofobią, homofobią i wieloma innymi problemami społecznymi, koncepcje R. Girarda mogą stanowić ważny trop w poszukiwaniu i konstruowaniu pozytywnych rozwiązań teoretycznych i praktycznych w pedagogice i edukacji międzykulturowej. Wydaje się również, że szczególnie duży potencjał możliwości tkwi w krytycznej pedagogice religii, w ramach której problem przemocy, w tym również symbolicznej, może stać się centralnym przedmiotem uświadamiających oddziaływań edukacyjnych w duchu konstruktywnego oporu i emancypacji.

W dalszej części artykułu zaprezentuję najważniejsze wątki koncepcji R. Girarda, analizowane i rozwijane przez niego w większości jego tekstów.

---

<sup>1</sup> Więcej na temat krytyki myśli R. Girarda zob. Urbańska-Szymoszyn, A. 2013. Mimesis i przemoc. U podstaw Girardowskiej teorii kształtowania się zjawisk kulturowo-społecznych. *Rocznik Antropologii Historii*. 2 (5), ss. 51–82.

## ***Mimesis* i schemat prześladowczy jako podstawy koncepcji kozła ofiarnego**

Jako teoretyczny kontekst dla tej koncepcji Tomasz Sikora w krytycznym posłowniu do książki R. Girarda *Sacrum i przemoc* przywołuje podjęty również i przez samego Girarda wątek „schizmogenezy”, czyli problemu zróżnicowania międzyosobniczego (Girard, 2019). Wątek ten pochodzi z teorii systemowej Gregory’ego Batesona, zgodnie z którą w sytuacji zmieniających się warunków określonego systemu, również społecznego, poszczególne elementy zaangażowane są w utrzymywanie jego równowagi. Środkiem, który temu celowi ma służyć, jest zapewniający komunikację między tymi elementami mechanizm sprzężenia zwrotnego (Pasikowski, 2016, ss. 370–371). Schizmogeneza zachodzi na drodze dwóch modalności: jako międzyludzkie przebiegi komunikacyjne zachodzące *symetrycznie* lub jako międzyludzkie przebiegi komunikacyjne zachodzące *komplementarnie* (Girard, 2019, s. 454).

W przypadku pierwszej relacja między dwoma podmiotami opiera się na równości – przykładem może być np. spór dziecięcy, przedstawiciele dwóch zważnionych rodów lub równoprawni uczestnicy wyścigu. W przypadku modalności komplementarnej w grę wchodzi asymetria kompetencji rozpoznawalna np. w relacjach dorosły–dziecko, lekarz–pacjent lub sędzia–podsądny. Tu wyraźna wydaje się funkcjonalna specjalizacja członków grupy spleciona z relacjami pokrewieństwa, władzy lub kompetencji kulturowych jako czynników wytwarzających społeczną hierarchię. Mechanizm sprzężenia zwrotnego inaczej będzie się wyrażał w pierwszym, a inaczej w drugim typie podsystemu społecznego. R. Girard, rozwijając teorię schematu prześladowczego i zbudowaną na nim koncepcję kozła ofiarnego, odnosi się w głównej mierze do modelu komplementarnego i charakterystycznej dlań asymetrii.

U podstaw koncepcji R. Girarda leży przekonanie o specyficznym, konstytuującym człowieka jako człowieka fundamencie ludzkiej natury, jakim jest posiadająca dwa oblicza zasada *mimesis*. Zasada ta stanowi jednocześnie źródło społecznego cierpienia skutkującego kolektywną przemocą, jak i warunek ładu społecznego osiąganego za sprawą instytucji kozłów ofiarnych. Dla R. Girarda mimetyzm rozumiany jako *naśladowanie* stanowi zasadę ewolucji człowieka, u którego genetyczne zachowania imitacyjne mogły się rozwinąć w związku z intensywnym rozwojem jego mózgu. Sprzężenie to w toku ewolucji miało się przyczyniać do ciągłego wzrostu potrzeb, a tym samym do konieczności życia w grupie oraz stworzenia różnorodnych organizacji

społecznych w celu lepszego i szybszego zaspokajania tych potrzeb i wymagań jednostek<sup>2</sup>. Kluczową motywacją ludzkich działań staje się w tym ujęciu *pożądanie*, będące funkcją skłonności naśladowczych człowieka. Człowiek nie tylko bowiem uczy się *być*, ale także uczy się *mieć*. Jak bowiem podkreśla R. Girard, w „zachowaniu człowieka nie ma niczego lub prawie niczego, co nie byłoby wyuczone, a każde uczenie się można określić jako imitację. Gdyby ludzie przestali nagle wzajemnie się naśladować, zaczęłyby stopniowo zanikać wszelkie formy kulturowe” (Girard, 1983, ss. 296–308). *Mimesis*, której człowiek uczy się w środowisku społecznym, to *mimesis* „przywłaszczania”. To przemożna siła pożądania i rywalizacji, która daje się wpisać w specyficzny, potrójny układ zależności, gdzie w triadzie: *podmiot pożądania* – *przedmiot pożądania* – *mediator pożądania* mediator to ktoś drugi, rywal, który pożądając przedmiotu tak jak sam podmiot, podbija jego wartość. „Zawiść – wyjaśnia tę dynamikę R. Girard – nie posiadałaby tak niesłychanej władzy nad ludzkimi społecznościami, gdybyśmy nie mieli skłonności do wzajemnego naśladowania naszych pragnień. Zawiść to nic innego, jak owo wzajemne zapożyczanie pragnień w warunkach równości wystarczającej, aby zapewnić wzrost mimetycznej rywalizacji” (1992, s. 54). Ten mechanizm przypomina licytację: tym bardziej mi na coś zależy, im bardziej zależy na tym komu innemu. Jako taki nabiera szczególnego znaczenia dopiero w sytuacji kryzysu.

Natomiast w sytuacji społecznej równowagi, dzięki wypracowanym mechanizmom kooperacji, dokonuje się w miarę harmonijna transmisja i reprodukcja biospołeczna, reprodukcja kultury. R. Girard, badacz mitów i archaicznych tradycji religijnych, równowagę taką wiąże z układaniem sobie przez daną społeczność stosunków z transcendencją w procesie ofiarniczym – tu system ofiarniczy traktowany jest jako gwarant ładu i spokoju społecznego. W sytuacji tej pozytywne doświadczanie różnicowania i wymiany wynika z naturalnej różnorodności realiów lub, jak można by to ująć – ze społecznego podziału wiedzy i pracy traktowanych jako oczywistość i naturalność świata życia.

Z chwilą jednak, gdy społeczność dotyka kryzys, gdy jej ekosystem ulega naruszeniu przez działanie katastrofy naturalnej lub społecznej, gdy „w społeczeństwie zaczyna się coś psuć, terminy płatności ulegają skróceniu, a zasada wzajemności uwidacznia się nie tylko w wymianach pozytywnych (...), lecz także w wymianach wrogich lub »negatywnych«, które wskazują tendencję wzrostową” (Girard, 1991, s. 23), dochodzi do niebezpiecznego, zagrażającego fundamentom spokojnego trwania społeczności *odróżnorodnienia*, do

<sup>2</sup> Więcej na ten temat: Urbańska, A. 1997, ss. 21–45.

ujawnienia się w pełnej krasie tego, co R. Girard ujmuje jako *mimesis* konfliktogenną.

Filozof opisuje ten proces w następujący sposób „(...) wszystkie różnice stopniowo się zacierają. Wszędzie panuje to samo pragnienie, ta sama nienawiść, ta sama strategia, to samo złudzenie dobroczynnego zróżnicowania w coraz bardziej kompletnej jednostajności. W miarę, jak kryzys utwierdza się, wszyscy członkowie wspólnoty stają się bliźniakami przemocy. Można powiedzieć, że stają się swoimi sobowtórami, odbiciem siebie samych” (Girard, 2019, s. 113). W sytuacji zagrożenia wszyscy zyskują wspólną pozycję wobec potencjału skutków kryzysu. Dotychczasowy podział na grupy wpływów i przywilejów, struktury społeczne, zawodowe i ekonomiczne przestaje obowiązywać. Wobec klęsk żywiołowych, wojny, epidemii, kryzysu gospodarczego społeczność traci swe cechy dystynktywne. Każdy w jednakowym stopniu zostaje zagrożony stratą lub unicestwieniem, wszyscy stają się równi wobec nadciągającej katastrofy.

W takich warunkach, jak dowodzi R. Girard, dochodzi do poszukiwania winnych kryzysu. Zwykle pojawia się wówczas społeczna tendencja tłumaczenia kryzysu uwarunkowaniami o charakterze etyczno-moralnym. Zamiast jednak ganienia samych siebie, ludzie zwykli przejawiać nieodpartą skłonność do udzielania nagany innym. Inni, w sytuacji kryzysu i załamywania się znanego i bezpiecznego świata życia, jawią się nie tyle jako podejrzani, co wprost zagrażający i niebezpieczni. Zaczyna dominować przekonanie, że nawet niewielka grupa „innych”, czasem nawet sama jednostka, mimo względnej słabości może okazać się śmiertelnie niebezpieczna dla całej wspólnoty. Przekonanie to zaczyna być podzielane przez coraz większą część społeczności. W ten sposób wyłania się ważny dla koncepcji francuskiego myśliciela fenomen tłumu. „Tłum zawsze skłania do prześladowań – twierdzi R. Girard – bowiem naturalne przyczyny tego, co go turbuje (...) nie są w stanie go zainteresować. Tłum (...) dąży do działania, ale nie jest w stanie oddziaływać na przyczyny naturalne. Szuka więc przyczyny dostępnej, która mogłaby zaspokoić odczuwany przez niego głód przemocy. Jednostki składające się na tłum zawsze są potencjalnymi prześladowcami, bowiem marzy im się oczyszczenie wspólnoty z elementów nieczystych, które ją demoralizują, ze zdrajców, którzy ją podkopują” (1991, ss. 26–27). Tłum, jak rekonstruuje tę część koncepcji Girarda Anna Urbańska-Szymoszyn, przejawia tendencje do przejmowania funkcji instytucji lub stosowania presji wobec nich i wymuszania decyzji ku działaniu, ku kolektywnej przemocy (2013, s. 65).

Mechanizm działania tłumu nadaje koncepcji Girarda rys pesymistyczny, a nawet defetystyczny – ludzie nie są w stanie stawić czoła nagiej bezsensownej przemocy bez ryzyka poddania się jej oddziaływaniu. Zwykle, na co dzień, nie doceniali jej w pełni. Teraz, w sytuacji kryzysu to ona właśnie wydaje się im jedynym dostępnym i skutecznym sposobem rozprawienia się z tymi, którzy w ich przekonaniu odpowiadają za kryzys. Wraz z konstytuowaniem się tłumu upadają społeczne struktury. Zawieszeniu ulega obowiązująca dotąd tzw. *zasada różnic* definiująca wcześniej społeczny porządek, ów wskazywany już społeczny podział wiedzy i pracy. Pomieszanu ulegają akceptowane dotąd hierarchie wartości, funkcje oraz struktury społeczne. W kryzysie uruchamia się za to mechanizm odróżnorodnienia przez *wzajemność*: elementy wzajemności, dotąd zakryte, ulegają odsłonięciu i przekształcają się w tzw. złą wzajemność. Ta, z jednej strony przeciwstawia sobie ludzi, z drugiej jednak – ujednolica ich zachowania. „Každy bowiem, walcząc przeciwko drugiemu, zachowuje się w podobny, agresywny sposób i stosuje podobne środki przeciw rywalom. Zło wciąż wzrasta, a identyczność zachowań wywołuje wrażenie pomieszania, totalnego odróżnorodnienia. Tłum z chwilą zmobilizowania ma najwyższą władzę. Zmusza wszystkie instytucje, aby się weń wtopiły. (...) W czasie kryzysu tłum jest jak tygiel, w którym wszystko się stapia – i władze, i autorytety” (Urbańska-Szymoszyn, 2013, s. 65).

Ten powyższy automatyzm oskarżeń kierowanych przeciwko wspólnemu wrogowi, kozłowi ofiarnemu, spleciony z prześladowczymi przedstawieniami i działaniami, składa się na drugi i trzeci ze wskazanych przez autora stereotypów, na oskarżycielski stereotyp „zbrodni odróżnoradniających” oraz stereotyp związany ze specyficznymi stygmatami ofiarniczymi. Aby obciążyć ofiary odpowiedzialnością za kryzysowe „odróżnorodnienie”, oskarża się je o „odróżnoradniające” zbrodnie. Stereotyp związany z wyborem ofiar wydaje się szczególnie interesujący dla refleksji prowadzącej nas ku problemom międzykulturowości i pedagogiki międzykulturowej.

Co bowiem decyduje o wskazaniu winnego? Co przesądza o identyfikacji kozła ofiarnego? Pozornie piętna, owe stygmaty, znaki ofiarnicze wydają się związane z tym, co posiada charakter różnicujący. Jako wroga zwykle wskazuje się bowiem mniejszość – etniczną, religijną, seksualną, polityczną, związaną z niepełnosprawnościami lub jakiegokolwiek innego rodzaju. „Nie ma społeczności – utrzymuje R. Girard – która nie poddawałaby swojej mniejszości, swoich niedostatecznie zintegrowanych bądź tylko wyróżniających się grup, pewnym formom jeśli nie prześladowań, to co najmniej dyskryminacji” (1991, s. 29). Jednak znaki kulturowe również mają taki, różnicujący charak-

ter. Jest zatem, zdaniem filozofa, zasadnym mieć na uwadze istnienie dwóch sposobów różnienia się, dwóch typów zróżnicowania (Girard, 1991, s. 34). Z jednej strony istnieje bowiem naturalne zróżnicowanie wewnątrz danego systemu – dzięki niemu przecież rozpoznajemy granice kultur, również własnych, nie tracąc przy tym poczucia własnej indywidualności w ramach partykularnego systemu kulturowego. System ten w zwyczajny, codzienny sposób podtrzymuje owo poczucie „inności” wśród pozostających w jej kręgu jednostek. Znaki ofiarnicze muszą więc odnosić się do innego typu zróżnicowania.

To różnica pozasystemowa przeraża, to ona sugeruje prawdę o rodzimym systemie, o jego względności, kruchości, śmiertelności. Kozłem ofiarnym bywa człowiek przybyły „z zewnątrz”, uznany za obcego lub obcokrajowca. Być może „uczynił coś, czego czynić nie należy; jego zachowanie zostało uznane za szkodliwe; jakiś jego gest został źle zinterpretowany” (Girard, 1991, s. 50). Paradoksalnie jednak to nie z ich własnej „inności” czyni się zarzut mniejszościom religijnym, etnicznym, narodowym, lecz z przekonania, że różnią się *za słabo*, nie różnią się *jak trzeba*, a w krańcowym przypadku, być może – że *nie różnią się wcale*. Kategorie ofiarnicze wydają się predysponować do popełniania zbrodni odróżniającego. Etnocentryczne roszczenia wobec „innego” prowadzą do przeświadczenia, że w porównaniu „ze mną” inny jest niedostateczny, że nie jest „w normie”. „Obcokrajowcy – dowodzi R. Girard – nie są zdolni do respektowania »prawdziwych« różnic; albo nie mają właściwych nawyków, albo właściwego gustu; niewłaściwie pojmują inność jako taką (...) To nie inne *nomos* widzi się w innym, lecz anomalie, nie inną normę, lecz anormalność; ułomność staje się szpetotą; obcokrajowiec – apatrydą” (1991, ss. 34–35). R. Girard wskazuje w tym kontekście na prześladowcze zniekształcenia, na tendencję do ukazywania tych „anormalności” jako cech monstrualnych fizycznie lub/i moralnie. Dzięki takim zniekształcającym strategiom łatwiej uznać, że rozpoznawalne w „obcym” kategorii ofiarnicze stanowią oskarżenie „mojej własnej” kultury. Nie tylko bowiem jej nie przekraczają (wtedy można byłoby je zaklasyfikować jako bezpiecznie odległe, niezwiązane „ze mną”, odrębne, bezpieczne), ale także, co gorsza, stanowią subiektywnie „przeze mnie” postrzegane i obraźliwe jej wynaturzenie, ułomność i defekt. Mówią niejako „z samego wnętrza mimesyzmu” (Girard, 2018, s. 149), mimesyzmu konfliktogenego. Dlatego też, jak konkluduje autor koncepcji kozła ofiarnego, wbrew pozorom to nie różnica staje się przyczyną obsesji prześladowców. Jest nią właśnie jej przemilczane przeciwieństwo: zatarcie się różnicy.

Ostatnim stereotypem, który w swej koncepcji rozważa R. Girard, jest kolektywna przemoc będąca zwieńczeniem schematu prześladowczego, w oparciu o który zbudowana zostaje koncepcja kozła ofiarnego. Jako ilustrację i potwierdzenie dla swoich rozważań francuski historyk i badacz mitów przywołuje w swych tekstach wiele ilustracji historycznych i wątków mitologicznych. W tekście *Kozioł ofiarny* (Girard, 1991) analizuje m.in. relacje czternastowiecznego francuskiego poety Guillama de Machut dotyczące masakr dokonywanych na Żydach, których oskarżano winą za doprowadzenie do epidemii dżumy. Zarzucano im zatruwanie źródeł wody i sprowadzenie na Francję bożego gniewu w postaci zarazy. Filozof analizuje również przypadek polowań na czarownice oraz mity, np. mit o Edypie, w którego losach ogniskuje się całość mechanizmu kolektywnej przemocy. W książce *Dawna droga, którą kroczyli ludzie niegodziwi* (Girard, 1992) analizuje przypadek biblijnego Hioba jako ofiary kolektywnej przemocy powodowanej zawiścią jego przyjaciół. W tekście *Widziałem szatana...* (Girard, 2002) odnosi się do przykładów zbiorowego uśmiercania ofiar w tekstach biblijnych i ewangelicznych. Wszystkie przywoływane przezeń ilustracje ukazują ten sam, wynikający z sekwencji następujących po sobie, w gruncie rzeczy zupełnie irracjonalnych stereotypowych przesłanek, schemat prześladowczy. „Dzięki prześladowczemu mechanizmowi kolektywny niepokój i frustracja doznają zastępczego zaspokojenia w prześladowaniach ofiar, przeciw którym można zawrzeć przymierze z racji ich przynależności do niedostatecznie zintegrowanych mniejszości. (...) Termin »kozioł ofiarny« określa równocześnie niewinność ofiary, kolektywną nienawiść, jaka się na niej skupia oraz kolektywnie realizowany efekt owej nienawiści. Prześladowcy zamykają się w »logice« prześladowczego przedstawienia i nie mogą się już z niej wydobyć. (...) Proces prześladowczy wywiera tak silny nacisk na indywidua poddane jego działaniu, że ofiary nie mają szans, aby wykazać swoją niewinność” (Girard, 1991, ss. 62–63). Kolektywna przemoc skierowana na kozła ofiarnego rozładowuje grupowe niepokoje związane z sytuacją kryzysu. W zwieńczeniu tej logiki R. Girard uwzględnił jeszcze jeden, ostatni etap, etap sakralizacji ofiary, a dokładnie – procesu wytwarzania przez nią *sacrum*. Jest to etap mitologizujący całość schematu prześladowczego – poprzez akt kolektywnej przemocy odwróceniu ulega układ pomiędzy prześladowcami a ich ofiarą i to odwrócenie właśnie staje się źródłem *sacrum*. Czyni z biernej wszak ofiary przedmiot wiary we wszechmoc instytucji kozła ofiarnego jako instytucji przebłagalnej, zażegnującej kryzys – dzięki niemu udaje się odzyskać poczucie kolektywnej jedności i uzyskać stan zbawczego pokoju. Jest zatem kozioł ofiarny figurą



ambivalentnego nacechowania. Postacią niewinnie skazaną i tragiczną. Instytucją paradoksalną i nieszczęsną. A przy tym – gwarantem odtwarzającego się po katastrofie ładu społecznego. Tak oto opisuje ową zaskakującą „obrotowość” stanowiącej podstawy schematu prześladowczego zasady *mimesis* sam filozof: „Czynnik ten stanowi praprzyczynę moralnego i fizycznego cierpienia ludzi, tragicznych i groteskowych nieporozumień, a w konsekwencji wszelkiego nieładu. Jednak mimetyzm jest także przyczyną wszelkiego ładu ustanawianego za pośrednictwem kozłów ofiarnych, ofiar przynoszących spontaniczne pojednanie. Ofiary te zespalają bowiem przeciwko sobie w finałnym i zawsze mimetycznym, choć jednomyślnym, paroksyzmie wszystkich ludzi, którzy byli ze sobą skłócenii na skutek uprzednich, z początku nie tak jeszcze gwałtownych efektów mimetycznych” (Girard, 1991, s. 241). Ten głęboko antropologiczny i ze wszech miar międzykulturowy wniosek niestety nie napawa optymizmem.

### Podsumowanie

Logika przemocowej konieczności jako drogi do stabilizacji ładu społecznego i pokoju daje do myślenia. Współczesny kontekst globalnych sporów, sporów idei i wartości, praktyk społecznych, rozstrzygnięć politycznych i ekonomicznych, migracyjnych i ekologicznych, to kontekst, w którym wielkie, ogólnościowe tematy coraz częściej przekładają się na naszą bezpośrednio doświadczaną codzienność. Generują coraz to nowe konflikty i kryzysy, nie są neutralne etycznie, skłaniają do zaangażowania, do podejmowania decyzji. Czy twarda lekcja, jaką daje nam René Girard, jest w stanie uczynić nas bardziej świadomymi zagrożeń? Czy sprawi, że staniemy się czujni i wrażliwi? Czy pomoże nam wyzbyć się mechanizmu „prześladowczej nieświadomości” po to, by skuteczniej omijać dramatyczne ścieżki przemocowych schematów? R. Girard przy całym pesymizmie własnych teorii pozostawia nam bardzo słaby, ale jednak cień nadziei: „Zostaliśmy zanurzeni w mimetyzm. Niektórzy mają szczęście posiadać dobre wzorce i wiedzę dotyczącą możliwości wycofania się i zdobycia dystansu. Inni nie mają tego szczęścia i posiadają złe wzorce” (2018, s. 177). Skoro nie sposób wyeliminować samego mechanizmu mimetycznego stojącego za przekleństwem stereotypów prześladowczych, warto przynajmniej w jego ramach nieustannie podejmować próby edukacji wspierającej krytyczną samoświadomość, rozumienie siebie i innych oraz rozwój kompetencji komunikacyjnych.

Wciąż, jak się wydaje, słabo rozpoznane pozostają w tym kontekście edukacyjne możliwości, jakie niesie ze sobą krytyczna pedagogika religii, której założenia sformułowano w Niemczech w latach siedemdziesiątych. Bogusław Milerski przywołuje ważną dla rozumienia jej celów wypowiedź jednego z jej promotorów: „Religia chrześcijańska i marksistowska teoria społeczna mają jeden wspólny pogląd, że świat, w którym żyjemy nie jest najlepszym z możliwych światów, lecz jest targany sprzecznościami, konfliktami i wrogością. Młodzież w naszym społeczeństwie w sposób oczywisty wzrasta w obliczu różnorodnych rodzajów ujawniania się władzy, przemocy i terroru. Dążenie do przekazania młodzieży, nawet jeśli tylko częściowo, iluzji świętego świata, oznaczałoby zgodę na nierzetelne przygotowanie do życia (...). Dlatego wychowanie [również religijne] nigdy nie może być wystarczająco krytyczne. Przede wszystkim wobec wielkich słów, wychwalanych wartości czy głośzonych ideologii krytyczne rozstrzygnięcia stają się koniecznością. Religijne wychowanie, a wraz z nim lekcje religii, mają za zadanie uczynić młodych ludzi odpornymi wobec dominujących sił i ideologii. Drugie przykazanie dekalogu (...) jest krytyczną zasadą sprzeciwiającą się wszystkim tendencjom absolutyzacji i ubóstwienia. Wiara chrześcijańska nie zawsze pozostawała temu wierna i sama przekształcała się w ideologię. (...) Zamiast stawać po stronie gnębionych, często sprzysięgała się z gnębicielemi. Tym bardziej jest konieczna reaktywacja krytycznego potencjału tradycji religijnej. Krytyczne nauczanie religii może wnieść bowiem wkład do niezbędnego otrzeźwienia, wglądu w prawdziwą sytuację, do analizy krytycznej i w takim samym stopniu do zaangażowania na rzecz tworzenia ludzkich relacji w naszym społeczeństwie” (2011, s. 162). Zadania krytycznej pedagogiki religii koncentrują się zatem wokół edukacji do krytycznej samoświadomości jednostek i rozwijania ich emancypacyjnych kompetencji. Wśród kompetencji tych na szczególną uwagę zasługiwać powinny umiejętności demaskowania form przemocy symbolicznej obecnych w obowiązujących jako dogmatyczne, ortodoksyjnych interpretacjach tekstów kultury oraz praktykach religijnych. Ważne jest również wychowanie i edukowanie do zaangażowania na rzecz zmiany warunków społecznych będących na mocy religijnych legitymizacji wykluczającymi i opresyjnymi. W świetle pesymistycznych koncepcji R. Girarda takie działania edukacyjne wydają się nie tylko pożądane, ale przede wszystkim konieczne.

## Bibliografia

- Armstrong, K. 2017. *Pola krwi. Religia i przemoc*. Warszawa: WAB.
- Girard, R. 1983. Rzeczy ukryte od założenia świata. *Literatura na Świecie*. 12, ss. 296–308.
- Girard, R. 1991. *Kozioł ofiarny*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Girard, R. 1992. *Dawna droga, którą kroczyli ludzie niegodziwi*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Girard, R. 2002. *Widziałem szatana...* Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Girard, R. 2018. *Apokalipsa tu i teraz*. Rozmawiał Benoit Chantre. Kraków: WAM.
- Girard, R. 2019. *Sacrum i przemoc*. Kraków: Nomos.
- Milerski, B. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: ChAT.
- Pasikowski, P. 2016. Między schizmogenezą a holizmem. Próby rekonstrukcji instrumentów cybernetycznej metodologii Gregory'ego Batesona. W: Jaworska-Witkowska M. i Witkowski, L. red. *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Warszawa: Fundacja na rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, ss. 370–371.
- Sikora, T. 2019. Posłowie: Moc czy przemoc – teoria Rene Girarda z perspektywy systemowej. W: Girard, R. *Sacrum i przemoc*. Kraków: Nomos, ss. 454–459.
- Urbańska, A. 1997. Koncepcja mimesis Rene Girarda. *Etnografia Polska*. 41, z. 1–2, ss. 21–45.
- Urbańska-Szymoszyn, A. 2013. Mimesis i przemoc. U podstaw Girardowskiej teorii kształtowania się zjawisk kulturowo-społecznych. *Rocznik Antropologii Historii*. 2 (5), ss. 51–82.

## René Girard's concept of scapegoat mechanism as an inspiration for intercultural education

**Abstract:** The article is focused on the recalls of the concept of mimetism and scapegoat by René Girard. In the view of the French intellectual, the mimesis principle lays the foundation for human social nature. As such, it entails both the source of social suffering resulting from collective violence and the condition of social order achieved through the institution of scapegoats. The concept of scapegoat refers to four stereotypes that make up the persecution scheme presenting violence as

a specific principle of regulating social relations in serious social crisis. The presented concepts have been centered around the questions posed by contemporary pedagogy, intercultural education and critical pedagogy of religion.

**Keywords:** René Girard, intercultural education, critical pedagogy of religion, mimesis, scapegoat, violence

Translated by Monika Humeniuk

MAŁGORZATA BORTLICZEK

## **Bogaty język, zaniedbany język – refleksje o kulturze języka**

**Streszczenie:** Artykuł *Bogaty język, zaniedbany język – refleksje o kulturze języka* dotyczy wybranych zjawisk językowych. W centrum uwagi znajdują się leksykalne i ortograficzne oraz składniowe i interpunkcyjne zaniedbania dostrzegane w komunikatach tworzonych przez instytucje państwowe. Materiał analityczny pochodzi m.in. ze sprawozdania Rady Języka Polskiego za lata 2010–2011, które dotyczy oficjalnej komunikacji instytucji państwowych z Polakami. Celem opisu jest wskazanie przyczyn wybranych błędów oraz prezentacja zasad regulujących pisownię prawidłową, a także przedstawienie skorygowanych wersji omawianych przykładów. Wnioski płynące z analizy oficjalnych dokumentów pod kątem przestrzegania kultury języka przekładają się na refleksję dotyczącą odpowiedzialności za kondycję języka polskiego, który jest ważnym składnikiem tożsamości narodowej.

**Słowa kluczowe:** kultura języka polskiego (składnia, leksyka, ortografia, interpunkcja, błąd językowy), kondycja języka, Rada Języka Polskiego, sprawozdanie

*Moment jest szczególny, bo w sferze języka zachodzą pospieszne i głębokie zmiany. Pod wpływem kultury masowej, a zwłaszcza powszechnego już dostępu do Internetu, kształtują się nowe normy i formy używania języka. Odębne dotąd strumienie komunikacji – mowa, pismo, obraz, znak, gest – mieszają się, łączą w jedną rwącą rzekę. Przelamywane są bariery między językami, nie tylko wskutek upowszechnienia angielszczyzny jako języka światowego, ale także dzięki coraz doskonalszym systemom maszynowych tłumaczeń; tradycyjne reguły poprawności ustępują wymogom sprawności; intensywność komunikacji powoduje jej uproszczenie, aż do poziomu wulgaryzacji; języki rozwijają się w zawodowych i środowiskowych niszach, a jednocześnie ubożeją jako spoiwo całej językowej wspólnoty.*

Agnieszka Krzemińska, Jerzy Baczyński i Leszek Będkowski (2012, s. 3)

## Ustalenia terminologiczne i cel pracy

W tytule publikacji użyłam dwóch przydawek – *bogaty* oraz *zaniedbany*. Przenośne znaczenia tych wyrazów odnoszę do autotelicznej wartości, jaką jest język. Celowo nie używam w tytule i w tekście antonimów *bogaty* – *ubogi*. O ile pierwsze słowo jest obecne w metaforze *mieć bogaty język* (lub *mieć ubogi język*<sup>1</sup>), która znaczy „mieć większy niż przeciętny zasób słownictwa oraz doskonale znać formy gramatyczne i sprawnie się nimi posługiwać”, o tyle drugie (*ubogi*) jest bardzo pojemne semantycznie i nazywa zjawiska, które nie znajdują funkcjonalnego uzasadnienia w języku. Wychodzę bowiem z założenia, że język jest bogaty, ale uzus nie zawsze pozwala na eksponowanie tej wartości, stąd stosowana przeze mnie opozycja *bogaty język* – *zaniedbany język*. Wskazane kontrapunkty mogą stanowić kontinuum, ponieważ dostrzeganie uchybień językowych (zaniedbań językowych) warto traktować jako przejaw troski o kondycję języka – jego estetykę i autonomię (bogactwo języka).

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na wybrane zjawiska językowe, które są ekspansywne w polskojęzycznej przestrzeni komunikacyjnej w XXI wieku. Nie sposób poruszyć w tekście, jakim jest typowy artykuł, zbyt wielu wątków, dlatego swoją analizę zawężam do wybranych kwestii opisanych: 1) w sprawozdaniach tworzonych przez Radę Języka Polskiego<sup>2</sup> (dalej stosuję skrót

<sup>1</sup> Jako przykład ubogiego języka można podać idiolekt Helutki Szczukinej – bohaterki powieści satyrycznej *Dwanaście krzesel* (Ilf i Pietrow, 1991), która operuje trzydziestoma odpowiednio intonowanymi powiedzonkami i wykrzyknikami, wyselekcjonowanymi z bogatego języka. Są to np.: 1) *nie wygłupiaj się* oraz *coś podobnego* – frazy te wyrażają w zależności od okoliczności: ironię, zdziwienie, nienawiść, zachwyt, radość, pogardę i zadowolenie; 2) *milusi*, *cacany* oraz *klaaasa, no-no-no!* – te z kolei wołaczki i wykrzykniki oznaczają ironię, zdziwienie, zachwyt, nienawiść, radość, pogardę i zadowolenie (Ilf i Pietrow, 1991, s. 195–196). Ubogi był także język Ferdynanda Wspaniałego – gadającego psa wykreowanego przez L.J. Kerna, a przypomnianego przez Marię Nagajową w książce *Słowo do słowa*. Ferdynand Wspaniały nie znał m.in. żadnych określeń kolorów i kształtów, w jego idiolektcie nieobecne były też nazwy części garderoby, nazwy potraw czy zwroty grzecznościowe. „Na usprawiedliwienie Ferdynanda można jednak powiedzieć, że miał trudności tylko w pierwszych chwilach posługiwania się językiem. W miarę upływu czasu mówił coraz częściej i coraz lepiej” (Nagajowa, 1982, s. 5).

<sup>2</sup> Sprawozdania te są dostępne na stronie Rady Języka Polskiego w zakładce *Sprawozdania o stanie ochrony języka polskiego* (<http://www.rjp.pan.pl/index>).

SRJP dla sprawozdania Rady Języka Polskiego oraz RJP – dla nazwy instytucji) oraz 2) w poradniku<sup>3</sup> *Komunikacja pisemna. Rekomendacje* (dalej stosuję skrót KPR) wydanym przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów (KPR, 2017).

Zaniedbania językowe mogą dotyczyć wszystkich i/lub kilku sfer języka (np. niechlujnej wymowy, nietrafionej fleksji, nieprecyzyjnego słowotwórstwa, niedoborowego słownictwa, zagmatwanej składni czy nieeleganckiego stylu). Zdaniem Jerzego Bralczyka – język pomieści wszystko, ponieważ to, co do języka wejdzie, już w nim pozostaje. W języku lokuje się zatem: 1) każde zapożyczone słowo (zob. anglicyzmy leksykalne<sup>4</sup> występujące w zawodowych odmianach języka oraz w polszczyźnie ogólnej, np. *kompatybilny*), 2) każdy neosemantyzm, czyli angielski sens wyrazu przejmowany przez język polski (zob. leksem *promocja*<sup>5</sup>, który aktualnie znaczy „lansowanie towaru, często połączone z obniżką ceny”), czy 3) każda struktura składniowa (m.in. szerzący się pod wpływem języka angielskiego szyk wyrazów, np. *sport telegram* zamiast *telegram sportowy*).

---

[php?option=com\\_content&view=article&id=1835:sprawozdania-o-stanie-ochrony-jezyka-polskiego&catid=100&Itemid=53](http://php?option=com_content&view=article&id=1835:sprawozdania-o-stanie-ochrony-jezyka-polskiego&catid=100&Itemid=53); 19.05.2020).

<sup>3</sup> Źródłem informacji i porad normatywnych dla pracowników administracji państwowej jest także *Vademecum tłumacza. Wskazówki redakcyjne dla tłumaczy* (dalej stosuję skrót VT).

<sup>4</sup> Zob. opinię Andrzeja Markowskiego na temat zapożyczeń: „Liczbę najnowszych zapożyczeń anglosaskich w języku można szacować na kilkaset. Wydawać by się mogło, że to niewiele, należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że są to wyrazy często używane w prasie, radiu i telewizji, spotykane na szyldach i ogłoszeniach i w związku z tym upowszechniające się szybko w polszczyźnie (np. *aborcja, asertywny, body, chips, cornflakes, fitness club, hamburger, hard rock, internauta, legginsy, monitoring, poster, puzzle, ranking, shop, sponsor, terminal, topless, windsurfing* itp.)” (Markowski, 2008, s. 144).

<sup>5</sup> Niebezpiecznym zjawiskiem dla *status quo* języka polskiego jest ingerencja w składnię dokonywana pod wpływem neosemantyzacji. „Niektóre wyrazy, nabrawszy nowego znaczenia, zmieniły też składnię. *Nominacja* jako synonim »wytypowania do jakiejś nagrody, do jakiegoś tytułu« ma składnię *nominacja do czegoś (nominacja do Wiktorów, do tytułu »Kobieta Roku«*; tradycyjnie: *nominacja na coś*) [...]” (Markowski, 2008, s. 145). Zob. także kolejną zmianę w znaczeniu (i łączliwości) tego słowa pod wpływem akcji z czasów pandemii (wiosna 2020 roku) *nominacja do udziału w akcji #Hot16Challenge2*.

## Na kanwie przemian – podbudowa metodologiczna artykułu

Jak zauważa Kazimierz Ożóg<sup>6</sup> w artykule zatytułowanym *Polszczyzna pierwszej dekady XXI w. – próba uchwycenia najważniejszych zjawisk*, rok 1989 wyznacza istotną granicę nie tylko w historii Polski, lecz także w dziejach języka polskiego<sup>7</sup>. „Od tego roku obserwujemy w naszym kraju gwałtowne przemiany w polszczyźnie, zmiany odzwierciedlające wielość przeobrażeń politycznych, obyczajowych, ekonomicznych i szerzej – kulturowych, zachodzących z taką intensywnością w ciągu ostatnich 20 lat” (Ożóg, 2009, s. 21). Zmiany historyczne na różnych płaszczyznach – jak dalej zaznacza autor – „przyniosły także nową jakość języka polskiego” (Ożóg, 2009, s. 21). Jaka jest ta jakość? Jakie znaczenie Polacy przywiązują do języka etnicznego? Jak język traktują? Na te i inne pytania nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Wiele kwestii wymaga stałej analizy, gdyż język ciągle się zmienia. Ślady tych zmian widać nie tylko w postaci nowych wyrazów, lecz także w konstrukcjach składniowych, w budowie tekstu czy w odmianach języka. Kazimierz Ożóg wyróżnia trzy domeny zmian, które pod wpływem rzeczywistości zachodzą w języku od lat 80. XX wieku. Są to:

1. Domena zmian w obrębie języka oficjalnego i potocznego (aktywna do połowy lat 90. XX wieku). „Radykalnie zmieniała się z tego powodu zarówno polszczyzna oficjalna, jak i potoczna, bo także słowa [...]

---

<sup>6</sup> Kazimierz Ożóg – badacz współczesnej polszczyzny, autor m.in. poczytnej książki *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku*, która po raz pierwszy ukazała się w 2001 roku. Od tego czasu doczekała się wznowień zawierających poprawki i uzupełnienia (2004, 2007, 2011).

<sup>7</sup> „Rok 1989 jest dla zmian językowych datą umowną, gdyż zmiany te zaczęły się już w roku 1980 z chwilą powstania Solidarności. Jednak 1989 rok zainicjował przez historyczne wydarzenia, m.in. przez obrady Okrągłego Stołu, częściowo demokratyczne wybory z 4 czerwca i powstanie rządu Tadeusza Mazowieckiego, proces zmian gwałtownych, które ciągle następują” (Ożóg, 2011, s. 21). „Gazeta Wyborcza”, czyli „pierwsza niezależna gazeta w bloku sowieckim” (Wójcik, 2019, s. 3), opublikowała w maju 2019 roku specjalne wydanie zatytułowane *Wyborcza 1989. Ludzie. Życie. Styl* poświęcone przełomowemu znaczeniu roku 1989. W tej wspomnieniowej antologii znajduje się wywiad Michała Nogasia z Teresą Kruszoną (*Nie cieszę tekstów na gładko*), który dotyczy stylu dziennikarskiego skrojonego na miarę mediów po 1989 roku. „»Wyborcza« – choć na początku popełnialiśmy błędy – zawsze przywiązywała wagę do języka. Zaczęliśmy wyznaczać standardy języka prasy” (Nogaś, 2019, s. 127).



- uzyskały wolność i Polacy zaczęli w nowych warunkach inaczej mówić o sprawach publicznych i prywatnych” (Ożóg, 2011, s. 22).
2. Domena wpływów zachodnich tendencji kulturowych (aktywna od drugiej połowy lat 90. XX wieku). „Zaliczyć do nich należy: tendencje postmodernistyczne, konsumpcjonizm, medialność, rewolucję informatyczną oraz modną amerykańizację. Zespół tych czynników ciągle działa na polszczyznę, zmieniając ją na różnych poziomach, zwłaszcza na poziomie parole, w sposobach budowy tekstów” (Ożóg, 2011, s. 22).
  3. Domena integracji Polski z Unią Europejską (od 1.05.2004 roku). „Unia Europejska oddziaływała na nasz język i przed wstąpieniem Polski w jej strukturę, jednak ten wpływ nie był tak wielki jak obecnie” (Ożóg, 2011, s. 22).

Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku intensyfikacji podlegały zjawiska, które wynikały z oddziaływania domeny drugiej i trzeciej. W niniejszym artykule pragnę zwrócić uwagę na pewne zmiany, jakie dokonały się w różnorodnych tekstach tworzonych przez instytucje państwowe (domena pierwsza i/lub domena trzecia). W tym celu odwołuję się do opracowań językoznawczych oraz do dokumentów rządowych lub na polecenie rządu (u)tworzonych. W drugiej dekadzie XXI wieku Rada Języka Polskiego, która jest instytucją opiniotwórczo-doradczą w sprawach używania języka polskiego<sup>8</sup>, opublikowała cztery sprawozdania, które dotyczą: języka polskiego w dokumentach używanych w obrocie konsumenckim (SRJP 2012–2013), promocji polszczyzny na stronach ambasad, konsulatów i Instytutów Polskich (SRJP 2015–2016), języka informacji politycznej (SRJP 2016–2017). W niniejszej analizie koncentruję się na sprawozdaniu z lat 2010–2011 noszącym tytuł *Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010–2011* (SRJP 2010–2011) ([http://www.rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2010-2011.pdf](http://www.rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2010-2011.pdf); dostęp: 14.05.2020). Przedmiotem analizy czynię wybrane fragmenty tego sprawozdania. Dostrzeżone w tym dokumencie zaniedbania językowe odnoszą się do uwag sformułowanych w poradniku *Komunikacja pisemna. Rekomendacje* (KPR), wydanym przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów (Warszawa, 2017).

---

<sup>8</sup> Rada Języka Polskiego działa jako komitet problemowy w rozumieniu art. 34 ustawy z dnia 25 kwietnia 1997 roku o Polskiej Akademii Nauk (Dz. U. poz. 469, z późn. zm.). Rada (nie rzadziej niż co dwa lata) przedstawia Sejmowi i Senatowi sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego w rozumieniu art. 3 (<https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/jezyk-polski-16854899/roz-3;24.05.2020>).

## **Sprawozdanie Rady Języka Polskiego 2010–2011**

Współautorzy SRJP 2010–2011<sup>9</sup> zajmowali się analizą wybranych oficjalnych dokumentów ośmiu instytucji państwowych. Przedmiotem szczegółowych badań uczynili strony internetowe siedmiu ministerstw i jednej instytucji centralnej. Były to strony: Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Nauki, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Ministerstwa Sportu i Turystyki, Ministerstwa Środowiska, Ministerstwa Zdrowia i Narodowego Funduszu Zdrowia. „Wybór tych właśnie ministerstw został podyktowany nie tylko względami merytorycznymi, tj. interesującą zawartością stron internetowych, lecz także względami emocjonalnymi, cóż bowiem jest ważniejsze dla człowieka niż zdrowie, kultura, nauka, edukacja, sport, środowisko i praca. Celem niniejszego raportu sporządzonego zgodnie ze statutowymi zadaniami Rady Języka Polskiego jest odpowiedź na pytanie, czy w komunikowaniu się ministerstw z obywatelami widać troskę i rzetelną dbałość o kulturę języka i kulturę komunikacji” (Kołodziejek, SRJP 2010–2011, s. 5<sup>10</sup>).

Pisemne redagowanie tekstów to biegłość, która wymaga koordynacji różnych kompetencji (składniowej, interpunkcyjnej, ortograficznej, leksykalnej, stylistycznej czy morfologicznej), dlatego w artykule pragnę zwrócić uwagę czytelnika na niepokojące zjawiska (zaniedbania językowe): kryzys leksyki i kryzys zdania w oficjalnej odmianie polszczyzny. O kryzysie leksyki (zob. zjawiska leksykalne deprecjonujące język: od nieprzemyślanej neologizacji i neosemantyzacji do brutalizacji i wulgaryzacji leksyki) piszą językoznawcy z wielu ośrodków badawczych, zjawisko to dostrzegają także użytkownicy języka, którzy nie są językoznawcami. Z kolei mniej zauważalny, ale bardzo niebezpieczny dla autonomii języka, jest kryzys drugi, który Kazimierz Ożóg

---

<sup>9</sup> Grono współautorów tworzą: Andrzej Markowski, Walery Pisarek, Ewa Kołodziejek oraz sprawozdawcy piszący o dokumentach oficjalnych dostępnych w internetowych zasobach wybranych ministerstw i instytucji rządowych: Agnieszka Szczaus, Jolanta Ignatowicz-Skowrońska, Krzysztof Skibski, Małgorzata Witaszek-Samborska, Rafał Zimny, Rafał Sidorowicz, Agnieszka Kula.

<sup>10</sup> W artykule podaję numery stron zgodnie z numeracją ciągłą SRJP 2010–2011 w formacie PDF. Nadmieniam jednak, że cały dokument (w numeracji ciągłej liczący 238 stron) jest antologią kilku różnych dokumentów, sygnowanych przez kilku sprawozdawców, a każdy z tych dokumentów ma odrębną numerację.

nazwał *kryzysem zdania*, odnosząc go do odmiany mówionej (potocznej, nieoficjalnej) i pisanej (ogólnopolskiej, oficjalnej).

O kryzysie zdania w odmianie nieoficjalnej Ożóg pisze następująco: „Kryzys zdania przejawia się w dominacji wyrażen emocjonalnych, w prymitywnej, ubogiej co do liczby składników budowie, w unikaniu łączenia różnych treści w zdania złożone, w omijaniu spójników, które wyrażają związki logiczne” (Ożóg, 2011, ss. 27–28).

Kryzys zdania dotyka także komunikację oficjalną (np. teksty naukowe lub publikacje do takiego miana pretendujące). „Z moich badań wynika, że studenci niechętnie tworzą oryginalne teksty, wolą komponować je na podstawie tekstów internetowych. Jeśli już piszą samodzielnie, to najczęściej stosują zdania pojedyncze, co najwyżej podwójnie złożone przydawkowe. Dzisiaj zdanie wielokrotnie złożone w tekstach uczniów czy studentów jest prawdziwą rzadkością. Akapity i całości informacyjne są już w zupełnym odwrocie. Nie umiemy mówić pełnymi zdaniami, zanika też umiejętność narracji, czyli pięknego opowiadania. W tekstach mówionych częstym zjawiskiem jest dodawanie modułów informacji bez precyzyjnego formalnego przyporządkowania logicznego” (Ożóg, 2011, s. 28).

Dlatego w kolejnych podrozdziałach (3.1. oraz 3.2.) koncentruję się na leksykalno-ortograficznych i składniowo-interpunkcyjnych odstępstwach od normy językowej w dokumentach upublicznianych w sieci przez Ministerstwo Edukacji Narodowej<sup>11</sup> (SRJP 2010–2011, Szczaus, ss. 32–53) oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego<sup>12</sup> (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, ss. 55–111).

Zwracając uwagę na fakt, że zaniedbania językowe można odnaleźć w dokumentach państwowych, równocześnie odnotowuję istnienie poradników (o jednym z nich piszę w rozdziale 4.), dzięki którym urzędnicy mogą doskonalic polszczyznę oficjalną. Chociaż bliskie jest mi stanowisko Jerzego Bartmińskiego, „który podziwia ten żywioł, jakim jest język, patrzy, jak on się krzewi i rozkwita” (Bartmiński, 2012, s. 63), to pragnę poprzez swoją analizę przypomnieć i podkreślić, że język jest naszym wspólnym dobrem, a odpowiedzialność za jego jakość w najwyższym stopniu ponoszą autorzy analizowanych dokumentów (politycy, urzędnicy).

---

<sup>11</sup> Analiza liczy 22 strony, a w numeracji ciągłej dokumentu SRJP 2010–2011 obejmuje strony 32–53.

<sup>12</sup> Analiza liczy 57 stron, a w numeracji ciągłej SRJP 2010–2011 obejmuje strony 55–111.

## SRJP 2010–2011 dotyczące języka dokumentów MEN

Analiza sporządzona przez Agnieszkę Szczaus<sup>13</sup> dotyczyła 200 losowo wybranych tekstów (różniących się tematycznie i gatunkowo), które pozwoliły wychwycić najczęstsze zaniedbania językowe.

W oficjalnych dokumentach niepokoi obecność błędów ortograficznych, wynikająca z nieznamomości reguły dotyczącej pisowni partykuły *nie* z rzeczownikami odczasownikowymi (np. *nieparkowanie*), zob. przykład (1).

(1) *Za kontynuacją programu po 2013 r. oraz \*nie łączeniem go z innymi inicjatywami UE przemawia również fakt, iż jest to program najbardziej ekonomicznie dostosowany do możliwości i zapotrzebowania środowiska młodzieżowego* (SRJP 2010–2011, Szczaus, ss. 33–34).

Zaprzeczone rzeczowniki odczasownikowe są często używane w komunikacji oficjalnej, a ponieważ nazywają czynności (np. łączenie), dlatego mogą być postrzegane jak czasowniki, co prawdopodobnie prowadzi do stosowania wobec ich form zaprzeczonych (zob. *niełączenie*) reguły o rozłącznej pisowni partykuły *nie* z czasownikami.

Jak wynika z analizy, wyrazem trudnym do napisania jest przymiotnik złożony z liczebnika i słów typu *rok*, *miesiąc*. Złożenia takie można zanotować dwojako: albo słownie, albo łącząc zapis cyfrowy z zapisem słownym za pomocą łącznika (bez spacji), zob. przykłady (2)–(3).

(2) *3,5-letni* oraz *trzyipółletni*.

(3) *12-miesięczny* oraz *dwunastomiesięczny*.

Przyczyna tego błędu leży prawdopodobnie w nieznamomości reguły dotyczącej pisowni wyrazów złożonych, które zawierają liczbę lub literę w pierwszej części (zob. <https://sjp.pwn.pl/zasady/W-wyrazach-zlozonych-z-liczba-lub-litera-w-pierwszej-czesci;629548.html>; 2.05.2019).

Do zjawisk niebezpiecznych dla *status quo* języka polskiego można zaliczyć neosemantyzację oraz natrętne zapożyczenia. Neosemantyzacji uległo m.in. słowo *delegować*. Rozszerzenie jego znaczenia „nastąpiło pod wpływem angielskiego *to delegate* ‘przekazać, zlecić coś komuś’, a zwrot *delegować zadania* i wyrażenie *delegowanie zadań* upowszechniły się w podręcznikach do zarządzania, często tłumaczonych z języka angielskiego. Teraz obie konstruk-

<sup>13</sup> Pełny tytuł analizy brzmi: *Poprawność językowa i sprawność komunikatywna materiałów pisemnych kierowanych do obywateli przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (na przykładzie tekstów z lat 2010–2011 zamieszczonych na stronach internetowych ministerstwa)* (SRJP 2010–2011, Szczaus, ss. 32–52).

cje przenikają do innych odmian polszczyzny” (SRJP 2010–2011, Szczaus, s. 43). Do kategorii niepotrzebnych zapożyczeń badaczka zaliczyła słowa *implementacja* (zob. przykład 4) oraz *ewaluacja*. Pierwsze z nich proponuje zastąpić słowem *realizacja*, zob. przykład (4.1.).

(4) *Rola organizacji młodzieżowych w \*implementacji polityki młodzieżowej* (SRJP 2010–2011, Szczaus, s. 44).

(4.1.) *Rola organizacji młodzieżowych w realizacji polityki młodzieżowej.*

Trudniej jest polemizować z nadużywaniem słowa *ewaluacja*, bo rzeczownik ten pojawił się „w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 kwietnia 2004 roku i został zdefiniowany jako »obiektywna ocena projektu, programu lub polityki na wszystkich jego etapach, tj. planowania, realizacji i mierzenia rezultatów. Powinna ona dostarczyć rzetelnych i przydatnych informacji, pozwalając wykorzystać zdobytą w ten sposób wiedzę w procesie decyzyjnym. Często dotyczy ona procesu określenia wartości lub ważności działania, polityki lub programu«. Trudno zatem całkowicie zrezygnować z używania terminu, który funkcjonuje w oficjalnym dokumencie” (SRJP 2010–2011, Szczaus, ss. 44–45). Zakres użycia słowa *ewaluacja* (zob. przykład 5) jest zbyt szeroki, dlatego autorka sugeruje synonim *ocena*, jak w przykładzie (5.1.).

(5) *Wszystkie lekcje były zakończone \*ewaluacją.* (SRJP 2010–2011, Szczaus, s. 44).

(5.1.) *Wszystkie lekcje były zakończone oceną.*

Ryzyko błędu składniowego czy interpunkcyjnego wzrasta wraz z długością zdania: na ogół im dłuższe zdanie i im bardziej skomplikowana jego struktura, tym ryzyko większe. Autorka sprawozdania zwróciła uwagę na pomijanie przecinka oraz niewydziałanie przecinkami (otwierającym i zamykającym) zdań składowych w zdaniach złożonych różnego typu, zob. przykłady (6)–(7).

(6) *\*Ofertę takich zajęć przygotowuje dyrektor szkoły w porozumieniu z rodzicami i nauczycielami biorąc pod uwagę potrzeby i zainteresowania uczniów.* (SRJP 2010–2011, Szczaus, s. 38).

(7) *\*Z artykułu nie sposób wywnioskować na jakiej podstawie oparte jest twierdzenie, że MEN zmienia plany w kwestii wydawania podręczników w wersji elektronicznej.* (SRJP 2010–2011, Szczaus, s. 38).

W zdaniu (6) przecinek powinien wydzielić imiesłowy równoważnik zdania (*biorąc pod uwagę potrzeby i zainteresowania uczniów*). W zdaniu (7) pominięty został przecinek otwierający zdanie podrzędne (*na jakiej podstawie oparte jest twierdzenie*).

Obserwacje dotyczące składni i interpunkcji mają charakter uniwersalny odnoszą się do wszystkich poddanych analizie dokumentów rządowych, tym

samym potwierdzając kryzys zdania w języku polskim. Poczynione do tej pory analizy pozwalają na następującą sugestię (znaną nie od dziś): pisemna odmiana języka polskiego wymaga stosowania takich zdań, których składniki są od siebie oddalone o 5 do 9 wyrazów. „Victor Ingve dowodził przed kilku laty, że liczbę określeń poprzedzających wyraz określany ogranicza właściwość umysłu ludzkiego. Nie może on uchwycić sensu wyrażenia, jeśli podstawę poprzedza więcej niż 7 ( $\pm 2$ ) określeń. Bliską granicy zrozumiałości jest więc na przykład według Victora Ingve fraza: *very much more clearly projected pictures of Rome*. Mianownikową podstawę tej frazy (*pictures*) poprzedza pięć określeń, a więc niedaleko stąd już do wspomnianej magicznej liczby  $7 \pm 2$ ” (Pisarek, 2007, ss. 226–227, zob. także Pisarek, 2002<sup>14</sup>).

W dalszej części artykułu (podrozdział 3.2.) przechodzę do analizy wybranych kwestii leksykalno-ortograficznych dostrzeżonych w dokumentach MNiSW<sup>15</sup>.

### **SRJP 2010–2011 dotyczące języka dokumentów MNiSW**

Kolejny rozdział SRJP 2010–2011 nosi tytuł *Strony internetowe Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego – budowa, użyteczność, analiza zawartości (style, gatunki, poprawność językowa)*<sup>16</sup> (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, ss. 55–111).

<sup>14</sup> Publikacja z roku 2002 (*Nowa retoryka dziennikarska*) dotyczy doskonalenia warsztatu pisarskiego (Pisarek, 2002). W drugiej (*O mediach i języku*) warte przestudiowania (z punktu widzenia rozwijania tego warsztatu) są m.in. rozdziały *Recepta na zrozumiałość wypowiedzi* oraz *Jak mierzyć zrozumiałość tekstu?* (Pisarek, 2007, ss. 223–262).

<sup>15</sup> W kolejnym podrozdziale pomijam analizę dotyczącą składni, ponieważ obserwacje poczynione przez autorki obu raportów oraz przez badaczy pozostałych dokumentów ministerialnych są podobne.

<sup>16</sup> „Raport obejmuje analizę zawartości serwisu internetowego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jej celem było sprawdzenie estetyki, budowy i funkcjonalności stron WWW, zróżnicowania gatunkowo-stylistycznego prezentowanych tam materiałów pisemnych oraz ich poprawności językowej. Badania prowadzono w lipcu i sierpniu 2012 roku. Objęto nimi materiały pisemne datowane na lata 2009–2011. Szczegółowej analizie poddano próbę 200 tekstów pobranych z następujących stron: aktualności; nauka; szkolnictwo wyższe; inicjatywy; zarządzanie kryzysowe, ochrona informacji niejawnych, sprawy obronne; patronaty; festiwale nauki; zdaniem ministra; dla mediów; komunikaty; konferencje i szkolenia; reforma nauki; zespoły ministra, finansowanie szkolnictwa wyższego” (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 57).

Autorka raportu zwraca uwagę na nadużywanie wielkich liter w pisowni nazw stanowisk, godności, tytułów naukowych czy zawodowych oraz w pisowni tytułów (np. aktów prawnych) cytowanych w informacjach kierowanych przez MNiSW do odbiorców. W tym względzie pisownię polską regulują: 1) zasada [85] 18.28. dotycząca pisowni nazw urzędów jednoosobowych w aktach prawnych<sup>17</sup> oraz 2) zasada [73] 18.16. dotycząca pisowni pierwszego wyrazu w jedno – i wielowyrazowych tytułach<sup>18</sup>.

Niektóre oficjalne zapisy ministerialne – jak zauważa Ignatowicz-Skowrońska – nie spełniają zasady [85] 18.28., zob. przykład (8).

(8) [...] *ankiety aplikacyjne zostały złożone w terminie do 31 lipca 2009 r. i uzyskały pozytywną ocenę zespołów specjalistycznych powołanych przez \*Ministra do oceny czasopism naukowych.* (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 79).

Zasada [73] 18.16. nie ma zastosowania, gdy nazwa nie jest pełna, jak w przykładzie (9). Najbardziej jednak razi niekonsekwencja w zapisie nazwy jakiegoś dokumentu (niepełna nazwa, a zapis wielką literą), zob. przykład (10).

<sup>17</sup> Przytaczam fragment zasady [85] 18.28.: „Chociaż małą literą piszemy nazwy godności współczesnych i historycznych oraz tytułów naukowych i zawodowych (np. *prezydent Rzeczypospolitej Polskiej, premier, wojewoda śląski, profesor Uniwersytetu Łódzkiego*), to nazwy urzędów jednoosobowych w aktach prawnych pisze się wielką literą: [...] *akceptuje Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej; [...] zatwierdza Prezes Rady Ministrów; Obrady Sejmu otwiera Marszałek Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej; Rzecznik Praw Obywatelskich ma uprawnienia w zakresie [...]*. Jednak zgodnie ze zwyczajem pisownię wielkimi literami można stosować również w tekstach o innym przeznaczeniu, pod warunkiem że nazwa taka odnosi się do konkretnej osoby i występuje w pełnym brzmieniu: *Dziś Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej odwiedził nasze miasto; Jan Kowalski został powołany na stanowisko Wojewody Koszalińskiego; Zebranie otworzył Naczelnik Gminy Brzezinka Łukasz Rudzki*” (<https://sjp.pwn.pl/zasady/Nazwy-urzedow-jednoosobowych-w-aktach-prawnych;629404.html>; 28.05.2020).

<sup>18</sup> Kluczowy fragment zasady [73] 18.16. brzmi: „Wielką literą piszemy pierwszy wyraz w jedno- i wielowyrazowych tytułach utworów literackich i naukowych (np. książek, rozpraw, artykułów, wierszy, pieśni, piosenek, filmów, sztuk teatralnych), w tytułach ich rozdziałów, w tytułach dzieł sztuki, zabytków językowych, odezów, deklaracji, ustaw, akcji charytatywnych i porządkowych, operacji wojskowych”. Po tym wyliczeniu wymienionych zostało ponad 50 przykładowych tytułów jedno- i wielowyrazowych. W świetle analizowanych przykładów warta przytoczenia jest także uwaga zamykająca: „Tytuły ustaw przytaczane w pełnym brzmieniu pisze się wielką literą, np. *Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich*. Nazwy skrócone, przywoływane w znaczeniu potocznym, zapisujemy małą literą, np. *ustawa antyalkoholowa, ustawa o nieletnich*” (<https://sjp.pwn.pl/zasady/73-18-16-Pierwszy-wyraz-w-jedno-i-wielowyrazowych-tytulach;629391.html>; 28.05.2020).

(9) Szczegółowe informacje dotyczące przeprowadzenia konkursu i realizacji zatwierdzonych do finansowania projektów można znaleźć w *\*Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 stycznia 2008 r.* [...]. (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 80).

(10) *Narodowy Program Rozwoju Humanistyki został ustanowiony Komunikatem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 r.* (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 80).

Pełna nazwa dokumentu, o którym mowa w przykładzie (9), brzmi: *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 stycznia 2008 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na naukę przeznaczonych na finansowanie projektów badawczych*. Z kolei tytuł komunikatu, na który powołano się w przykładzie (10), to: *Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 r. o ustanowieniu programu pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki”* (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20100861014>; 28.05.2020).

Zdaniem Jolanty Ignatowicz-Skowrońskiej bardziej niepokoić powinna rozpowszechniona we współczesnej polszczyźnie oraz na stronach serwisu internetowego MNiSW „praktyka pisania wielkimi literami wszystkich samodzielnych znaczeniowo leksemów będących składnikami wielowyrazowych tytułów utworów literackich czy naukowych” (Ignatowicz-Skowrońska, SPRJ 2010–2011, s. 81), a także niezgodna z normą pisownia wielkimi literami nazw dziedzin nauki i dyscyplin naukowych. Obie obserwacje ilustrują przykłady (11)–(12).

(11) *Od 1994 r. FNP dofinansowuje wydawanie dzieł seryjnych zawierających naukową dokumentację dziedzictwa historycznego i cywilizacyjnego Polski (np. \*Słownik Polszczyzny XVI w. czy \*Polski Słownik Biograficzny)*. (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 81).

(12) *Dyscyplina naukowa: \*Nauki Społeczne i Polityczne*. (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 81).

Tytuły z przykładu (11) powinny mieć postać: *Słownik polszczyzny XVI wieku i Polski słownik biograficzny*. Natomiast nazwy dziedzin nauki i dyscyplin naukowych należy pisać małymi literami<sup>19</sup>, zob. prawidłowy zapis w przykładzie (12.1.).

---

<sup>19</sup> Jak czytamy w poradniku językowym *Piszemy poprawnie*: „reguły pisowni nie rozstrzygają tego problemu wprost, ale też żadna z zasad zapisu wielkimi literami nie może mieć tu zastosowania. Stąd wniosek, że nazwy kierunków studiów, specjalizacji akademickich należy zapisywać małymi literami, tak samo jak nazwy przedmiotów szkolnych. [...] Zapisy wielkimi literami mogą wystąpić tylko w nazwach własnych, np. *Wydział Zarządzania i Marketingu*” (Kubiak-Sokół, 2008, s. 71).



(12.1.) *Dyscyplina naukowa: nauki społeczne i polityczne.*

W sferze leksykalnej w analizowanych przez Jolantę Ignatowicz-Skowrońską dokumentach MNiSW na uwagę zasługuje popularność pewnych leksemów (neosemantyzmów), np. wyraz *obszar* pod wpływem języka angielskiego jest używany w znaczeniu „dziedzina czegoś, zakres”. Zakres znaczeniowy poszerzyło także słowo *wydarzenie*, którym określane są m.in. „konferencje naukowe”, co jest o tyle niebezpieczne, że oznacza rezygnację z synonimów *spotkanie, sesja, zjazd* itp. Typowym przykładem anglosemantyzmu jest gerundium *aplikowanie* w znaczeniu „staranie się o przyjęcie (np. na studia, do pracy); ubieganie się o stypendium” (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, ss. 93–94), a także rzeczownik *aplikacja* i przymiotnik *aplikacyjny*, które również nabrały nowych znaczeń. *Aplikacja* w znaczeniu informatycznym to „program komputerowy przeznaczony do określonych zadań, np. edytor tekstów”, a w nowym znaczeniu – to „podanie w sprawie zatrudnienia, ubieganie się o jakieś stanowisko” (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 94).

Anglosemantyzmów w oficjalnych dokumentach jest więcej. Wybrane z nich wymieniam, podając krótko ich nowe znaczenia: *dedykowany* „poświęcony”, *przyjazna instytucja* „instytucja, w której petent jest profesjonalnie obsługiwany”, *inteligentna maszyna* „urządzenie, które rozpoznaje oczekiwania użytkownika”, *filozofia* „sposób robienia czegoś, metoda, koncepcja, idea” (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 95). Zaniedbaniom (nadużyciom) leksykalnym i frazeologicznym poświęca Ignatowicz-Skowrońska dziesięć stron sprawozdania (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, ss. 91–99). W podsumowaniu podrozdziału o błędach leksykalnych stwierdza: „Uchybienia leksykalne dotyczyły odpowiednio: nadużywania wyrazów modnych typu *prioritytet, wizja, platforma, potencjał, kreowanie, korespondować, kondycja*, wprowadzania mody językowej na nowe, dotychczas nie-nadużywane wyrazy (por. *wydarzenie, obszar*) i upowszechniania anglosemantyzmów (na przykład: *aplikacja, aplikowanie, aplikacyjny, dedykowany, przyjazny, inteligentny, prezydencja*)” (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska, s. 99).

Zrozumiałym zjawiskiem jest dążenie do internacjonalizacji leksyki, ale warte rozważenia są także głosy obrońców rodzimej leksyki: „Teza, że wyrazy obce utrudniają zrozumienie tekstu, wydaje się oczywista. Potwierdzają ją wypowiedzi stylistyków i psychologów, listy czytelników narzekających, że niektórych artykułów w prasie *nie można zrozumieć bez słownika*, oraz codzienne doświadczenie (kiedy pytamy o znaczenie jakiegoś słowa, zazwyczaj chodzi o wyraz obcy)” (Pisarek, 2002, s. 187).

## Komunikacja pisemna. Rekomendacje (2017)

Konieczność doskonalenia języka dostrzegają (współ)autorzy poradnika *Komunikacja pisemna. Rekomendacje*<sup>20</sup> wydanego przez Kancelarię Prezesa Rady Ministrów (Warszawa 2017, wyd. drugie, rozszerzone<sup>21</sup>). We wstępie czytamy m.in.: „Nawet o najtrudniejszych, najbardziej skomplikowanych sprawach możemy i chcemy pisać w sposób prosty, jasny i przystępny dla każdego” (KPR, Dowiat-Urbański, 2017, s. 3).

W KPR wypowiedział się także językoznawca Tomasz Piekot – kierownik i współtwórca Pracowni Prostej Polszczyzny<sup>22</sup>, dementując dwa mity związane z językiem urzędowym.

1) Mit o niskich kompetencjach językowych urzędników. „Polskim urzędnikom nie brakuje [...] językowej sprawności [...]. Brakuje im odwagi do zmiany tego, co zastane i utrwalone. Odwagi w projektowaniu nowych wzorów

<sup>20</sup> Jak odnotowano w rozdziale *Przyjazny język urzędowy* (KPR, 2017, s. 9), istnieje kilka poradników dotyczących komunikacji oficjalnej, o których wydanie zadbały instytucje rządowe. „W 2010 r. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego wydało podręcznik *Jak pisać o Funduszach Europejskich?*, który ma ułatwić tworzenie prostych i przystępnych dokumentów informacyjnych. Ten zbiór praktycznych wskazówek i porad, przygotowany przez ekspertów – polonistów pracujących pod kierunkiem profesora Jana Miodka – opracowany został na podstawie obszernych badań empirycznych. W roku 2012 Rzecznik Praw Obywatelskich, Wojewoda Mazowiecki i Rada Języka Polskiego zainicjowali projekt *Język urzędowy przyjazny obywatelom*, a dołączyli do nich wkrótce Senat RP oraz Szef Służby Cywilnej. [...] W 2013 r., pod redakcją naukową E. Czerwińskiej i R. Pawelca, ukazała się książka *Polski z urzędu. O poprawności języka urzędowego*, w której m.in. A. Markowski omawia podstawowe pojęcia kultury języka w odniesieniu do języka urzędowego oraz podstawowe cechy stylu urzędowego i ogólne zasady poprawnego formułowania tekstów urzędowych, a I. Burkacka – charakterystyczne dla stylu urzędowego słownictwo” (KPR, 2017, ss. 9–10).

<sup>21</sup> Rozszerzenie obejmuje: 1) rozdział o komunikacji internetowej zawierający również wskazówki, jak pisać wiadomości przesyłane pocztą elektroniczną, a także 2) rozdział prezentujący najważniejsze zasady ortografii i interpunkcji. Adnotację o drugim rozszerzeniu opatrzono asekuracyjną uwagą: „Język polski jest piękny i jego bogactwo napawa nas dumą. Nasze doświadczenie pokazuje jednak, że wybór prawidłowej formy może sprawiać trudności nawet polonistom” (KPR, 2017, s. 4).

<sup>22</sup> Tomasz Piekot to językoznawca i komunikolog, trener komunikacji interpersonalnej i społecznej. Istotę zrozumiałości języka oficjalnego sformułował m.in. w wykładzie zatytułowanym *Język 3 pach*, jaki wygłosił w Katowicach podczas konferencji TEDx w 2017 roku, zob. <https://www.youtube.com/watch?v=3H8lRpC75a0> (19.05.2020).

pism, odwagi w parafrazowaniu regulacji, odwagi w nawiązywaniu z obywatelem relacji, których podstawą jest profesjonalizm partnera, a nie dystans czy surowość ojca. A przede wszystkim – polscy urzędnicy potrzebują odważnych zwierzchników, którzy im w tę nową wizję pomogą uwierzyć” (KPR, Piekot, 2017, s. 4).

2) Mit o niskich kompetencjach językowych Polaków – adresatów pism urzędowych. Tomasz Piekot zwrócił uwagę na nadmiar informacji, a tym samym – na konieczność ich selekcji oraz znajdowania informacji prawdziwych<sup>23</sup>. „Potrzebujemy nowego języka z powodów cywilizacyjnych. Po prostu zalewa nas zbyt wiele informacji, których nie jesteśmy w stanie przetworzyć. Informacje te pisane są zazwyczaj stylem z czasów spokojnego życia na informacyjnej pustyni. Dziś obywatel (każdy, bez względu na wykształcenie) potrzebuje pism urzędowych w wersji light, potrzebuje językowej diety” (KPR, Piekot, 2017, s. 4).

Zgadzam się zarówno z opinią Piekota, jak i z opiniami innych językoznawców w kwestii zrozumiałości tekstów. Bliskie jest mi stanowisko Walego Pisarka, który w *Nowej retoryce dziennikarskiej* zawarł taką obserwację: „A więc kiedy przyłapiesz się na tym, że piszesz jakieś zagmatwane zdanie, zapytaj sam siebie: – Jak bym to powiedział, gdyby czytelnik siedział na wprost mnie? Jak bym mu to powiedział przez telefon? Na pewno znajdziesz wtedy formę bez porównania prostszą” (Pisarek, 2007, s. 193).

Nie przytaczam porad rozpisanych w KPR dla kluczowych zagadnień dotyczących komunikacji pisemnej<sup>24</sup>. Wiele zaleceń koresponduje z opisem zaniedbań w SRJP 2010–2011. Warto jednak zaznaczyć, że niefortunne zjawiska językowe nie dotyczą tylko języka urzędowego, ale funkcjonują w różnych sferach komunikacji oficjalnej.

## Podsumowanie

Zmiany historyczne na różnych płaszczyznach – jak zaznacza Kazimierz Ożóg – „przyniosły [...] nową jakość języka polskiego” (Ożóg, 2009, s. 21). Jaka jest ta jakość? Jakie znaczenie Polacy przywiązują do języka etnicznego?

---

<sup>23</sup> Zob. wypowiedź Natalii Hatałskiej na temat infodemii zatytułowaną *Mirror-world, czyli pandemia vs infodemia* (Hatałska, 2020).

<sup>24</sup> Porady są dosyć oczywiste i lakoniczne. Po szczegółowe wyjaśnienia czytelnik KPR odsyłany jest (za pośrednictwem obszernej bibliografii) do różnych poradni i poradników z zakresu kultury języka.

Jak język traktują? Na te i inne pytania nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Wiele kwestii wymaga stałej analizy, gdyż język ciągle się zmienia. W palimpseście językoznawczych opinii widzę możliwość odnalezienia uniwersalnych wskazówek, jak język pielęgnować (w komunikacji oficjalnej i nieoficjalnej), jakie zabiegi profilaktyczne stosować, aby podnosić kompetencje i sprawności językowe Polaków. Inaczej mówiąc, jak nie dać się językowi skundlić, jak język szanować.

Kryzys językowy (leksykalny i składniowy) to zjawisko niepokojące, które może zagrażać tożsamości języka polskiego. Neologizmy, neosemnatyzmy, zapożyczenia, wyrazy modne zostają w tekstach i wypowiedziach, a ich żywotność jest zależna od mody i/lub potrzeby nazewniczej. Jeżeli okażą się fortunne, to prawdopodobnie zostaną, tzn. piszący czy mówiący po polsku dadzą im zielone światło (nastąpi przyswojenie, a także większa lub mniejsza asymilacja w języku). Elementy językowe niefortunne lub obecne w języku tylko przez jakiś czas (jak np. młodzieżowe słowo roku<sup>25</sup>) do żywego języka (do jego aktywnych struktur) się nie przebiją lub zagoszczą tam tylko na chwilę. Ale zawsze pozostawią jakiś ślad.

Natomiast to, jak budujemy zdania w języku polskim i jak je zapisujemy (z przecinkami czy bez), odtwarza nasz sposób myślenia, naszą precyzję językową. Sztuką pisarską jest tak redagować teksty, nawet o sprawach zawiłych, aby odbiorca zrozumiał nadawcę, aby nie musiał się domyślać sensu nieskładnie zredagowanego komunikatu. I co do tego sposobu dbania o język nie można mieć wątpliwości, dlatego dbanie o precyzyjny i ekonomiczny język dokumentów oficjalnych to może być dobry prognostyk dla kondycji polskiego języka ogólnego i jego różnych odmian.

Poczyniona analiza potwierdza dynamiczne zmiany w obrębie języka oficjalnego (pierwsza domena zmian wyróżniona przez Kazimierza Ożoga), a także eksponuje wpływ języka angielskiego w warstwie leksykalnej i składniowej (trzecia domena zmian, jakie pod wpływem rzeczywistości zachodzą w języku). Najbardziej niebezpieczne dla status quo języka ojczystego

---

<sup>25</sup> Jest to coroczny plebiscyt organizowany przez Wydawnictwo Naukowe PWN. Co znamienne – w tytule plebiscytu wskazywany jest rok jako rama czasowa dla żywotności zwycięskiego wyrazu i/lub wyrazów z nim konkurujących. Plebiscyt jest organizowany od roku 2016. Kolejno zwyciężały następujące słowa: *sztos* (2016), *xD* (2017), *dzban* (2018), *alternatywka* (2019). Poszczególne zwycięskie słowa w witrynie <https://sjp.pwn.pl/mlodziezowe-slowo-roku/Komentarze-jezykoznawcy;202300.html> (24.05.2020) komentowali m.in. Ewa Kołodziejek, Anna Wileczek, Bartek Chaciński, Marek Łoziński.

są zmiany, które polegają na ingerencji w system gramatyczny rodzimego języka. Warto je (po)znać, aby się ich wystrzegać i aby przywiązując wagę do języka, wyznaczać standardy języka oficjalnego.

### **Bibliografia**

- Krzemińska, A. 2012. Z perspektywy botanika. Rozmowa z prof. Jerzym Bartmińskim o tym, czy język nas określa oraz czy globalizacja psuje język. *Niezbędnik Inteligenta. Polityka. Wydanie Specjalne. O języku w mowie i piśmie*. 11, ss. 62–65.
- Ilf, I. i Pietrow, E. 1991. *Dwanaście krzesel*. Warszawa: Warszawska Oficyna Wydawnicza „Gryf”.
- Krzemińska, A., Baczyński, J. i Będkowski, L. 2012. Co się dzieje z naszą mową? *Niezbędnik Inteligenta. Polityka. Wydanie Specjalne. O języku w mowie i piśmie*. 11, s. 3.
- Kubiak-Sokół, A. (oprac.) 2008. *Piszemy poprawnie. Poradnik językowy*. Seria Akademia Języka Polskiego PWN. T. 9. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. 2008. *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miodek, J. 2010. *Słownik polsko@polski z Miodkiem. Rozmowy profesora Jana Miodka o języku polskim z telewidzami z kraju i ze świata*. Wrocław: Wydawnictwo Marina.
- Nagajowa, M. 1982. *Słowo do słowa*. Warszawa: WSiP.
- Nogaś, M. 2019. Nie cheszę tekstów na gładko. Z Teresą Kruszoną rozmawia Michał Nogaś. *Wyborcza 1989. Ludzie. Życie. Styl*. 3, ss. 126–129.
- Ożóg, K. 2001. *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów: Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne „Fraza”.
- Ożóg, K. 2009. Polszczyzna pierwszej dekady XXI w. – próba uchwycenia najważniejszych zjawisk. W: Dunaj, B. i Rak, M., red. *Polszczyzna mówiona ogólna i regionalna*. Materiały Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Kraków, 25–26 września 2008 r. Kraków: Księgarnia Akademicka, ss. 21–31.
- Pisarek, W. 2002. *Nowa retoryka dziennikarska*. Kraków: TAIWPN „Universitas”.
- Pisarek, W. 2007. *O mediach i języku*. Kraków: TAIWPN „Universitas”.
- Szostkiewicz, A., 2012. Mówta, co chceta? *Niezbędnik Inteligenta. Polityka. Wydanie Specjalne. O języku w mowie i piśmie*. 11, ss. 70–72.

Wójcik, J. 2019. Mój chodnik, moje państwo. *Wyborcza* 1989. *Ludzie. Życie. Styl.* 3, s. 3.

### **Analizowane dokumenty i skróty ich nazw**

- (KPR) – Komunikacja pisemna. Rekomendacje. 2017. Departament Służby Cywilnej Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, oprac. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. [https://dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/komunikacja\\_pisemna\\_0.pdf](https://dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/komunikacja_pisemna_0.pdf).
- (KPR, Dział Urbański, 2017) – Dział Urbański, D. 2017. Szanowni Państwo! Departament Służby Cywilnej Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, oprac. Komunikacja pisemna. Rekomendacje. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. [https://dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/komunikacja\\_pisemna\\_0.pdf](https://dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/komunikacja_pisemna_0.pdf).
- (KPR, Piekot, 2017) – Piekot, T. 2017. *Prosta polszczyzna nowoczesnego urzędnika. 2017. Departament Służby Cywilnej Kancelarii Prezesa Rady Ministrów*, oprac. Komunikacja pisemna. Rekomendacje. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. [https://dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/komunikacja\\_pisemna\\_0.pdf](https://dsc.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/komunikacja_pisemna_0.pdf).
- (SRJP 2010–2011<sup>26</sup>) – Markowski A., Kołodziejek, E., Pisarek, W., Witaszek-Samborska, M., Ignatowicz-Skowrońska, J., Kula, A., Szczaus, A., Sidorowicz, R., Skibski, K. i Zimny, R. 2012. Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010–2011. <http://www.rjp.pan.pl>.
- (SRJP 2010–2011, Ignatowicz-Skowrońska) – Ignatowicz-Skowrońska, J. 2012. Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010–2011, ss. 55–111. <http://www.rjp.pan.pl>.
- (SRJP 2010–2011, Kołodziejek) – Kołodziejek, E. 2012. Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010–2011, ss. 5–24. <http://www.rjp.pan.pl>.
- (SRJP 2010–2011, Pisarek) – Pisarek, W. 2012. Działalność legislacyjna Sejmu i Senatu w latach 2007–2011 wobec wymagań ochrony języka polskiego. Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010–2011, ss. 25–31. <http://www.rjp.pan.pl>.
- (SRJP 2010–2011, Szczaus) – Szczaus, A. 2012. Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010–2011, ss. 32–53. <http://www.rjp.pan.pl>.

---

<sup>26</sup> SRJP 2010–2011 dotyczy poprawności językowej i sprawności komunikatywnej internetowych materiałów pisemnych, kierowanych do obywateli przez ministerstwa i wybrane instytucje centralne. Opracowanie to nie ma zaleceń, jak je cytować.

- (SRJP 2012–2013) – Rada Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk. 2014. Sprawozdanie o stanie ochrony języka polskiego za lata 2012–2013. *Język polski w dokumentach używanych w obrocie konsumentkim. Ekspertyza*. <http://www.rjp.pan.pl>.
- (SRJP 2015–2016) – Dąbrowska, A., Majewska, A., Northeast, K., Jura, M., Rogoziński, Ł. i Zarzeczny, G. 2017. Sprawozdanie RJP za lata 2015–2016 – *Promocja polszczyzny na stronach internetowych ambasad, konsulatów i Instytutów Polskich*. <http://www.rjp.pan.pl>.
- (SRJP 2016–2017) – Kłosińska, K., Zimny, R. i Żukiewicz, P. 2018. Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego za lata 2016–2017 – *Język informacji politycznej*. <http://www.rjp.pan.pl>.
- (VT) – *Vademecum tłumacza. Wskazówki redakcyjne dla tłumaczy*. 2016. Luksemburg: Departament Języka Polskiego. Dyrekcja Generalna ds. Tłumaczeń Pisemnych. Komisja Europejska. [https://ec.europa.eu/translation/polish/guidelines/documents/styleguide\\_polish\\_dgt\\_pl.pdf](https://ec.europa.eu/translation/polish/guidelines/documents/styleguide_polish_dgt_pl.pdf).

### Netografia

- [191] 53.3. *W wyrazach złożonych z liczbą lub literą w pierwszej części*. <https://sjp.pwn.pl/zasady/W-wyrazach-zlozonych-z-liczba-lub-litera-w-pierwszej-czesci;629548.html> (2.05.2019).
- [73] 18.16. *Pierwszy wyraz w jedno- i wielowyrazowych tytułach*. <https://sjp.pwn.pl/zasady/73-18-16-Pierwszy-wyraz-w-jedno-i-wielowyrazowych-tytulach;629391.html> (28.05.2020).
- [85] 18.28. *Nazwy urzędów jednoosobowych w aktach prawnych*. <https://sjp.pwn.pl/zasady/Nazwy-urzedow-jednoosobowych-w-aktach-prawnych;629404.html> (28.05.2020)
- 10.2. Użycie wielkiej i małej litery. W: *Międzyinstytucjonalny przewodnik redakcyjny*. <https://publications.europa.eu/code/pl/pl-4100200.htm> (31.05.2020)
- Bogaty*. <https://synonim.net/synonim/bogaty#g6778> (18.05.2020)
- Hatalska, N. 2020. *Mirrorworld, czyli pandemia vs infodemia*. <https://hatalska.com/2020/04/07/mirrorworld-czyli-pandemia-vs-infodemia/> (19.05.2020).
- Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 r. o ustanowieniu programu pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki”. M.P. 2010 nr 86 poz. 1014. (<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20100861014>) (28.05.2020).
- Młodzieżowe słowo roku*. <https://sjp.pwn.pl/mlodziezowe-slowo-roku/Komentarze-jezykoznaawcy;202300.html> (24.05.2020).

- Piekot, T. 2017. *Język 3 pach*. <https://www.youtube.com/watch?v=3H8lRp-C75a0> (19.05.2020).
- Rada Języka Polskiego i jej kompetencje*. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzuziennik-ustaw/jezyk-polski-16854899/roz-3> (24.05.2020).
- Rada Języka Polskiego. Sprawozdania o stanie ochrony języka polskiego*. [http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1835:sprawozdania-o-stanie-ochrony-jezyka-polskiego&catid=100&Itemid=53](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1835:sprawozdania-o-stanie-ochrony-jezyka-polskiego&catid=100&Itemid=53) (19.05.2020).
- Sprawozdanie ze stanu ochrony języka polskiego w latach 2010–2011. [http://www.rjp.pan.pl/images/Sprawozdania\\_o\\_stanie\\_ochrony\\_j%C4%99zyka/2010-2011.pdf](http://www.rjp.pan.pl/images/Sprawozdania_o_stanie_ochrony_j%C4%99zyka/2010-2011.pdf) (14.05.2020).
- Użycie łącznika*. [191] 53.3. *W wyrazach złożonych z liczbą lub literą w pierwszej części*. <https://sjp.pwn.pl/zasady/W-wyrazach-zlozonych-z-liczba-lub-litera-w-pierwszej-czesci;629548.html> (2.05.2019).
- Zaniedbany*. <https://synonim.net/synonim/zaniedbany#g2176> (18.05.2020).

### **A rich language, neglected language – some reflections upon the culture of language**

**Abstract:** The paper is related to selected linguistic phenomena. There is lexical, spelling, syntactic and punctuation negligence observed in communication, which takes place in statements of state institutions. The analytical data derives, among other sources from a report of the Council of Polish Language (recorded between 2010 and 2011). The aim of the study is to indicate the reasons for the selected mistakes and rules related to the correct spelling by presenting the proper examples. The conclusions from the analysis of the official documents on language culture are transferred into a reflection about the responsibility for the condition of the Polish language, which is an important component of the national identity.

**Keywords:** culture of Polish language (syntax, lexis, spelling, punctuation, language mistakes), the condition of language, Council of Polish Language, report

Translated by Maria Stec



PRZEMYSŁAW PAWEŁ GRZYBOWSKI  
KATARZYNA MARSZAŁEK

## **(Nie)upowszechnianie w Internecie polskojęzycznego dorobku z pedagogiki międzykulturowej**

**Streszczenie:** Autorzy przedstawiają kanały upowszechniania dorobku naukowego z zakresu edukacji międzykulturowej i pedagogiki międzykulturowej w Internecie na zasadzie otwartego dostępu, w wyszukiwarkach jak Google Scholar oraz specjalistycznych portalach społecznościowych dla naukowców i badaczy: Academia.edu i ResearchGate.net. Koncentrują się szczególnie na zamieszczonym w tych kanałach dorobku z pedagogiki międzykulturowej w języku polskim. Przedstawiają wyniki analizy ich zawartości oraz propozycje dotyczące upowszechniania polskojęzycznego dorobku pedagogów międzykulturowych.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, pedagogika międzykulturowa, upowszechnianie dorobku, otwarty dostęp

*Dorobek naukowy jest tym dobrem, które powinno być dostępne dla jak najszerszego i najbardziej różnorodnego odbiorcy. Zatem dbałość o powszechny dostęp do treści naukowych, sposoby dystrybucji dorobku oraz wzmocnienie jego widoczności są ważnymi zadaniami zarówno dla pracowników naukowych, jak i bibliotekarzy. Poprawnie zarchiwizowany i udostępniony dorobek naukowy nie tylko realizuje zasadę otwartości, ale również przynosi wymierne korzyści uczoneму i reprezentowanej przez niego instytucji.*

Małgorzata Rychlik (2017, s. 2)

W dobie masowego dostępu do Internetu i możliwości wykorzystywania różnych urządzeń do przesyłania oraz odczytywania plików tekstowych upowszechnianie dorobku naukowego jest wyjątkowo łatwe. O ile autorów artykułów i monografii nie ograniczają klauzule umów wydawniczych, to we własnym zakresie mogą je łatwo rozpowszechniać, by docierały do jak największej liczby czytelników. Pomagają w tym m.in. coraz bardziej popularne internetowe kanały przekazywania informacji i plików, w postaci bibliotek cyfrowych oraz specjalistycznych portali społecznościowych i wyszukiwarek.

Celem tego artykułu jest przedstawienie analizy przeprowadzonej przez nas 19 sierpnia 2019 roku pod kątem występowania w kanałach upowszechniania publikacji naukowych, kategorii pojęciowych dotyczących edukacji międzykulturowej oraz polskojęzycznych publikacji z pedagogiki międzykulturowej. Naszą intencją jest wymiana doświadczeń w trosce o popularyzację dorobku związanego z tą poddyscypliną<sup>1</sup>. Prezentację wyników badania oraz propozycji praktycznych rozwiązań poprzedza charakterystyka najpopularniejszych kanałów służących upowszechnianiu treści naukowych (Grabowska i Śliwowski, 2013).

Zakładamy, że przemyślane i systematyczne udostępnianie publikacji naukowych w Internecie; aktywne korzystanie z sieciowych kanałów wymiany informacji naukowych; wykorzystanie zasad marketingu i kształtowania wizerunku do popularyzowania pisarstwa naukowego oraz jego efektów mogą przynieść wiele korzyści badaczom, ich macierzystym instytucjom, a także (pod)dyscyplinie naukowej i związanemu z nią środowisku.

### **Repozytoria, rejestry i numery identyfikacyjne**

Do najpopularniejszych kanałów upowszechniania dorobku naukowego w Internecie należą instytucjonalne repozytoria cyfrowe, specjalistyczne portale społecznościowe, wyszukiwarki plików umożliwiające zakładanie profili użytkowników oraz indywidualne strony badaczy.

W niektórych uczelniach pracownikom oferowane są różne formy wsparcia technicznego upowszechniania dorobku – m.in. dostęp do sprzętu, oprogramowania lub pomoc pracowników biblioteki, którzy skanują teksty i zamieszczają je w imieniu badaczy w Internecie. Niekiedy pracownicy mają obowiązek zakładania stron internetowych zawierających listy publikacji i linki do swego dorobku dostępnego w Sieci, archiwizowania go w repozytoriach zarówno macierzystych uczelni, jak i w naukowych portalach społecznościowych i na tej podstawie obliczania punktów za publikacje, co jest wykorzystywane do okresowej oceny jednostek. Skala tego zjawiska jest trudna do oszacowania, ponieważ zmienia się w poszczególnych placówkach w zależności od podejścia władz wybieranych kadencyjnie. Na ogół internetowe upowszechnianie dorobku zależy od umiejętności poszczególnych osób i ich zamiłowania do społecznej aktywności.

---

<sup>1</sup> Autorzy są administratorami grup dyskusyjnych na Facebooku (m.in. Edukacja w kontekście akademickim, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej) oraz redaktorami portalu Academia.edu.

Przy większości bibliotek uczelnianych i wojewódzkich w Polsce funkcjonują repozytoria cyfrowe, w których archiwizuje się dorobek naukowy różnego typu. Najczęściej są to artykuły, prace doktorskie, monografie i rozdziały z książek (Kowalska, 2009, ss. 1–22). W sierpniu 2019 roku na świecie funkcjonowało 5482 repozytoriów instytucjonalnych, w tym 107 w Polsce ([http://v2.sherpa.ac.uk/view/repository\\_visualisations/1.html](http://v2.sherpa.ac.uk/view/repository_visualisations/1.html) 19.08.2019).

Dzięki rozwojowi bibliometrii, w której wykorzystuje się informatyczne narzędzia gromadzenia i przetwarzania informacji o dorobku naukowym, możliwe jest nie tylko archiwizowanie danych o nowościach wydawniczych, ale także śledzenie rozwoju poszczególnych dyscyplin i trendów tematycznych w publikacjach. Repozytoria dysponują modułami, które umożliwiają wizualizację statystyk użytkowania zdeponowanych obiektów, co dostarcza informacji o ich popularności, a także (pośrednio) autorki/autora, tematyki tekstów, dyscypliny, jednostki naukowej itp. W celu zwiększenia „widoczności” zawartości repozytoriów w Internecie rejestruje się je w katalogach i wykazach online (Rychlik, 2014, ss. 321–335).

Większość internautów korzysta z wyszukiwarki **Google**. Badania przeprowadzone w 2014 roku wśród polskich badaczy wykazały, że aż 80,9% z nich wykorzystuje ją jako narzędzie pozyskiwania publikacji naukowych (Szprot, 2014).

Wyszukiwanie możliwe jest dzięki interoperacyjności, to jest budowaniu sieci powiązań między różnymi systemami informatycznymi – także naukowymi. Najpopularniejszym mechanizmem opartym na interoperacyjności, zarówno w repozytoriach cyfrowych, jak i w bibliograficzno-abstraktowych bazach danych, jest protokół gromadzenia metadanych OAI PMH (Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting). Umożliwia on agregatorom pobieranie zarchiwizowanych metadanych obiektów cyfrowych, przez co ułatwia komunikację między różnymi systemami. Agregatorami popularnymi wśród polskich akademików są m.in.: Federacja Bibliotek Cyfrowych, CEON czy OpenAIRE (Rychlik, 2017, s. 5). Dlatego tak istotne jest opisywanie publikacji naukowych przy pomocy słów kluczy, zamieszczanych w opisach tekstów, katalogach bibliotecznych i wizytówkach w portalach społecznościowych. Przy pomocy słów kluczy możliwe jest także wyszukiwanie informacji, analizowanie rozwoju naukowego badaczy, (pod)dyscyplin, instytucji itp. i na tej podstawie kształtowanie polityki naukowej (Drabek, 2012, ss. 1–7; 2013, s. 2).

Od kiedy czasopisma naukowe zaczęły być oznaczane numerem DOI (Digital Object Identifier), czyli cyfrowym identyfikatorem dokumentu elektro-

nicznego, można śledzić dynamikę przyrostu wskaźników altmetrycznych dla artykułów oznaczonych tym numerem. Do tego celu służy m.in. narzędzie Bookmarklet (Rychlik, 2017, s. 9). W repozytoriach polskich uczelni publicznych, od 2018 roku poszczególne teksty oznaczane są też numerem ORCID (Open Researcher and Contributor ID), to jest cyfrowym identyfikatorem autora lub współpracownika. Od 2018 roku z systemem ORCID został zintegrowany także portal Nauka Polska (<https://nauka-polska.pl> 19.08.2019).

Zarówno te systemy, jak i opisane poniżej portale dla naukowców stopniowo integrują swoje zasoby, „odsyłając” do siebie wzajemnie i umożliwiając logowanie się przy pomocy tych samych danych. Świadczy to o postępującej korporacyjności środowiska naukowego, co z jednej strony ułatwia pracę użytkownikom systemów, z drugiej jednak wyklucza z obiegu informacji tych, którzy z nich nie korzystają.

### **Wyszukiwarki i portale społecznościowe**

W wyszukiwarkach internetowych, oprócz zasobów repozytoriów cyfrowych, uwzględniane są także dane z mediów społecznościowych.

**Google Scholar (GS)** jest uruchomiona w listopadzie 2004 roku darmową, wielojęzyczną, specjalistyczną wyszukiwarką opartą na światowych zasobach naukowych i edukacyjnych (<https://scholar.google.pl> 19.08.2019). Wbudowany weń moduł Google Scholar Citation jest wykorzystywany do wyszukiwania cytowań publikacji i obliczania wskaźnika tzw. indeksu Hirscha. W oparciu o ten moduł działa też popularny program Publish or Perish. Wyliczone przez oba narzędzia wskaźniki są uznawane m.in. przez Narodowe Centrum Nauki we wnioskach o grant oraz w dokumentacji awansowej (Rychlik, 2014, ss. 321–335).

GS zawiera informacje dotyczące ok. 390 mln (listopad 2018) publikacji (recenzowanych, jak i niepodlegających ocenie; naukowych, popularnonaukowych, beletrystycznych i in.) oraz tekstów niepublikowanych (prac dyplomowych, patentów, preprintów, materiałów do użytku wewnętrznego w instytucjach i in.) ([https://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_Scholar](https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar) 19.08.2019). Umożliwia zakładanie indywidualnych kont użytkowników, w których można na bieżąco aktualizować listę publikacji. Wpisywane nań pozycje wyszukiwarka automatycznie w ciągu kilku dni integruje z rejestrami repozytoriów, dzięki czemu istnieje możliwość przekierowania ze strony wyszukiwarki do danego pliku w repozytorium uczelnianym, co zwiększa szanse na pobranie pliku i umożliwia zliczanie jego cytowań (Gusenbauer, 2018, ss. 177–214).

Jak jednak zauważa Rychlik (2017, s. 8): „(...) dla polskich uczonych, zwłaszcza humanistów, jest to niekiedy jedyne źródło tych wskaźników. Wiemy na pewno, że Google Scholar opiera swoje wyniki m.in. na pełnych tekstach pobranych z repozytoriów i baz danych, a posiłkując się narzędziem Publish or Perish dostarcza wielu wskaźników bibliometrycznych.” W wyszukiwarce tej, ze względu na niezamieszczenie licznych publikacji w Internecie i/lub nieujęcie ich w tematycznych wykazach bibliometrycznych, nie zostało uwzględnionych wiele starszych prac z nauk humanistycznych i społecznych (Racki i Drabek, 2013, ss. 40–43).

Użytkownikami portali społecznościowych jest ponad 2,5 mld osób (Gwoździński, 2016). Bezpłatne portale społecznościowe dla naukowców, studentów i miłośników nauki to Academia.edu (AE) i ResearchGate.net (RG). Pełnią one funkcje prywatnych repozytoriów publikacji i wyszukiwarek tekstów, preprintów, ilustracji, okładek, prezentacji, notatek i innych dokumentów. AE został założony we wrześniu 2008 roku przez Richarda Price’a w Stanach Zjednoczonych. Obecnie ma ok. 71 mln użytkowników. Z RG, założonego w maju 2008 roku przez Ijada Madischa, Sörena Hofmayera i Horsa Fickenschera w Niemczech, korzysta ok. 15 mln osób.

RG i AE w różnym zakresie umożliwiają stworzenie profilu naukowego zawierającego podstawowe informacje o użytkowniku (biografia prywatna i zawodowa, afiliacja, dane kontaktowe, zainteresowania, nagrody, granty, prywatne strony internetowe itp.). Widoczna jest tam lista innych użytkowników (współautorów, osób obserwowanych i obserwujących profil właściciela w systemie), z którymi powiązana jest dana osoba. Właściciele profili sami decydują o zasadach ich upublicznienia (w pełni lub częściowo publiczny). Oba portale charakteryzują się łatwością obsługi i łatwą dostępnością. Umożliwiają upowszechnianie publikacji za pośrednictwem modułu repozytoryjnego oraz włączanie użytkowników do sieci osób o podobnych zainteresowaniach. Posiadają też moduł rekomendowania zamieszczonych tekstów i projektów badawczych, a także moduł śledzenia aktywności umożliwiający otrzymywanie punktów za odwiedzanie profili użytkowników, rekomendowanie ich tekstów, stawianie pytań i udzielanie odpowiedzi itp. W RG pojawiają się ogłoszenia o wolnych etatach dla naukowców, zaproszenia do międzyuczelnianych i interdyscyplinarnych projektów badawczych, grantów, publikacji itp. W portalach znajdują się też profile wydawnictw i czasopism naukowych, widoczne jako „współautorzy” zamieszczonych w repozytorium tekstów. Ich moduły wyszukiwujące pozwalają przeglądać profile i publikacje użytkowników według m.in. imienia i nazwiska, afiliacji, zainteresowań (słowa klucza) itp. (Rozkosz, 2014, s. 16).

## **Polskojęzyczny dorobek pedagogów międzykulturowych w Internecie**

Celem przeprowadzonej przez nas analizy było ustalenie obecności w kanałach upowszechniania dorobku GS, AE i RG, polskojęzycznych kategorii pojęciowych, publikacji i profili osób związanych z pedagogiką międzykulturową.

Zakładając, że każdy z członków największych w Polsce akademickich organizacji zajmujących się edukacją międzykulturową, tj. Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM – 67 członków) i Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (ZPKiEM – 78 członków) mógłby posiadać swój profil publiczny we wspomnianych kanałach, a także udostępniać w Internecie swe publikacje opisane przy pomocy polskojęzycznych słów kluczy, można byłoby określić stopień upowszechnienia dorobku polskich badaczy zajmujących się zagadnieniami pedagogiki międzykulturowej.

Niestety nieupublicznienie niektórych profili prywatnych oraz nieoznaczenie ich przy pomocy kategorii pojęciowych związanych z pedagogiką międzykulturową znacznie utrudnia dokonanie analizy rzeczywistej aktywności pedagogów międzykulturowych w powyższych kanałach. Możliwe jest jednak ustalenie upowszechnienia ich dorobku na podstawie występowania w tytułach lub opisach uwzględnionych w kanałach publikacji następujących słów kluczy (kategorii pojęciowych): „edukacja międzykulturowa”, „edukacja wielokulturowa”, „wielokulturowość”, „międzykulturowość”. Dokonałiśmy zestawienia z ich odpowiednikami w językach angielskim, francuskim, niemieckim i hiszpańskim. Wybraliśmy je, ponieważ w tych językach najczęściej ukazują się publikacje dotyczące edukacji międzykulturowej. To czysto poznawcze zestawienie pozwala zorientować się w proporcjach występowania poszczególnych kategorii w różnych obszarach językowych.

Nie została przez nas uwzględniona kategoria „dialog”, ponieważ jest wyjątkowo interdyscyplinarna i byłoby trudno ustalić, w jakim kontekście została wykorzystana. W zestawieniu nie ma też kategorii „Inny”, „Obcy”, „różnica”, „tożsamość międzykulturowa”, „pogranicze kulturowe”, „różnorodność kulturowa”, „zróżnicowanie kulturowe”, które mimo że są kluczowe dla pedagogiki międzykulturowej, to w analizowanych kanałach w ogóle nie występują jako polskojęzyczne słowa klucze.

Analizując wybrane kanały, dokonaliśmy zestawienia słów kluczy podanych w opisach profilów polskich badaczy i instytucji związanych z edukacją międzykulturową. Z wykorzystaniem modułów wyszukiwarek uzyskaliśmy liczbę publikacji, w których tytułach i opisujących je słowach kluczach występują wymienione kategorie pojęciowe, po czym zestawiliśmy je dla poszczególnych języków.

Ponieważ interesowało nas przede wszystkim upowszechnianie polskojęzycznych kategorii pojęciowych związanych z pedagogiką międzykulturową, to obcojęzyczne publikacje polskich badaczy opisane przy pomocy kategorii obcojęzycznych zostały ujęte w zestawieniu dotyczącym języków obcych. Zdarza się, że niektórzy badacze nie uwzględniają w swych profilach publikacji w języku polskim, a zamieszczają tylko te obcojęzyczne, co w świetle analizy zawartości wymienionych portali prowadzi do mylnego wrażenia, że osoby te nie publikują po polsku tekstów o edukacji międzykulturowej.

Nie analizowaliśmy szczegółowo indeksów cytowań w wybranych kanałach, ponieważ interesowała nas tylko obecność poszczególnych kategorii pojęciowych, a nie skala ich recepcji. Nie podjęliśmy się też ustalenia motywów osób, które mimo że są obecne w środowisku pedagogów międzykulturowych i wiele publikują, to nie posiadają profilów we wspomnianych kanałach, zamieszczają tylko publikacje obcojęzyczne lub ich opisy są niepełne (brakuje słów kluczy związanych z pedagogiką międzykulturową) i jako takie nie przyczyniają się do budowania kapitału społecznego środowiska. Są to zagadnienia wymagające pogłębionych badań niezwiązanych z celem tego artykułu, ponieważ dotyczących postaw naukowców wobec upowszechniania dorobku w Internecie, ich umiejętności korzystania z dostępnych narzędzi oraz (nie)chęci do podejmowania publicznej aktywności w portalach społecznościowych.

Dokonane zestawienia przedstawiamy w tabelach. Podane obliczenia należy traktować jako przybliżone, ponieważ wielkości w każdym z kanałów nieustannie się zmieniają w miarę aktualizowania zawartości profilów przez użytkowników. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu przedstawiamy tylko – naszym zdaniem – najistotniejsze wnioski.

Z zestawienia wynika, że polscy pedagodzy międzykulturowi rzadko upowszechniają w Internecie polskojęzyczny dorobek z własnej poddyscypliny.

GS indeksuje 8.300 polskojęzycznych publikacji na temat edukacji międzykulturowej (wraz z cytowaniami). Jednak zaledwie 16 osób posiada profil z listą publikacji opisany przy pomocy kategorii „edukacja międzykulturowa”, to jest nawet nie 1/4 członków wymienionych organizacji (tabela 1 wiersz 1/I). GS

czyerpie więc dane o publikacjach głównie z systemów bibliotecznych, a nie z dostarczanych danych przez pedagogów międzykulturowych.

W analizowanych kanałach „edukacja międzykulturowa”, jak i pozostałe kategorie pojęciowe podstawowe dla pedagogiki międzykulturowej w polskim dyskursie akademickim występują sporadycznie, zarówno w opisach zainteresowań, jak i jako słowa klucze zamieszczonych plików. W AE 957 publikacji zawiera kategorię „edukacja międzykulturowa” w tytule – przy czym tylko 23 teksty zostały opisane za pomocą tej kategorii słowem kluczem, co ułatwia ich identyfikację w systemie i znalezienie przy pomocy wyszukiwarek (tabela 1, wiersz 1/IV).

Tabela 1. Liczba osób podających dane słowo klucz jako opisujące ich zainteresowania naukowe, oraz liczba publikacji zawierających w tytule dane słowo klucz, w wyszukiwarce Google Scholar i portalu Academia.edu

L.p.		Liczba osób podających dane słowo kluczowe jako opisujące ich zainteresowania naukowe w Google Scholar GS i Academia.edu AE		Liczba publikacji zawierających w tytule dane słowo kluczowe w Google Scholar GS wraz z ich cytowaniami i Academia.edu AE (z liczbą artykułów oznaczonych danym słowem kluczowym)	
		I	II	III	IV
		GS	AE	GS	AE
1.	edukacja międzykulturowa	16	1	8 300	957 (23)
2.	intercultural education	98 (2 z Polski)	58	818 000	139 277 (667)
3.	éducation interculturelle	1	3	31 700	5 221 (16)
4.	educación intercultural	91	5	198 000	59 802 (591)
5.	interkulturelle Bildung	2	0	62 500	4 736 (9)
6.	edukacja wielokulturowa	2	1	8 190	428 (0)
7.	multicultural education	205 (2 z Polski)	56	1 130 000	177 448 (767)
8.	éducation multiculturelle	0	0	22 700	2 415 (1)
9.	educación multicultural	2	0	86 400	41 794 (33)
10.	multikulturelle Bildung	0	0	22 100	1 238 (0)
11.	międzykulturowość	0	1	591	211 (5)
12.	intercultural	33	740	1 010 000	227 391 (7 294)
13.	interculturel	11	12	34 500	5 585 (105)
14.	interk:ulturelle	1	30	111 000	10 401 (255)
15.	interculturalismo	1	3	9 750	3 161 (41)
16.	wielokulturowość	8	4	5 570	1 606 (35)
17.	multikulturalizm	0	1	866	408 (8)
18.	multicultural	27	316	1 330	252 618 (4 297)
19.	multiculturel	0	0	15 400	3 340 (27)
20.	multikulturelle	0	1	27 300	2 342 (10)
21.	multiculturalism	322	234	574 000	101 475 (2 212)



22.	multiculturalismo	36	26	101 000	36 728 (615)
23.	pedagogika międzykulturowa	6	1	3 490	471 (2)
24.	intercultural pedagogy	4	5	167 000	45 510 (40)
25.	pedagogika wielokulturowa	0	0	3 000	203 (0)
26.	multicultural pedagogy	1	4	294 000	49 967 (30)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Liczba specjalistów zajmujących się zagadnieniami z dziedziny pedagogiki międzykulturowej oraz instytucji, których nazwy zawierają kategorie pojęciowe związane z pedagogiką międzykulturową, w portalach Academia.edu i ResearchGate.net

L.p.		Ludzie (People/Researchers)		Uczelnie i instytucje (Universities/ Institutions)		Jednostki naukowe (Departments)	
		I	II	III	IV	V	VI
		AE	RG	AE	RG	AE	RG
1.	edukacja międzykulturowa	0	1	0	4	0	0
2.	intercultural education	1	5	1	1076	24	419
3.	éducation interculturelle	0	0	0	278	0	437
4.	educación intercultural	5	5	1	110	13	806
5.	interkulturelle Bildung	0	0	0	20	11	109
6.	edukacja wielokulturowa	0	0	0	4	0	0
7.	multicultural education	0	0	1	1 046	36	363
8.	éducation multiculturelle	0	50	0	387	0	340
9.	educación multicultural	0	0	0	107	1	1 006
10.	multikulturelle Bildung	0	0	0	20	0	106
11.	międzykulturowość	0	0	0	0	0	0
12.	intercultural	84	210	23	8	626	140
13.	interculturel	2	211	0	2	3	9
14.	interk:ulturelle	1	3	1	0	51	16
15.	interculturalismo	0	0	0	0	0	0
16.	wielokulturowość	1	0	0	0	0	0
17.	multikulturalizm	0	2	0	0	0	0
18.	multicultural	20	31	3	3	133	35
19.	multiculturel	0	28	0	1	0	1
20.	multikulturelle	0	0	0	0	0	0
21.	multiculturalism	4	3	0	0	18	4
22.	multiculturalismo	0	3	0	0	3	0
23.	pedagogika międzykulturowa	0	1	0	0	0	2
24.	intercultural pedagogy	0	+988	0	18	3	433
25.	pedagogika wielokulturowa	0	0	0	0	0	2
26.	multicultural pedagogy	0	158	0	12	1	297

Źródło: opracowanie własne. Uwaga: w pozycji 24/II system uniemożliwia podgląd większej liczby pozycji niż 988.

W wyszukiwarce GS, spośród założycieli i liderów SWEM oraz ZPKiEM, których publikacje stanowią punkt odniesienia dla większości zainteresowanych pedagogiką międzykulturową w polskim dyskursie akademickim, wśród wspomnianych 16 profili można znaleźć profil tylko jednego z profesorów. Brakuje m.in. profilów zasłużonych, dziś będących na emeryturze lub nieżyjących badaczy edukacji w środowiskach różnorodnych kulturowo. W AE i RG brakuje nie tylko profili większości polskich badaczy zajmujących się edukacją międzykulturową, lecz także śladów ich aktywności w postaci głosów w dyskusjach, rekomendacji tekstów, bieżących informacji o nowościach wydawniczych z pedagogiki międzykulturowej, składach i pracy zespołów badawczych, realizowanych projektach itp. Brakuje też odesłań do instytucjonalnych i prywatnych stron internetowych informujących o czasopismach i seriach wydawniczych dotyczących pedagogiki międzykulturowej. Brakuje otwartego dostępu do plików z bogatego wszak dorobku pisarskiego pedagogów międzykulturowych, w tym do tekstów z 81 tomów wyjątkowej serii „Edukacja Międzykulturowa”, w której publikują przede wszystkim specjaliści ze SWEM i ZPKiEM (Ogrodzka-Mazur, 2019, s. 29).

W GS prawie tyle samo polskojęzycznych publikacji dotyczy „pedagogiki międzykulturowej” (3.490), co „pedagogiki wielokulturowej” (3000). Potwierdza to spostrzeżenia z konferencji i lektury publikacji, że kategorie te bywają używane zamiennie, mimo iż model wielokulturowy jest oparty na odmiennych podstawach aksjologicznych i metodycznych, a w polskim dyskursie akademickim preferowany jest model międzykulturowy (tabela 1, wiersz 23/III i 25/III).

W RG tylko dwie jednostki naukowe zostały opisane przy pomocy kategorii „pedagogika międzykulturowa” (tabela 2, wiersz 23/VI). Poszukujący odesłań do opracowań z pedagogiki międzykulturowej (szczególnie ci niedoświadczeni i korzystający wyłącznie z Internetu jako źródła informacji o lekturach) nie tylko nie znajdą tam wskazań większości publikacji, ale biorąc pod uwagę liczbę osób, które podały kategorię „edukacja międzykulturowa” jako opisującą ich zainteresowania, dojdą do wniosku, że w Polsce mało kto się nią zajmuje, a istnienie instytucjonalnie umocowanej poddyscypliny „pedagogika międzykulturowa” jest znikome.

### **Wnioski i rekomendacje praktyczne**

Wyłaniający się z powyższego zestawienia obraz (nie)upowszechniania dorobku polskich pedagogów międzykulturowych w Internecie dotyczy tylko

analizowanych kanałów GS, AE i RG. Pełen obraz zjawiska byłby możliwy do uzyskania dopiero po dokonaniu analizy zawartości uczelnianych repozytoriów cyfrowych, systemu ORCID oraz bibliotek cyfrowych (np. Polona).

Pedagogika międzykulturowa jako marka jawi się w tych kanałach jako niszowa, zaś specjaliści zajmujący się nią są rzadko obecni, a jeszcze rzadziej aktywni w narzędziach budowania akademickiego kapitału społecznego oraz kształtowania wizerunku badaczy i dyscypliny w przestrzeni publicznej. Z naszego doświadczenia wynika, że zjawisko nie jest charakterystyczne tylko dla pedagogów międzykulturowych, lecz dla większości przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych<sup>2</sup>. Najwyraźniej jeszcze nie nadszedł czas masowego korzystania przez te środowiska z nowych technologii upowszechniania informacji naukowych. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że dorobek poszczególnych badaczy i ośrodków oraz wypracowane przez nich kategorie pojęciowe, które nie są upowszechniane i utrwalane w Internecie, mogą z czasem zagubić się w informacyjnym szumie.

W związku z tym opracowaliśmy następujące propozycje rozwiązań, których realizacja wspomogłaby prace środowisk zainteresowanych nad upowszechnieniem dorobku i budowaniem wizerunku pedagogiki międzykulturowej:

- powołanie w poszczególnych ośrodkach akademickich zajmujących się pedagogiką międzykulturową zespołów do opracowania dorobku (chronologicznego skatalogowania tekstów poszczególnych badaczy i jednostek oraz przygotowania ich wersji cyfrowych do udostępnienia w Internecie);
- we współpracy ze specjalistami z bibliotek akademickich zajmujących się bibliometrią i korzystających z internetowych kanałów upowszechniania dorobku naukowego (repozytoriów, GS, AE, RG), przeszkolenie wspomnianych zespołów w zakresie skanowania tekstów, ich opisywania przy pomocy słów kluczy oraz korzystania z wszystkich funkcji tychże kanałów; instrukcje mogłyby zostać sfilmowane i upublicznione m.in. na kanale Youtube, aby służyły także przyszłym zainteresowanym;
- założenie w wymienionych kanałach profili poszczególnych badaczy

---

<sup>2</sup> Pobieżna analiza zestawień obcojęzycznych kategorii pojęciowych dotyczących edukacji międzykulturowej, które przedstawiliśmy w tabelach, prowadzi do podobnych wniosków. Nie mogliśmy jednak wyrazić ich *explicite* bez dogłębnej znajomości sytuacji w środowisk akademickich w poszczególnych krajach. Dlatego poprzestaliśmy na przedstawieniu danych liczbowych w nadziei, że zainspirują do szczegółowych badań w przyszłości.

i jednostek (także tych już nieaktywnych) oraz wprowadzenie do nich i uczelnianych repozytoriów cyfrowych archiwalnych publikacji; dbanie o wprowadzanie bieżących publikacji, a także informacji o projektach, współpracy międzyuczelnianej, aktywności dydaktycznej i współpracy z organizacjami pozarządowymi.

W przypadku starszych publikacji, które nie zostały wydane na licencji otwartego dostępu, sugerujemy renegotiację umów wydawniczych (o ile zostały zawarte!), dzięki czemu nie będzie prawnych przeciwwskazań do upublicznienia tekstów. Nie ma najmniejszego powodu, by publikacje, których wydanie zostało sfinansowane ze środków publicznych (np. materiały pokonferencyjne, monografie wieloautorskie, czasopisma sprzed epoki otwartego dostępu itp.), dziś zwykle o wyczerpanych nakładach, pozostawały w dyspozycji często prywatnych wydawnictw wskutek użyczenia im pełnych praw. Takie publikacje mają szczególną wartość poznawczą i historyczną, więc ich upublicznienie byłoby działaniem w szczególnym interesie społecznym. O tym, jak bardzo potrzebny jest otwarty dostęp do publikacji naukowych w Internecie, przekonaliśmy się zwłaszcza w czasach pandemii koronawirusa, gdy wskutek zamknięcia klasycznych bibliotek zainteresowani nie mogli korzystać ze źródeł drukowanych i byli zdani na zawartość Sieci.

Pedagogika międzykulturowa jest na tyle młodą poddyscypliną naukową, że opracowanie jej polskojęzycznego dorobku od „korzeni” i udostępnienie go przy pomocy uczelnianych repozytoriów, GS, AE i RG, jest nie tylko możliwe, ale wręcz niezbędne. Upowszechnianie publikacji, kreowanie sieci źródeł archiwalnych i bieżących, osób i instytucji możliwych do znalezienia przy pomocy systematycznie utrwalanych w pamięci zbiorowej kategorii pojęciowych (słów kluczy), społeczna dbałość o markę poddyscypliny oraz wzbogacanie jej kapitału społecznego to wyzwania związane z troską o tożsamość i dziedzictwo środowiska pedagogiki międzykulturowej.

## **Bibliografia**

- Drabek, A. 2012. Wykorzystanie bibliometrii w polityce naukowej. *Biuletyn EBIB*. 3, ss. 1–7.
- Drabek, A. 2013. Do użytku bibliometrycznego... Niebibliograficzne wykorzystanie baz bibliograficznych. W: *Bibliograficzne bazy danych i ich rola w rozwoju nauki. II Konferencja naukowa Konsorcjum BazTech. Poznań, 17–19 kwietnia 2013. Materiały konferencyjne EBIB*. Warszawa: Stowarzyszenie EBIB, ss. 1–12.

- Grabowska, K. i Śliwowski, K. red. 2013. *Wolne licencje w nauce. Instrukcja*. Warszawa: Biblioteka Otwartej Nauki.
- Gusenbauer, M. 2019. Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of 12 academic search engines and bibliographic databases. *Scientometrics*. **118** (1), pp. 177–214.
- Gwoźdź, M. 2016. *Liczby polskiego internetu 2016*. <http://zblogowani.pl/wpis/2023462/liczby-polskiego-internetu-2016> (19.08.2019).  
[http://v2.sherpa.ac.uk/view/repository\\_visualisations/1.html](http://v2.sherpa.ac.uk/view/repository_visualisations/1.html) (19.08.2019).  
[https://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_Scholar](https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar) (19.08.2019).  
<https://nauka-polska.pl> (19.08.2019).  
<https://scholar.google.pl> (19.08.2019).
- Kowalska, M. 2009. Zasoby czasopiśmiennicze w polskich bibliotekach cyfrowych i bibliograficznych bazach danych – koegzystencja, konkurencja czy kooperacja? W: *Bibliograficzne bazy danych: kierunki rozwoju i możliwości współpracy*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Komisja Wydawnictw Elektronicznych, Redakcja „Elektronicznej Biblioteki” <http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/mat19/kowalska.php> (19.08.2019).
- Ogrodzka-Mazur, E. 2019. Laudacja. W: Ogrodzka-Mazur, E. red. *Tadeusz Lewowicki. Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. Katowice: UŚ, ss. 19–36.
- Racki, G. i Drabek, A. 2013. Cytowania i wskaźnik Hirscha. Gdzie szukać, jak obliczać? *Forum Akademickie*. **2**, ss. 40–43.
- Rozkosz, E. 2014. Serwisy społecznościowe dla naukowców (SSN) na przykładzie ResearchGate i Academia.edu. *Forum Bibliotek Medycznych*. **2**, ss. 16–24.
- Rychlik, M. 2014. Wpływ repozytorium instytucjonalnego na upowszechnianie dorobku naukowego uczelni. W: Odlanicka-Poczobutt, M. i Ziolo, K. red. *Biblioteka akademicka: infrastruktura – uczelnia – otoczenie*. Gliwice: PŚ, ss. 321–335.
- Rychlik, M. 2017. Upowszechnianie dorobku naukowego w repozytoriach i bazach danych – działania komplementarne czy konkurencyjne? W: Soj-kowska, I. i Derfert Wolf, L. red. *Bibliograficzne bazy danych: perspektywy i problemy rozwoju*. Warszawa: Stowarzyszenie EBIB, ss. 1–12.
- Szprot, J. red. 2014. *Otwarta nauka w Polsce 2014. Diagnoza*. Warszawa: Wydawnictwa ICM.

**(Non-)dissemination of the Polish language studies  
on intercultural education in the Internet**

**Abstract:** The article presents the circumstances of disseminating scientific achievements in the Internet on the basis of open access. The authors present the channels of disseminating the scientific output, such as Google Scholar search engine and social networking service for scientists and researchers Academia.edu and ResearchGate.net. The authors' attention is particularly focused on the achievements of intercultural pedagogy in the Polish language included in these channels. They present the results of the analysis of the content of these social networking services and suggestions for the dissemination of the Polish achievements of intercultural educators.

**Keywords:** intercultural education, intercultural pedagogy, dissemination of achievements, open access

Translated by Jacek Malak

# **P**RAKTYKA EDUKACYJNA





BARBARA DOBROWOLSKA

## **Edukacja dialogowa a kontekst kulturowy szkoły w tle koncepcji Jerome'a S. Brunera. Spotkania ze światem kulturowo różnym w klasie szkolnej**

**Streszczenie:** Artykuł ma charakter teoretyczny i jest refleksją nad kulturowym kontekstem szkoły z uwzględnieniem koncepcji Jerome'a S. Brunera. Dotychczasowe badania nad polską szkołą i wielokulturowością jej uczniów wskazują na różne jej modele i potrzebę realizacji edukacji dialogowej. Skłania to do określenia, w jaki sposób przebiega uczenie się w wielokulturowej szkole z obowiązującym w niej dyskursem. Analiza teoretyczna podjętych w artykule problemów dotyczy roli współczesnej szkoły i jej spotkań ze światem kulturowo różnym, miejsca międzykulturowego dialogu i dialogowego uczenia się. W odwołaniu do koncepcji Jerome'a S. Brunera, w artykule podjęto próbę określenia znaczenia różnych habitusów uczestników szkolnej edukacji i ich wpływu na rozwój i kulturę samej szkoły. Podjętym zagadnieniem teoretycznym jest także reprodukcja kultury „większości” w procesie edukacji szkolnej i konstruowanie przez uczniów wiedzy o świecie, nadawaniu mu znaczeń w warunkach kulturowej różnorodności. Idea edukacji dialogowej z koncepcją J.S. Brunera i jej teoretyczne konteksty zostały zestawione z przykładami praktyki edukacyjnej i realiami szkolnej rzeczywistości.

**Słowa kluczowe:** edukacja dialogowa, kultura, koncepcja Jerome'a S. Brunera, wielokulturowość, edukacja międzykulturowa

### **Wprowadzenie**

W naukach społecznych, w tym w pedagogice, jedną z głównych współcześnie orientacji jest uznanie kultury za znaczącą kategorię w szeroko pojętej edukacji. Dał temu wyraz J.S. Bruner (2010), uznając ją za czynnik rozwoju jednostki i grup, a kulturę szkoły określił jako uczącą się wspólnotę. „Kultura – jak pisał – sama w sobie jest wytworem człowieka, kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i umożliwia jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystania jego zasobów” (Bruner, 2010, s. 17). Rodzi to

pytania o przebieg uczenia się w wielokulturowej szkole z obowiązującym w niej dyskursem, wyznaczanym przez „większość”. Użycie określeń typu „większość” i „mniejszość” implikuje pojęcie stratyfikacji i nierówności społecznych. Stawia przed współczesną szkołą nowe wyzwania we wzajemnych spotkaniach ze światem kulturowo różnym, czyniąc z niej miejsce międzykulturowego dialogu i dialogowego uczenia się. Wielość habitusów uczestników szkolnej edukacji może stanowić predyktor ich rozwoju i płaszczyznę dla rozwoju kultury samej szkoły, o ile nie zdominuje jej reprodukcja kultury „większości”. W edukacji szkolnej lepsze wyposażenie uczniów w wiedzę powinno opierać się o dialog i prowadzić do rozwoju indywidualnego każdego z uczestników przestrzeni szkolnej, niezależnie od ich proveniencji narodowej i etnicznej. Reprezentowana przez nich wielość kultur w dokonującym się procesie dydaktycznym generuje wzajemne konstruowanie wiedzy o świecie i nadawanie mu określonych znaczeń. Czy istotnie tak się to odbywa w praktyce szkolnej? Jaką rolę spełnia w tych procesach nauczyciel zobligowany do realizacji programu szkolnego i narzucania obowiązującego w dydaktyce dyskursu? Co zyskują, a co tracą obie strony – „większość” i „mniejszość” – w procesie dydaktycznym?

### **Psychokulturowa koncepcja szkoły Jerome’a S. Brunera – „wzajemność wspólnoty uczących się”**

Wielość pojawiających się pytań odzwierciedla złożoność sytuacji szkolnych, zwłaszcza w kontekście wielokulturowej klasy, a jednocześnie skłania do namysłu nad znaczeniem kultury w procesie edukacji. Liczne teorie bowiem, w tym przedmiotowa teoria kultury edukacji J. Brunera, nie znajdują swego potwierdzenia w rzeczywistości i praktyce szkoły. I jak pisał sam Bruner, „z całą pewnością praktyka szkolna stanowi zaledwie niewielką część działań, nastawionych na wdrażanie młodzieży do kanonów kultury. Prawdę mówiąc, praktyka szkolna może nawet stać w sprzeczności z innymi obecnymi w kulturze metodami wdrażania młodzieży do wymogów życia w społeczności” (2010, s. 3).

Wielokulturowość podmiotów szkolnych powinna z założenia prowadzić ku „tożsamości międzykulturowej” i do kulturowego uwrażliwiania (Nikitorowicz, 2007). Zdaniem Nikitorowicza „postrzeganie odmienności (...) odbywa się przez pryzmat naszych potrzeb, oczekiwań, stereotypów i uprzedzeń, wszelkich doświadczeń oraz racjonalnych i irracjonalnych przekonań” (2007, s. 105). Można w związku z tym przyjąć, że poglądy na wielokulturową prze-

strzeń szkoły i jej doświadczanie w naturalnych codziennych interakcjach są wynikiem nie tylko określonych habitusów jako wzorców i konsekwencji socjalizacji pierwotnej, lecz również konsekwencją procesów nauczania-uczenia się, jakim podlegają uczniowie w szkole. Czy szkoła zatem może zmieniać wrażliwość kulturową i jak to się odbywa w praktyce szkolnej?

Przyjęcie w podjętej refleksji koncepcji edukacji Brunera kieruje nas w stronę uznania wielości kultur za czynnik rozwoju społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego, na co wskazuje w „modelu różnych kierunków interakcji w warunkach wielości kultur” Nikitorowicz (2007, s. 107). Autor „wielość kultur” definiuje przez przyjęcie „odmienności idei, wartości, programów, nastawień i oczekiwań, potrzeb, koncepcji rozwoju, mitów, stereotypów, uprzedzeń, dialogu i komunikacji” (tamże). W efekcie może ona prowadzić zdaniem autora ku:

- asymilacji i wchłanianiu,
- akceptacji i wzajemnemu uznaniu,
- akceptacji i hermetyczności kultury,
- „trzeciej” kulturze.

Wielość kultur i wzajemne interakcje wobec nich są warunkiem określonych zachowań społecznych, nacechowanych albo ksenofobią, albo wzajemnym zainteresowaniem i szacunkiem. Owa wzajemność prowadzi do rozwoju, współpracy, stymuluje i pozwala na konstruowanie nowych tożsamości, nie zamykając ich w okowach radykalizmów i braku akceptacji wobec Innych. Nikitorowicz określa te tożsamości w kategoriach tożsamości rozproszonej, wielopłaszczyznowej, „rozszczepionej” (2007, s. 105) Odpowiednia recepcja odmienności i różnic kulturowych w każdej przestrzeni społecznej jest warunkiem wzajemnego rozwoju. Bruner, postrzegając kulturę jako kontekst edukacji, uważa, że „życie umysłowe człowieka rozwija się bowiem poprzez dzielenie się z nim z innymi, komunikację, wymianę, a to wszystko jest możliwe tylko dzięki używaniu kodów kulturowych, odwoływaniu się do tradycji, podzieleniu znaczeń z innymi uczestnikami życia społecznego” (Brzezińska, 2010, XVI). Szkoła według Brunera jest niezwykłym miejscem, „aby pojąć, jak używać umysłu, w jaki sposób odnosić się do autorytetów, jak traktować innych” (2010, s. 116). Powołując się na przykład wykluczania przez przedszkolaków z zabawy „obcego” w zamian za uznanie przez grupę za „swojego”, wskazuje on na analogie typowe dla praktyk szkolnych. Według Brunera „wykluczenie dziecka z grupy bawiących się rówieśników jest prototypem tego rodzaju praktyk, które później przyjmujemy za prawdę oczywistą w naszych zmaganiach ze światem. Stają się (...) treścią naszej codzienności, która na-

daje kształt naszym uprzedzeniom i predyspozycjom” (Bruner, 2010, s. 117). Można zatem założyć, że postawy wobec „obcych” pojawiające się w praktyce edukacyjnej mogą stanowić źródło zachowań społecznych w późniejszych etapach rozwoju jednostek i grup.

W teoretycznej analizie koncepcji Brunera dotyczącej znaczenia kultury w edukacji oraz refleksji nad edukacją dialogową i kulturowym kontekstem szkoły nie można pominąć istoty programu *Head Start*. J. Bruner był jednym z jego architektów, a w rezultacie program stanowił źródło dociekań i twórczenia przez niego psychologii kulturowej. Program ten uruchomiony został w 1964 roku przez rząd Stanów Zjednoczonych, a jego celem była stymulacja rozwojowa dzieci w wieku przedszkolnym ze środowisk kulturowo zaniedbanych. Obejmował on dzieci amerykańskie oraz dzieci imigrantów i Indian. Do chwili obecnej *Program Head Start* zajmuje się stymulowaniem rozwoju dzieci i przygotowaniem ich do osiągnięcia gotowości szkolnej, oferując usługi edukacyjne (indywidualizacja nauczania, planowanie, kompetencje społeczne i emocjonalne, umiejętność czytania, uczenie się języka), żywieniowe, zdrowotne (badania jamy ustnej, zdrowie psychiczne) i społeczne (stabilność mieszkaniowa, bezpieczeństwo finansowe, relacje rodzinne) (Raport, Office of Head Start). Obecnie poza dziećmi w wieku przedszkolnym program obejmuje niemowlęta, kobiety w ciąży w ramach komponentu *Early Head Start*. W dalszym ciągu programem objęci są Indianie – American Indian and Alaska Native (AIAN) i migranci – Migrant and Seasonal Head Start (MSHS) (Raport Head Start, 2018).

J. Bruner, uznając znaczenie kultury dla edukacji, wykorzystał swoje wieloletnie doświadczenia w ramach *Programu Head Start* w konstytuowaniu się stanowisk teoretycznych w ramach psychologii poznawczej. Sam program uznał za źródło rodzenia się nowej świadomości wśród osób podlegających kulturowej deprywacji i uznał, że „dostatecznie wczesna ingerencja w scenę rozwoju dziecka może prowadzić do zmiany jego późniejszego życia” (2010, s. 110). Z drugiej strony, mimo zmian mentalnych u dzieci objętych Programem, jego zaprzepaszczenie na etapie edukacji szkolnej może w niewystarczający sposób kształtować potrzeby społeczne i aspiracje edukacyjne. Bruner, mimo niedoskonałości Programu, wskazuje jednak na kwestie związane ze sposobem nauczania, dającego dziecku poczucie uczestnictwa w aktywującej się społeczności. W takim przypadku zdaniem Brunera nieistotne są aspekty środowiskowe. Niezależnie od tego, czy dziecko pochodzi z klasy średniej, czy doświadczyło ubóstwa i wykluczenia społecznego, aktywowanie go w procesie edukacyjnym stanowi radykalną zmianę w kształtowaniu jego

potrzeb. Stworzenie mu warunków edukacyjnych włączających we wspólnotę klasową minimalizuje poczucie wyobcowania i bezradności. Badania niemieckie potwierdzają znaczenie kontaktów rówieśniczych w warunkach socjalizacji kulturowej, co pozytywnie wpływa na poczucie przynależności, budowania samooceny ze strony „mniejszości” (Vietze, Yuang i Schachner, 2019).

J. Bruner stawia zatem na konieczność budowania w szkole tzw. kultury „aktywizującej” (2010, ss. 114–115). Jako przykład podaje projekt szkolny, w którym zaangażowani uczniowie, niezależnie od ich kulturowej proveniencji i statusu ekonomicznego ich rodzin, zostali włączeni do opracowania planu. Dotyczył on wycieku ropy naftowej u wybrzeży Alaski z tankowca *Exxon Valdez* (2010, s. 114). Poczucie wspólnoty i „nauczanie przez dzielenie się” możliwościami i sposobami przeciwdziałania skutkom ekologicznym opracowywanego planu, niezależnie od statusu socjometrycznego dziecka w klasie, ma znaczenie dla późniejszego rozwoju społecznego i wspomaga uczenie się. Zwłaszcza dla dziecka uboższego dostarczanie różnorodnych przykładów kultury stanowi zdaniem Brunera „specyficzny sposób przeciwdziałania niepożądanym efektom wyobcowania, bezradności i bezcelowości” (tamże). Przykład stanowią koreańscy imigranci w Ameryce, uzyskujący lepsze wyniki w badaniach testem inteligencji, niż koreańscy imigranci w Japonii, gdzie – jak podaje Bruner – „są pogardzani, izolowani i traktowani jako »gorsi«, podczas gdy w Ameryce postrzega się ich jako »bardzo bystrych«” (2010, s. 115). Dialogowość i włączanie w poczucie wspólnotowości jest warunkiem rozwoju nie tylko jednostek – zwłaszcza tych żyjących w poczuciu deprywacji kulturowej – ale także szkoły i jej kultury organizacyjnej. Deprywację kulturową określa Bruner jako „brak wyidealizowanych, właściwych amerykańskiej klasie średniej, skoncentrowanych na dziecku praktyk wychowawczych” (2010, s. 118). Ocenia jednocześnie, że pojęcie to zawężano, nie włączając w nie kwestii tożsamości kulturowych, zróżnicowania etnicznego i zmarginalizowanych warstw społecznych. Pojęcie deprywacji kulturowej było zatem w koncepcjach edukacji J. Brunera pojęciem bliskim semantycznie kategorii nierówności społecznych i procesom stratyfikacji społecznej, obejmującej osoby z niższych społecznie grup oraz imigrantów i uchodźców (Gmerek, 2011). Tymczasem w rozumieniu J. Brunera „świadomość działania, dobra szkoła i zdrowa klasa szkolna mogą dostarczyć dziecku ubogiemu, nawet obcemu dziecku imigrantów, pewnych działających wyobrażeń o tym, jak może funkcjonować społeczeństwo” (Bruner, 2010, s. 117). Wspólnota w uczeniu się, egalitaryzm, równoważność opinii i ocen wszystkich uczestników edukacji

szkolnej stanowią istotny element edukacji dialogowej, na której opierać powinna się praktyka edukacyjna zwłaszcza w warunkach jej wielokulturowości. Bruner konstruuje wizję przedszkoli i szkół w spolaryzowanym ekonomicznie i kulturowo społeczeństwie amerykańskim jako instytucji konstruktywnie dostosowujących się do przemian społeczno-kulturowych. Jak twierdzi: „to pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się, razem angażujących się w rozwiązywanie problemów i przyczyniających się tym samym do rozwoju procesu nauczania wzajemnego. Grupy takie stanowią nie tylko przestrzeń nauczania, ale również ośrodek tożsamości i wspólnej pracy. Pozwólmy tym szkołom być miejscem dla praktyki (...) kulturowej wzajemności (...)” (Bruner, 2010, s. 120).

### **Edukacja dialogowa – praktyka edukacyjna i realia wielokulturowych szkół**

Odnosząc założenia J. Brunera do szkoły jako wspólnoty uczącej się, gdzie uczenie staje się „partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci” (2010, s. 122), warto byłoby skonfrontować je z sytuacją edukacyjną w polskich szkołach. W każdej z nich mamy do czynienia z nierównościami społecznymi; zwłaszcza w tych, których kultury szkolne są kreowane w warunkach wielokulturowości jej podmiotów. Jej konsekwencją są różnice językowe (różne kapitały społeczno-kulturowe), tym bardziej że są one zauważalne w obrębie „większości”, nie mówiąc o uczniach reprezentujących różne kultury narodowe i etniczne. Posiadany przez dziecko kapitał lingwistyczny jest warunkiem rozpoznawania „złożonych struktur logicznych bądź estetycznych i posługiwania się nimi” (Bourdieu i Passeron, 1990, s. 131). W warunkach różnic kulturowych i dyskursu „większości” staje się barierą utrudniającą proces edukacji w klasie szkolnej. Język jako narzędzie socjalizacji prowadzi do selekcji szkolnych, pozostawiając jednostki lub grupy ze środowisk mniej uprzywilejowanych społecznie (w tym także imigrantów, przedstawicieli mniejszości etnicznych) poza dopuszczalnym i uprawomocnionym kulturowo zakresem interakcji społecznych „większości”. Zdaniem T. Gmerka „język grupy dominującej stanowi element narzucania określonych dyskursów (uznanych za uprawomocnione i jedynie właściwe) grupom podporządkowanym” (2014, s. 56). Jej przedstawiciele w strukturze klasy szkolnej posługują się językiem polskim jako drugim językiem, którego przyswojenie jest zależne od wielu czynników i determinuje cały proces

socjalizacji dziecka w grupie kulturowo dla niego innej. Osiągnięcia szkolne dziecka kulturowo „odmiennego” wyznaczone są stopniem opanowania języka określanego w lingwistyce jako L2. W. Klein uznaje za istotne w nauczaniu drugiego języka: motywację, zdolności językowe, tempo, dostęp do języka, strukturę jego przyswajania (2007, s. 93). Badacze wskazują na różne modele uczenia się drugiego języka, ze wskazaniem na konieczność tzw. edukacji bilingwalnej lub inaczej – równoległej. Polega ona na jednoczesnym uczeniu się języka rodzimego i języka większości. Na kwestię tę zwraca uwagę H. Kyuchukow, badający procesy edukacyjne dzieci romskich w Bułgarii. Uznaje on biegłość w znajomości języka etnicznego za warunek zrównoważonego nauczania drugiego języka i osiągnięcia funkcjonalnej wiedzy bilingwalnej (2014, ss. 211–225). Opisywane w psycholingwistyce zjawisko submersji jest rodzajem dwujęzyczności zubażającej, polegającej na dominacji języka „większości”, co zaburza wzajemne interakcje obu stron (Ellis, 2007). Kontekst kulturowy staje się płaszczyzną dominacji „większości” z jednoczesną izolacją społeczną „mniejszości”. Edukacja w warunkach uprawomocnienia „większości” prowadzi do delegalizacji kultury „mniejszości” i staje się naturalnym mechanizmem społecznym, który szkoła „wciela” w zachowania społeczne swoich uczniów i uczestniczy tym samym w inkubacji postaw opartych na stereotypach, uprzedzeniach, a nawet ksenofobii. Zostają one przenoszone na szersze kręgi społeczne i są określane przez B. Bernsteina skutkiem kulturowej reprodukcji znaczeń (Bielecka-Prus, 2010).

Różnice językowe w klasie szkolnej wymagają indywidualizacji pracy z uczniem, uwzględnienia jego kultury rodzimej z jednoczesnym włączaniem w pracę dydaktyczną, opartą o wspólne uczenie się. Jest to możliwe, przy założeniu konieczności rozwijania własnych kompetencji kulturowych i świadomości kontekstu kulturowego u nauczyciela (Szczyrek-Boruta, 2002).

Konstruowanie wiedzy w szkole, co poddaje gruntownym studiom Dorota Klus-Stańska, jest złożonym procesem. Obejmuje wiedzę nauczyciela i wiedzę ucznia, komunikowanie się na lekcji, planowanie dydaktyczne (2002, ss. 65–67). Wiedza ucznia jest konsekwencją wiedzy nauczyciela i – zdaniem D. Klus-Stańskiej – opiera się na dialogu rozumiejącym, zdolności do „reinterpretacji”, prawie do „nieposłuszeństwa w myśleniu”, świadomości istnienia wielu „możliwych światów” i „myśleniu twórczym” (2002, s. 66). Ów dialog odbywający się w przestrzeni wielokulturowej klasy dotyczy wszystkich jej uczestników, co może kształtować ich wiedzę w oparciu o różne kody kulturowe. Wynikające z nich różnice powinny stać się czynnikiem rozwoju indywidualnego i transmisji kulturowej sprzyjającej wzajemnemu komunika-

niu się na lekcji. D. Klus-Stańska, nawiązując do J.S. Brunera i L. Wygotskiego w odniesieniu do roli mowy i rozwoju języka, podtrzymuje tym samym tezę o społecznym charakterze procesu uczenia się (2002, ss. 55–57). L. Wygotski (1989) uważa bowiem, że źródłem konstruowania wiedzy jest nie umysł, lecz interakcje społeczne. Te zaś są podstawą uczenia się i rozwoju.

Rola nauczyciela jako organizatora pracy w klasie polega na stworzeniu płaszczyzny porozumiewania się i wsparcia w nim uczniów o niższym potencjale lingwistycznym, pod warunkiem że ma on świadomość pedagogiczną różnic kulturowych swoich uczniów i potrafi ją wykorzystać (Ogrodzka-Mazur, 2008). Jeśli jawi się ona jako atut, a nie dysonans poznawczy – choć taki z pewnością pojawia się w toku pracy w klasie zróżnicowanej kulturowo – nauczyciel sytuacji szkolnej i procesy poznawcze może kształtować przez dialog, rozumiany jako interakcje społeczne rówieśników. Każda interpretacja i obraz świata (niezależnie od prezentowanych kodów kulturowych) prowadzi do rekonstrukcji znaczeń i nadania rzeczywistości nowej jakości. Rozumienie dynamiki procesów społecznych w klasie przez nauczyciela to dostrzeganie „osobistych znaczeń biograficznych światów poznawczych i językowych” (Klus-Stańska, 2010, s. 264). Autorka zaznacza wielość interpretacji pojęcia dialogu w edukacji, od bardzo powierzchownego ujmowania go w kategoriach „oczywistych” do dialogu opartego na konstruowaniu wiedzy szkolnej. Może się to odbywać nie w kontekście wiedzy monologicznej i prostym przekazie, lecz wynikać „z doświadczania chaosu poznawczego, zdolności budowania teorii, szukania nowych konsekwencji, zadawania przez ucznia pytań” (2002, s. 90). W warunkach wielokulturowej klasy ów chaos poznawczy wynika z różnorodnych kodów kulturowych, czasem zupełnie sprzecznych i wykluczających się. Dialog oparty o schemat czy model prezentowany wyżej jest edukacją pozwalającą na wymianę myśli, w tym znaczeń i wartości, poszerzenie perspektywy społecznej i kulturowej, w jakiej funkcjonują podmioty szkolne. Jak określa wspomniana autorka, „edukacja dialogowa zakłada wielość prawomocnych systemów wiedzy, otwartość na nowe znaczenia, aktywność interpretacyjną ucznia w procesie ich konstruowania i społeczną negocjowalność obrazu rzeczywistości” (2002, s. 94). W ujęciu D. Klus-Stańskiej ten rodzaj edukacji w przeciwieństwie do monologu, opartego na niekwestionowanej roli nauczyciela i instrumentalnym przekazie wiedzy, prowadzi do nawiązania relacji między uczestnikami, zwiększenia zainteresowania, motywacji i sensu wspólnych działań, buduje poczucie sprawstwa w tworzeniu wspólnych rozwiązań i budowaniu znaczeń i opisów rzeczywistości (2002, s. 402).



Tymczasem w edukacji, w tym w środowiskach wielokulturowych szkół, spotykamy się ze zjawiskiem „przemocy symbolicznej”. Pod rzekomymi hasłami edukacji międzykulturowej czy tolerancji, przy jednostronnym kształceniu językowym i obowiązującym dyskursie, dzieci reprezentujące inne kultury narodowo-etniczne poddane są procesom internalizacji kodów kulturowych „większości” (Szkudlarek, 2010). Interferencja kultur w przypadku zróżnicowanej kulturowo klasy nie ma zatem miejsca. Edukacja w tym przypadku stanowi swoistą przemoc wyrażaną ujednoliceniem przyswajanych kodów, niezależnie od różnic. J. Bruner (2010, s. 140) uważa, że „szkoła sama jest kulturą, a nie tylko »przygotowaniem« do uczestnictwa w kulturze (...)”, co skłania nas do konstatacji o niskiej kulturze uczenia się czy nauczania w szkołach stosujących „przemoc symboliczną” w sposób mniej lub bardziej zamierzony. Przeświadczenie, że „większość” jest lepsza, a „mniejszość” inna, a zatem gorsza, staje się w procesach edukacyjnych w warunkach wielokulturowych szkół poważną zaporą dla rozwoju międzykulturowego myślenia i działania. Przejawia się ona w braku właściwych interakcji kulturowych i – niewspierana edukacją dialogową, prowadzoną w sposób kompetentny i zaplanowany przez nauczycieli – prowadzi ku niezdolności myślenia, konceptualizacji świata i jego interpretacji. Czy rzeczywiście odkrywanie, wzajemne uczenie się, wspólny przekaz i zadawanie pytań są domeną polskiej szkoły? Czy fakt obecności w niej uczniów kulturowo różnych jest tożsamy z edukacją międzykulturową i ideą opartą o tolerancję i zrozumienie dla odmienności w polskiej edukacji? Bruner uważa, że „uczenie się w całej właściwej mu złożoności polega na tworzeniu i negocjowaniu znaczeń w szeroko rozumianej kulturze, której kapłanem jest nauczyciel” (2010, s. 123), z przynależnym do niego zadaniem wprowadzania zmian i doskonalenia procesów nauczania i uczenia się. Dialog w edukacji w warunkach wielokulturowej klasy wymaga podniesienia kompetencji lingwistycznych nauczycieli. W wielu badaniach socjolingwistycznych wskazuje się na konieczność budowania interakcji w klasie i zapewnienia pomocy metalingwistycznej, co pomaga uczniom z L2 w rozwijaniu wiedzy i unikaniu ich niepowodzeń szkolnych (Shabani, 2016). Nauczyciele mogą osiągać znaczące efekty, stosując metajęzyk, lub też przez znajomość języka ucznia kulturowo innego. Dialog jest także zwiększeniem zaangażowania uczniów i służy podnoszeniu jakości interakcji w klasie. Pozwala on nauczycielom docenić głos uczniów i promować refleksyjną naukę (Lyle, 2008). Tyle tylko, że nie jest powszechną w polskich szkołach praktyką edukacyjną w wielokulturowych klasach. Przykładem jest chociażby mniejszość romska. W wielu szkołach dzieci romskie pozostają poza zasięgiem

wieloletnich oddziaływań edukacyjnych szkoły, co wynika ze słabej znajomości języka polskiego, a jednocześnie myślenia. Posługiwanie się w Romani tylko formą mówioną (bez języka pisanego) utrudnia opanowanie języka polskiego, wykluczając tym samym dzieci romskie z kręgu interakcji z polskimi rówieśnikami. Powszechne uczenie się w formie nauczania indywidualnego w domu ogranicza ich rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny, a „większość” w klasie pozbawia szansy na poznanie odrębności kulturowej Romów i dialog z nimi (Dobrowolska, 2019). Szkolne niepowodzenia dzieci romskich prowadzą je często ku szkołom specjalnym, co Romowie uznają za działania dyskryminacyjne (Kołaczek i Talewicz-Kwiatkowska, 2011). Polskie szkoły nie wypracowały jak dotąd strategii pracy z dziećmi romskimi; winę ponoszą dwie strony – romska i polska – a dialog między nimi najwyraźniej nie ma miejsca. Egzemplifikacją wspomnianych wyżej praktyk i szkolnej rzeczywistości są wyniki badań obejmujące różne przestrzenie edukacyjne w polskich szkołach z obecnością dzieci romskich, czeczeńskich i wietnamskich (Dobrowolska, 2019). Każdą z nich cechuje bardzo indywidualny charakter, co pozwoliło w efekcie na wyróżnienie trzech modeli przestrzeni szkolnych:

- modelu monopolizacji przestrzeni z cechami stratyfikacji społecznej wobec mniejszości (obecność dzieci czeczeńskich),
- modelu wzajemnej akceptacji różnic z pełną akulturacją mniejszości (obecność dzieci wietnamskich),
- modelu deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną mniejszości (obecność dzieci romskich) (Dobrowolska, 2019, s. 572).

Wyodrębnienie trzech modeli przestrzeni szkolnej jest konsekwencją różnic w obszarze obowiązujących dyskursów, związków z kulturą własną i internalizacją kodów kulturowych „większości”, identyfikacji ze szkołą, akceptacją *versus* odrzuceniem zachowań kulturowo odmiennych, wyznaczeniem ram społecznych, interakcji (przyjaźnie i konflikty), różnic w kapitałach społeczno-kulturowych, stopnia akulturacji „mniejszości”. W kontekście podjętych w artykule rozważań teoretycznych skłania to do pytania: jaką rolę odgrywa nauczanie oparte na dialogu i wspólnym poznaniu w konstytuowaniu się określonych kultur szkolnych i modeli wielokulturowych przestrzeni społecznych szkół? Czy dialogowość i wzajemna aktywizacja stanowią dydaktyczny paradygmat w edukacji szkolnej?

Wskazany *model monopolizacji przestrzeni z cechami stratyfikacji społecznej wobec mniejszości* oraz *model deklarowanej tolerancji wobec wielokulturowości z izolacją społeczną mniejszości* potwierdzają istniejącą praktykę

szkolną, w której nie uwzględnia się jej różnych kontekstów kulturowych. Wydaje się, że *stratyfikacja* czy też *izolacja* nie miałyby racji bytu w sytuacji wzajemnego uczenia się, dialogu, zdolności do „reinterpretacji” czy świadomości istnienia wielu „możliwych światów” (Klus-Stańska, 2002, s. 66). Odniesienie do objętej badaniami praktyki edukacyjnej nie pozwala jednak na generalizację tej opinii. Z pewnością wiele szkół prowadzi działania zmierzające do wypracowania międzykulturowego dialogu w zróżnicowanych narodowościowo i etnicznie klasach. Być może jego brakiem są złożone uwarunkowania legislacyjno-organizacyjne oraz niewystarczające kompetencje kulturowe nauczycieli.

### Podsumowanie

Określenia J. Brunera dotyczące rozważań nad kulturą edukacji zamykają się w konkluzji: „chodzi nie tylko o przemianę szkoły jako kultury uczenia się, ale również zmianę roli nauczyciela w tej kulturze uczenia się i (...) również w szeroko rozumianym kontekście kulturowym” (2010, s. 124).

Wielokulturowe środowisko klasy jest z założenia strefą najbliższego rozwoju w szkole, będąc podstawową przestrzenią aktywności dzieci. Ta zaś według L. Wygotskiego (1989) jest podstawą dla uczenia się, rozwoju języka jako narzędzia myśli i interakcji społecznych. J. Bruner uznaje szkołę za miejsce aktywnego uczenia się, opartego o dobre metody strukturyzowania wiedzy i wzajemne angażowanie się w aktywny dialog, gdzie uczenie się jest procesem aktywnym i procesem społecznym, z punktu widzenia sytuacji, w jakiej przebiega (Brzezińska, 2010, XIV–XV). Coraz bardziej zróżnicowane kulturowo instytucje edukacyjne w Polsce (począwszy od przedszkola do kształcenia na poziomie akademickim) wymagają dyskusji nad strategią edukacji i dydaktycznymi rozwiązaniami. „Szoły i przedszkola wyobrażam sobie zatem – mówi J. Bruner – jako placówki pełniące odnowioną funkcję w społeczeństwach doświadczających przemian. To pociąga za sobą budowanie kultur szkolnych, funkcjonujących w oparciu o wzajemność wspólnoty uczących się, razem angażujących się w rozwiązywanie problemów i przyczyniających się tym samym do rozwoju procesu nauczania wzajemnego. Grupy takie stanowią nie tylko przestrzeń nauczania, ale również ośrodek tożsamości i wspólnej pracy. Pozwólmy tym szkołom być miejscem dla praktyki (...) kulturowej wzajemności, co oznacza rozbudzanie w dzieciach świadomości tego, co robią, jak robią i dlaczego (Bruner, 2010, ss. 119–120). Tę wypowiedź J. Brunera uzupełnia następująca konstatacja: „równowaga między efektyw-

nością jednostki a wydajnością grupy zostaje wypracowana wewnątrz kultury danej grupy: również równoważenie tożsamości etnicznych lub rasowych i pojęcie szerszej społeczności, której część stanowią” (2010, s. 120). Szkoła, wraz z wielokulturowym kontekstem uczestników szkolnej edukacji, winna stworzyć własną, wewnętrzną kulturę, opartą o dialog, gdzie doświadczanie, przekaz społeczny i refleksja (Filipiak, 2012, s. 64) prowadzą ku wzajemnemu poznaniu się i konstruowaniu wiedzy o świecie. Wiedza ta nie jest reprodukcją wiedzy nauczyciela, lecz pożądaną w dydaktyce konstrukcją nowych znaczeń i postrzegania świata w oparciu o różne poglądy, wizje i kody kulturowe. W spotkaniach ze światem kulturowo różnym współpraca i refleksja powinny stanowić podstawowy dyskurs, wyznaczany przez dialogowy model edukacji szkolnej. I jak podkreśla J. Nikitorowicz (2017, s. 83) – „kultura zawiera w sobie immanentnie dialog, a idea dialogu jest immanentnie zawarta w edukacji”, co staje się sentencją dla praktyki pedagogicznej.

### **Bibliografia**

- Bielecka-Prus, J. 2010. *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. 1990. *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. 2010. *Kultura edukacji*. Kraków: TAIWPN „Universitas”.
- Brzezińska, A. 2010. *Wstęp*. W: Bruner, J.S.: *Kultura edukacji*. Kraków: TAIWPN „Universitas”, ss. V–XX.
- Dobrowolska, B. 2019. *Spółeczna przestrzeń szkoły i wielokulturowość w dziecięcym obrazie świata. Studium socjopedagogiczne*. Siedlce: UPH.
- Ellis, R. 2007. Czynniki społeczne w przyswajaniu drugiego języka. W: Kurcz, I. red. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP, ss. 173–226.
- Filipiak, E. 2012. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP.
- Gmerek, T. 2011. *Edukacja i nierówności społeczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klein, W. 2007. Przyswajanie drugiego języka. Proces przyswajania języka. W: Kurcz, I. red. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP, ss. 89–136.
- Klus-Stańska, D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: UWM.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kołaczek, M. i Talewicz-Kwiatkowska, J. red. 2011. *Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół specjalnych*. Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce.
- Kyuchukov, H. 2014. Acquisition of Romani in bilingual context. *Psychology of Language and Communication*. **18**, (3), p. 211–225.
- Lyle, S. 2008. Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*. **22** (3). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500780802152499?src=recsys> (12.01.2020).
- Nikitorowicz, J. 2007. *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznej kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2008. „Nowy profesjonalizm” nauczyciela w kontekście przygotowania do edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 25–72.
- Report Head Start Program facts: Fiskal Year 2018*. U.S. Department of Health & Human Services. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/about-us/article/head-start-program-facts-fiscal-year-2018> (9.01.2020).
- Report, Office of Head Start*. <https://www.acf.hhs.gov/ohs/reports> (9.01.2020).
- Shabani, K. 2016. Implications of Vygotsky’s sociocultural theory for second language (L2) assessment. *Cogent Education*. **1** (3). [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1242459?utm\\_source=TrendMD&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=Cogent\\_Education\\_TrendMD\\_0](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1242459?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=Cogent_Education_TrendMD_0) (12.01.2020).
- Szczurek-Boruta, A. 2002. Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości). W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., Pilch, T. i Tomiuk, S. red. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 165–176.
- Szkudlarek, T. 2010. Pedagogika krytyczna. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, ss. 363–377.
- Vietze, J., Yuang, L.P. and Schachner, M.K. 2019. Peer cultural socialisation:

a resource for minority students' cultural identity, life satisfaction and school values. *Intercultural Education*. **30** (5), ss. 579–598.

Wygotski, L.S. 1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.

**Dialogue education versus the cultural context of school  
in the background of Jerome S. Bruner's concept.  
Classroom meetings with the culturally diverse world**

**Abstract:** The article is theoretical and is a reflection on the cultural context of school, including Jerome S. Bruner's concept. The existing research on the Polish school and the multiculturalism of its students indicates its various models and the need for dialogue education. This leads to determining how learning in a multicultural school co-occurs with its discourse. The theoretical analysis of the problems raised in the article concerns the role of contemporary school and its meetings with a culturally different world, a place of intercultural dialogue and dialogue learning. Based on the concept of J.S. Bruner, the article is an attempt to determine the importance of various habituses of school education participants and their impact on the development and culture of school itself. The theoretical issue is also the reproduction of the "majority" culture in the school education process and the students constructing knowledge about the world, giving it meaning in conditions of cultural diversity. The idea of dialogue education with J.S. Bruner's concept and its theoretical contexts were compared with some examples of educational practice and the school reality.

**Keywords:** dialogue education, culture, Jerome S. Bruner's concept, multiculturalism, intercultural education

Translated by Barbara Dobrowolska

JOANNA CUKRAS-STELĄGOWSKA

## **Edukacja międzykulturowa na poziomie uniwersyteckim w Polsce w kontekście nabywania nowych kompetencji przez młodzież**

**Streszczenie:** W artykule zamierzam skoncentrować się na edukacji międzykulturowej jako przedmiocie akademickim w Polsce – w kontekście nabywania nowych kompetencji przez młodzież. Po pierwsze, analizie poddałam programy zajęć pod kątem oczekiwanych efektów uczenia się: wiedzy, umiejętności i kompetencji międzykulturowych, które studenci powinni zdobyć podczas kursu. Uwzględniłam zakres tematów poruszanych podczas kursu, liczbę godzin, a także formę zajęć oferowanych na uniwersyteckich kierunkach pedagogicznych w Polsce. Chciałabym również podzielić się własnymi doświadczeniami zebranymi podczas pracy ze studentami w związku z prowadzonym przeze mnie przedmiotem z zakresu edukacji międzykulturowej na wydziale pedagogicznym. W tekście przedstawię studenckie wizje edukacji międzykulturowej – na podstawie stworzonych przez nich scenariuszy zajęć dla dzieci. Moim zdaniem projekty te mogą odsłonić poziom wiedzy studentów na temat różnorodności kulturowej, kompetencje do przyszłej pracy w zróżnicowanych kulturowo środowiskach, a także ich podejście do edukacji międzykulturowej na poziomie szkolnictwa wyższego.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, scenariusze studenckie, kompetencje międzykulturowe

Wzmożone kontakty międzygrupowe i interakcje ponadnarodowe, liczne spotkania międzykulturowe w przestrzeniach społecznych, masowe migracje wymagają od nas namysłu nad własną tożsamością kulturową i wypracowania właściwych postaw wobec innych grup, które na trwałe wpisały się w europejski krajobraz kulturowy. Ważnym jest, aby począwszy od najniższych etapów edukacji szkolnej nabywać umiejętności sprawnego funkcjonowania w środowiskach heterogenicznych kulturowo. Na każdym szczeblu edukacyjnym warto wprowadzać zajęcia na temat wielokulturowości, których efektem będzie wzmocnienie kompetencji międzykulturowych. Na kompetencje o tym charakterze składają się:

- wiedza i stosunek do Innych (relacje z Innym);
- spostrzeganie siebie i własnej tożsamości w wielokulturowym świecie;
- znajomość i stosunek do kultury duchowej Innych (do świata idei, wartości, dorobku kultury umysłowej);
- wiedza i stosunek do kultury materialnej (i przyrody) Innych (Lewowicki, 2011, s. 34).

Potrzebna jest także w moim przekonaniu intensyfikacja kształcenia w zakresie edukacji międzykulturowej na uniwersytetach, upowszechnienie przedmiotowych zajęć w systemie akademickim. Jako nauczyciel akademicki na kierunku pedagogika spotykam się z rosnącą polaryzacją postaw studentów wobec Innego: od afirmacji różnorodności kulturowej i chęci jej poznania – poprzez obawy o zachowanie własnego dziedzictwa kulturowego (przy względnej tolerancji, szczególnie wobec potrzeb imigrantów) – do niemal całkowitego zamknięcia się na Obcego i prezentowania postaw etnocentrycznych. Zauważam jednocześnie dość powszechną nieznaną podstawowych pojęć, kategorii i idei wielokulturowości wśród studentów. Niejednokrotnie w trakcie realizacji zajęć mam okazję zaobserwować coraz większe zainteresowanie tematyką międzykulturową, jak również autentyczne zdziwienie zróżnicowaniem kulturowym naszego kraju czy pojmowaniem inności w literaturze przedmiotu. Badania Ilony Nowakowskiej-Buryły i Marzeny Okrasy (2016, ss. 131–142) wydają się potwierdzać te spostrzeżenia. Wiedza na temat mniejszości narodowych wśród studentów pedagogiki nie jest imponująca. Badanych 148 studentów pierwszego i drugiego stopnia tego kierunku połowicznie znało pojęcie mniejszości narodowej (nikt nie udzielił w pełni poprawnej odpowiedzi), ponadto badana grupa nie potrafiła poprawnie wskazać wszystkich mniejszości narodowych oraz posiadała stosunkowo niewielką wiedzę na temat kultury, religii, tradycji poszczególnych mniejszości. Podkreślić należy, że ankietowani nie mieli w trakcie studiów wyodrębnionych zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej. Na zaniedbania edukacji formalnej w zakresie przekazywania wiedzy o Innych wskazuje również w swych badaniach Alina Szczurek-Boruta (2013).

Tymczasem w „świecie różnicy” każdy z nas – a przede wszystkim pedagog – winien wykazać się wiedzą i otwartością na informacje o „Innych”, na dialog informacyjny, oraz zdolnością prowadzenia dialogu negocjacyjnego. Nauczyć musimy się efektywnego porozumiewania z partnerem interakcji, rozwiązywania problemów, dążyć do wzajemnego wzmocnienia kulturowego (Nikitorowicz, 2013, s. 11). Należy zadbać o wielowymiarowe przygotowanie przyszłych nauczycieli: „nie tylko wyposażenie ich w wiedzę, ale także kształ-



towanie i zmianę mentalności, budowanie wrażliwości społecznej, rozwój kompetencji międzykulturowych oraz kształtowanie postawy zaangażowania w rozwiązywanie problemów na płaszczyźnie społeczeństwa wielokulturowego” (Dąbrowska i Markowska-Manista, 2018, s. 171). Zatem nie tylko sam przekaz informacji o wielokulturowym świecie świadczyć będzie o efektywności zajęć z edukacji międzykulturowej na poziomie akademickim. Dorota Misiejuk (2013, ss. 37–38) również zwraca uwagę na kilka poziomów kompetencji niezbędnych w komunikacji międzykulturowej; jej zdaniem są to: 1) wiedza ogólna na temat odmienności kultur, uniwersalnych i specyficznych aspektów kulturowych wpływających na nasze poglądy, decyzje i zachowania; 2) emocjonalne radzenie sobie w kontaktach międzykulturowych; 3) umiejętności rozumiane jako „funkcje poprzednich poziomów i adekwatne działanie jednostki, przejawiające się w efektywnym działaniu w warunkach międzykulturowego kontaktu”.

W tym kontekście warto bliżej przyjrzeć się edukacji międzykulturowej/ pedagogice międzykulturowej jako przedmiotom nauczania na poziomie akademickim. Przyczynkiem do niniejszej refleksji stały się scenariusze zajęć z edukacji międzykulturowej, które powstały w dwóch grupach studenckich: pierwsza z nich nie miała w ogóle zajęć z edukacji międzykulturowej, z kolei druga odbyła ze mną piętnastogodzinny cykl obejmujący takie zagadnienia jak: 1) podstawowa terminologia, rys historyczny, idee i programy z zakresu międzykulturowości; 2) różnice kulturowe, tożsamość kulturowa, zjawisko etnocentryzmu, stereotypy, stygmatyzacja i uprzedzenia; 3) tolerancja, dialog i komunikacja międzykulturowa; 4) wiedza o mniejszościach narodowych i etnicznych w Polsce; 5) cudzoziemcy, imigranci, uchodźcy w Polsce; 6) kompetencje pedagoga międzykulturowego, konteksty edukacji szkolnej oraz elementy metodyki. Z uwagi na fakt, iż prace studentów w obu grupach znacząco się różniły, przyjąłam, że tego typu zajęcia mogą być bardzo ważne dla nabywania kompetencji międzykulturowych, zarówno w zakresie rozwijania wiedzy, umiejętności, jak i postaw międzykulturowych studentów – przyszłych nauczycieli, pedagogów, wychowawców.

### **Realizacja treści z zakresu edukacji międzykulturowej na poziomie akademickim w Polsce**

Przedmiot o nazwie edukacja międzykulturowa/pedagogika międzykulturowa/wczesna edukacja międzykulturowa (rzadziej: edukacja międzykulturowa w szkole, warsztaty rozwoju kompetencji międzykulturowych) wykładany

jest obecnie na większości uniwersytetów w Polsce. Analizę jego formatu na kierunkach pedagogicznych można rozpocząć od przeglądu dostępnych sylabusów, pod kątem założonych treści kształcenia oraz oczekiwanych efektów uczenia się. Na kierunkach pedagogicznych zazwyczaj jest to kształcenie w formie jednego przedmiotu w semestrze, w ramach całego cyklu kształcenia Wyjątek stanowią ośrodki, w których prowadzi się zaawansowane badania nad wielokulturowością i dziedzictwem pogranicza kultur, tutaj tworzone są specjalne moduły kształcenia pedagogów międzykulturowych: pogranicze polsko-litewsko-białorusko-ukraińskie (zespół Jerzego Nikitorowicza z Uniwersytetu w Białymstoku), pogranicze polsko-czeskie na Śląsku Cieszyńskim (zespół Tadeusza Lewowickiego z Uniwersytetu Śląskiego) oraz pogranicze polsko-niemiecko-czesko-słowackie (zespół Zenona Jasińskiego z Uniwersytetu Opolskiego). Studia międzykulturowe prowadzone są również przez jednostki uniwersyteckie (wydziały, katedry, zespoły) w Bydgoszczy, Gdańsku (tutaj połączone w module wraz z edukacją regionalną), w Krakowie, Lublinie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie i Zielonej Górze (Ogrodzka-Mazur, 2018, s. 67).

W sylabusach poddanych analizie w trakcie kursu z edukacji międzykulturowej na kierunkach pedagogicznych najczęściej poruszane są następujące zagadnienia<sup>1</sup>:

- główne pojęcia i kategorie (międzykulturowość, wielokulturowość, transkulturowość, edukacja globalna, tożsamość kulturowa, narodowa i etniczna) oraz orientacje i modele edukacji międzykulturowej,
- aspekty polityki multiculturalizmu, procesów formowania się społeczeństw wielokulturowych, problemy i wyzwania wielokulturowości,
- programy i projekty międzykulturowe w Polsce i na świecie,
- mniejszości narodowe i etniczne w Polsce,
- tożsamość kulturowa, narodowa, etniczna, regionalna,
- stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, tolerancja,
- cudzoziemcy w Polsce, imigranci, uchodźcy,
- akulturacja, komunikacja międzykulturowa, konflikty międzykulturowe, strategie radzenia sobie z różnicami kulturowymi,
- teorie pogranicza kultur,
- edukacja międzykulturowa w środowisku szkolnym.

<sup>1</sup> Analizie poddano sylabusy na kierunkach pedagogicznych w następujących uniwersytetach: UMCS w Lublinie, UJ w Krakowie, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Śląski w Katowicach i Cieszynie, UKW w Bydgoszczy, UMK w Toruniu, Uniwersytet w Białymstoku, UAM w Poznaniu, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Zielonogórski, UWM w Olsztynie, Uniwersytet Opolski.

Uczenie się międzykulturowe studentów pedagogiki rozumiane jako proces nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji międzykulturowych przekłada się na następujące planowane efekty kształcenia (ujednolicone na podstawie przanalizowanych sylabusów):

Tabela 1. Zestawienie głównych efektów kształcenia dla przedmiotu edukacja międzykulturowa

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
<ul style="list-style-type: none"> <li>– wiedza na temat założeń EM, jej form, treści i metod stosowanych w EM</li> <li>– wiedza o zjawiskach wielokulturowych, międzykulturowych, edukacji międzykulturowej, komunikacji międzykulturowej i możliwych nieporozumieniach</li> <li>– grupy mniejszościowe</li> <li>– potrzeby osób należących do innych kręgów kulturowych</li> <li>– wiedza o kontekście kulturowym, więziach społecznych i prawidłowościach nimi rządzącymi istotnych z punktu widzenia EM</li> <li>– wiedza o strukturze i funkcjonowaniu systemu edukacji w środowisku zróżnicowanym kulturowo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zdolność przygotowania zajęć związanych z EM</li> <li>– umiejętność diagnozowania środowiska międzykulturowego</li> <li>– krytyczna ocena programów, kampanii społecznych i projektów służących EM</li> <li>– zdolność do pracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo, twórczo animować prace w środowisku heterogenicznym</li> <li>– umiejętność opisu i wyjaśnienia procesów kulturowych, zjawisk społecznych w zakresie wielokulturowości</li> <li>– umiejętność efektywnej komunikacji w różnych kontekstach kulturowych (zawodowym, edukacyjnym, prywatnym)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Student zna wartość praktycznego działania w ramach EM</li> <li>– współdziała w grupie, realizuje zadania praktyczne z EM, jest gotowy do współpracy międzykulturowej</li> <li>– jest wrażliwy na problemy społeczne, tolerancyjny</li> <li>– jest odpowiedzialny za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy i świata</li> <li>– jest przygotowany do porozumienia się z Innym, radzenia sobie z nieporozumieniami kulturowymi</li> <li>– posiada zdolność krytycznej refleksji dotyczącej stereotypów i oceny działań pedagogicznych</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Założenia dotyczące treści przedmiotu i postulowanych kompetencji, które powinien uzyskać student, są rozległe. Zważywszy na ograniczoną liczbę godzin, na wielu wydziałach mogą być trudne do zrealizowania (dominuje bowiem 30 godzin wykładu w jednym semestrze, nie zawsze rozszerzonego ćwiczeniami). Formy zaliczenia wykładu to przede wszystkim testy wiedzy lub grupowe prezentacje multimedialne. Z kolei w przypadku ćwiczeń/konwersatoriów są to różne projekty działań, projekty sytuacji edukacyjnych wspierających rozwój jednostki odmiennej kulturowo, prace pisemne zawierające koncepcje edukacji międzykulturowej, projekty badawcze na temat mniejszości, diagnozy problemów obecnych w środowisku wielokulturowym czy eseje naukowe. Niekiedy warunki zaliczenia przedmiotu mają charakter łączony: test wiedzy i projekt. Wśród wielu form zaliczeń dominują jednak scenariusze zajęć dotyczące edukacji międzykulturowej.

Zadania studenckie mogą stanowić w moim przekonaniu jeden z istotnych wyznaczników uzyskanych kompetencji międzykulturowych, jak również pewnego rodzaju świadectwo postrzegania przez nich zjawiska wielokulturowości i procesów międzykulturowych, a zarazem są one propozycją

„doświadczania wielokulturowości” skierowaną do przyszłych wychowanków.

### Scenariusze – Grupa I

Prace studenckie kierowane były głównie do dzieci przedszkolnych i uczniów z klas I–III, zapewne z uwagi na specjalizację przedszkolną i wczesnoszkolną. Studenci nie mieli wcześniej warsztatów międzykulturowych ani zajęć na studiach z zakresu edukacji międzykulturowej. W znacznej mierze działali zatem intuicyjnie. Na zajęciach otrzymali ode mnie wykaz literatury, polecanych stron internetowych oraz godzinny wykład na temat założeń edukacji międzykulturowej wraz z informacją na temat zaliczenia w postaci scenariusza zajęć. Pracowali w grupach 2–3-osobowych, mieli miesiąc na przygotowanie pracy. W 20 scenariuszach poddanych analizie dominowało kilka tematów:

1. Kultura i styl życia w Afryce (7 projektów na temat ogólnie potraktowanego kontynentu, 1 scenariusz dotyczył struktury etnicznej Somalii);
2. Kultura i styl życia mieszkańców Chin (4);
3. Codziennosc w innych kulturach (4): „Gdzie spią dzieci”; „Każdy inny, wszyscy ważni”; „Codzienne życie i zwyczaje ludów i różnych krajów (Indie, Brazylia, Egipt, Grenlandia)”; „Tacy sami jak my, czyli codzienność w różnych kulturach”;
4. Wielokulturowa Europa, wiedza o krajach UE (2);
5. Kultura wybranych krajów: Iranu (1), Maroka (1).

Formy proponowanych zajęć były ciekawe i zróżnicowane: pogadanka, pokaz, film, fotografie, zabawy ruchowe, taniec, muzyka tradycyjna, mapa, burza mózgów, mini testy wiedzy, slajdy, puzzle, bajki etniczne, prezentacja owoców egzotycznych, przedmiotów (chusta arafatka, pałeczki do jedzenia), zadania plastyczne. Wśród pomysłów na realizację zajęć pojawiły się m.in.: fotografie domów, zwierząt, roślin, strojów ludowych, flag i zadania z dopasowywaniem ubiorów, budynków, symboli narodowych, etc. Studenci proponowali dzieciom słuchanie opowiadania o historii życia chłopca z Afryki, czytanie listu od dziewczynki z Chin, słuchanie bajek afrykańskich, naukę rymowanek arabskich, przegląd fotografii z różnymi pokojami dziecięcymi (Afryka, Nowy Jork, Chiny, Nepal, Izrael, Japonia), zdjęcia z Festiwalu Róż, krótkie rozmówki w języku arabskim lub chińskim, naukę znaków chińskich, sztukę jedzenia pałeczkami, smakowanie mandarynek i daktyli. Ponadto w zajęcia wplataną zabawy ruchowe: np. muzyka ludowa,

taniec etniczny. Uzupełniająco proponowano prace plastyczne: np. tworzenie somalijskiej grzechotki, malowanie flag europejskich, rysowanie własnej pustyni, tworzenie obrazu siebie i ważnych osób, rzeczy i miejsc, portret Przyjaciela z daleka („nadaj mu imię, napisz, co lubi robić, gdzie mieszka, gdzie chodzi do szkoły”). Ciekawą propozycją była również praca z mapą wraz z planowaniem dalekiej podróży, pakowaniem walizek, co z kolei stało się pretekstem dla spotkania z językiem i do nauki kilku zwrotów grzecznościowych przydatnych w trakcie wyprawy.

W scenariuszach znalazły się niespodziewane pomysły dydaktyczne: porównanie sypialni dzieci („czego brakuje w pokoju, który z nich jest podobny do twojego, w którym chcesz lub nie mieszkać”), jedzenie chrupkek pałeczkami, fotografie tradycyjnych i nowoczesnych Chin, współczesne festiwale marokańskie. Studenci nie poprzestali na folkloryzmach grup etnicznych, lecz pokazywali również terażniejszość i zmiany kulturowe. Skupiali się na różnicach – głównie w życiu dzieci, ich codzienności i odmiennych stylach życia, a także na przekazaniu ciekawostek kulturowych. Starali się wyeksponować pozytywne aspekty Inności (taniec, kultura materialna, jedzenie, atrakcje turystyczne). Mniej lub bardziej intencjonalnie stosowali strategię: „od wskazywania różnic do znajdowania podobieństw”, kierując się zasadą „co dzieli, a co łączy” (fotografie, rysunki, domy, szkoły, języki etc.). Rozpoczynali przeważnie od odmienności w stylu życia, potem przechodzili do jakości życia, aby ostatecznie poprzez dyskusję dotrzeć do pewnych uniwersalnych wartości. Zaskakujące, że skoncentrowali się głównie na Afryce oraz Chinach. Proponowali dzieciom zajęcia w formie krótkich, jednorazowych spotkań. Jednakże zakładane cele dydaktyczno-wychowawcze były bardzo rozległe i najczęściej należało do nich:

- 1) poznanie danej kultury i rozpoznanie różnic kulturowych,
- 2) zapoznanie z innymi warunkami życia, wzbogacenie wiedzy o różnorodności kulturowej,
- 3) nauka tolerancji, szacunku do inności, przekonania o konieczności poznania Innego, człowieka, wzmocnienie postaw otwartości na inne narodowości,
- 4) współpraca w grupie, integracja,
- 5) rozwój postawy twórczej, wyobraźni dziecka,
- 6) akceptacja samego siebie.

Studenci przedstawili w swoich projektach ogrom pomysłów wobec przewidzianych na ich realizację 45 minut lekcji. W scenariuszach dominowały różnorodne propozycje form prowadzenia zajęć. Chętnie sięgano po aspekty

wizualne, głównie fotografie i filmy, a także mapy, atlasy, leksykony, ulotki. Nie mniej chętnie wykorzystywano fragmenty rymowanek i bajek, krótkie słowniczki zwrotów grzecznościowych. W niektórych pracach zauważyć można tendencję do ujednociania i upraszczania danej kultury. W jednym scenariuszu zaproponowano naukę przestarzałej, nieprzystającej do rzeczywistości i powszechnie dzisiaj krytykowanej rymowanki „Murzynek Bambo w Afryce mieszka” (Kamińska, 2005, s. 62).

Po przedyskutowaniu wspólnie projektów uczestnicy zgodzili się, że jednorazowe zajęcia są niewystarczające, aby przekazać wiedzę na temat kultury chińskiej. Krytycznie odnieśli się również do potraktowania Afryki jako kultury homogenicznej. Przyznali także, że nie myśleli o zaproponowaniu lekcji problemowej, chociaż w klasach I–III można by już poruszyć temat stereotypów czy uprzedzeń. Tłumaczyli to faktem, że przygotowali scenariusze dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a to w ich przekonaniu może być wiek nieadekwatny dla tego rodzaju dyskusji. Woleli tematy „pogodne”, które mogłyby urozmaicić i wzbogacić lekcje, w konsekwencji skoncentrowali się na ciekawych aspektach innych kultur (zwłaszcza dotyczących sfery materialnej). Analiza projektów w tej grupie pokazała, że studenci mają wiele interesujących pomysłów, aczkolwiek nierzadko brakowało im podstaw teoretycznych (w ich przekonaniu wskazanie literatury przedmiotu jedynie w pewnym zakresie okazało się pomocne).

## **Scenariusze – Grupa II**

W tej grupie zrealizowane projekty również kierowane były głównie do dzieci przedszkolnych i uczniów z klas I–III. I w tym przypadku studenci nie mieli wcześniej warsztatów międzykulturowych ani zajęć na studiach z zakresu edukacji międzykulturowej. Różnili się jednak od poprzedniej grupy tym, że przygotowali scenariusze po 15-godzinny cykl zajęć z przedmiotu o nazwie „Wczesna edukacja wielokulturowa”. Ponadto (tak jak uprzednio) otrzymali wykaz literatury, polecanych stron internetowych wraz z informacją na temat wymaganego zaliczenia w postaci scenariusza zajęć. Pracowali w grupach 2–3-osobowych, mieli miesiąc na przygotowanie pracy zaliczeniowej.

Tym razem w 20 scenariuszach poddanych analizie nie można wyróżnić wspólnych tematów. Uczestnicy kursu proponowali dzieciom poznanie kultury azjatyckiej (Chiny, Armenia, Czeczenia), afrykańskiej bądź wybranej kultury europejskiej (Włochy, Hiszpania) – aż 4 projekty dotyczyły Ukrainy, 3 – Romów w Polsce. Interesowało ich również codzienne życie w wybranych

krajach (Kuba, Japonia, Kamerun, Meksyk), m.in. potrawy, wystrój domu, wygląd klasy szkolnej, strój codzienny i odświętny. Killkrotnie w scenariuszach pojawiała się problematyka tolerancji i akceptacji. Przygotowano również dwa scenariusze na temat osób niepełnosprawnych oraz kolejne trzy o uchodźcach. W jednym projekcie skupiono się na adaptacji ucznia z Hiszpanii w polskiej szkole. Punktem wyjścia była tutaj refleksja, jak dzieci czują się w nowym środowisku, w jaki sposób chciałyby być przyjęte do nowej grupy, jakie zachowania rówieśników pomogłyby im poczuć się swobodnie. Przy okazji w trakcie kilku spotkań dzieci miałyby zapoznać się z informacjami o Hiszpanii i jej kulturze.

W grupie II dotrzeć można wielość metod i formy pracy, takich jak: pogadanka, burza mózgów, dyskusja, praca zbiorowa, indywidualna. Chętnie sięgano po mapy, fotografie, filmy, zabawy ruchowe i plastyczne. W kilku projektach pojawiły się zabawy „Jesteśmy do siebie podobni” i „Czy łatwo się różnić?” oraz zadania typu „ułoż narodowe puzzle”, a także gra zręcznościowa z przekazywaniem piłeczek – w której jedno z dzieci dostaje dwie piłeczki w różnych kolorach. Podaje jedną do kolegi po prawej stronie i mówi: „Jestem do ciebie podobny, bo...”. A potem podaje drugą i mówi: „Różnię się od ciebie, bo...”. Proponowano także ćwiczenia symulujące brak wzroku, niepełnosprawność rąk, leworęczność: na przykład rysowanie domu i podpisywanie się z zamkniętymi oczami, zawiązywanie kokardy przy użyciu jednej ręki, wycięcie kwadratu lewą ręką. Jedna grupa w ramach scenariusza pt. „Ciemność nie musi być straszna” przygotowała zestaw informacji, jak należy zachować się w obecności osoby niewidomej i psa przewodnika, prezentację alfabetu Braille’a oraz zadanie zapisu na kartkach swoich imion brajlem. Projekt zakładał też wizytę w toruńskim „Niewidzialnym domu”.

W grupie II także znalazły się zaskakujące pomysły dydaktyczne: zabawa w rozpoznawanie imion rzymskich – w której zadaniem dzieci było odnalezienie ukrytych w różnych częściach sali karteczek z imionami. Później wspólne odczytano imiona i odgadywano, czy jest to imię damskie czy męskie. Następnie każde dziecko wybierało imię rzymskie, które najbardziej mu się spodobało. W kolejnym projekcie zaproszono uczniów klas pierwszych do wspólnego stworzenia mapy Afryki, tańców afrykańskich, oglądania fotografii tradycyjnych strojów i tworzenia ozdób do włosów. W jeszcze innych pojawiły się na przykład propozycje pracy plastycznej „Zabytki ormiańskie w Polsce”, przygotowania ukraińskiej sałatki z kiszoną kapustą i burakami, nauki czeczeńskiego tańca ludowego, czy wspólne tworzenie bajki międzykulturowej albo plakatu z okazji Światowego Dnia Uchodźców.

Scenariusze najczęściej uwzględniały kilka elementów: przekaz wiedzy o danej kulturze, zabawy i zadania, podsumowanie – w trakcie którego starano się wywołać u dzieci refleksję. W grupie II pojawiło się więcej różnoaspektowych zdań i scenek dramowych w ramach jednego projektu zajęć. Scenariusz „Każdy z nas jest inny, ale wyjątkowy” zakładał podjęcie dyskusji na następujące kwestie społeczne:

- Do Waszej klasy dołączył nowy kolega. Jednak różni się od Was wyglądem, sposobem ubierania się, a nawet zachowaniem. Okazuje się, że pochodzi z Egiptu i jest muzułmaninem. Jego rodzice przenieśli się do Polski z powodów ekonomicznych. Staracie się pomóc Hassanowi w adaptacji do nowych warunków.
- Bierzecie udział w szkolnej wycieczce, na której znajduje się dziewczynka z niepełnosprawnością ruchową. Porusza się ona na wózku. Chcecie iść do kina, ale najbliższy budynek nie jest wyposażony w udogodnienia dla osób z niepełnosprawnościami (brak podjazdów, brak windy). Musicie podjąć jakąś decyzję.
- Julka pochodzi z mało zamożnej rodziny, ale jest bardzo dobrą i koleżeńską uczennicą. Lubicie z nią rozmawiać, pomimo krytyki pozostałych osób z klasy, którym przeszkadza, że Julka nie ma pieniędzy.
- Odgrywacie scenę, w której jedna osoba jest niewidoma. Akcja rozgrywa się nieopodal ruchliwej ulicy.
- Antek dokucza Krysi, ponieważ ta ma rude włosy i liczne piegi na nosie. W dodatku nosi okulary. Antek na jednej z przerw zabiera Krysi okulary i rozbija je. Pani nauczycielka nie widzi całej sytuacji. Jedynymi świadkami jesteście Wy.
- Kasia ma problemy z wyrażaniem własnych emocji. Mimo że cieszy się ze wspólnej zabawy, to nie potrafi tego okazać. Zastanawiacie się, w jaki sposób można inaczej porozumieć się z Kasią.

Wśród najczęstszych zakładanych celów dydaktyczno-wychowawczych w grupie II wyróżnić można:

1. Przybliżenie podobieństw i różnic między polską a wybraną kulturą, poznanie elementów kultury materialnej i duchowej mniejszości narodowej oraz elementów historii mniejszości narodowej (na przykład kuchni ormiańskiej, alfabetu ukraińskiego, różnic między religią prawosławną a katolicką). Ukazanie Polski jako kraju zamieszkałego przez wiele grup narodowych i etnicznych.
2. Uświadomienie uczniom istnienia różnych perspektyw i punktów widzenia, naturalności różnic między ludźmi. Ukazanie podobieństw



- występujących ponad wieloma różnicami. Uświadomienie, że dzięki różnicom każdy człowiek jest wyjątkowy, niepowtarzalny. Uwrażliwienie na różnorodność społeczną i na problematykę wielokulturowości.
3. Unaocznienie dzieciom, jak stosować w życiu codziennym postawę tolerancji, otwartości wobec osób z innych kultur, jak unikać stereotypów.
  4. Zintegrowanie klasy: nauka współpracy w grupie, wykonywania poleceń nauczyciela, szanowania zdania innych osób, bycia gotowym do przyjęcia nowego ucznia w klasie.

W tej grupie studenci przyjmowali dydaktyczną drogę *poprzez różnice kulturowe do uniwersalizacji wartości*. Widać wyraźnie w scenariuszach chęć pokazania Innej kultury jako nowej, ciekawej, oryginalnej. Wydaje się także, że studenci starali się przekazać dzieciom podobne kompetencje, umiejętności i wiedzę, jaką sami otrzymali w trakcie zajęć, oczywiście ograniczając się do wyboru jednej grupy kulturowej, ale dbając przy tym zarówno o przekaz informacji o danej kulturze, budowanie umiejętności współpracy w grupie i wzmocnienie więzi grupowych oraz promowanie pozytywnych postaw wobec Innych. Grupa II – w odróżnieniu od grupy I – pokazała Innego w szerszej perspektywie, bowiem może nim być: cudzoziemiec, imigrant, uchodźca, przedstawiciel mniejszości narodowej, kultury sąsiadujące czy osoba niepełnosprawna. Te scenariusze miały na celu nie tylko dostarczenie wiedzy o kulturze odległej i egzotycznej, ale w niemal połowie z nich pojawił się „bliższy Inny”: Kaszubi, Ukraińcy, Czecheny. Ponadto o ile w pierwszej grupie akcent padał na przekaz wiedzy o innej kulturze, o tyle w drugiej również na modyfikację postaw, niwelowanie stereotypów, adaptację i budowanie zgodnych relacji w zróżnicowanej kulturowo grupie rówieśniczej.

W obu zespołach przeanalizowanych scenariuszy dostrzec można wiele metod i pomysłów dydaktycznych, dostosowanych do wieku dziecka. Niemniej jednak w grupie II pojawiło się więcej wątków do zrealizowania w trakcie zajęć z dziećmi. Tutaj zdecydowanie dominowały lekcje cykliczne, przewidziane przynajmniej na kilka spotkań. Jest to istotna różnica, bowiem „realizacja zajęć w postaci krótkiego, jednodniowego epizodu wycisza naturalne zainteresowanie dziecka, a brak kontynuacji podjętych tematów nie sprzyja budzeniu u niego poczucia przynależności do szerszych zbiorowości (np. własnego kraju czy Europy), utrudnia mu wchodzenie w krąg kulturowy oraz poznanie kultur innych państw” (Suchodolska, 2011, s. 17).

Uczestnicy z grupy II w trakcie spotkania podsumowującego kurs i wyznaczone zadanie akcentowali, że zajęcia zmieniły ich optykę patrzenia na wielokulturowość:

Wcześniej w ogóle nie myślałam o wielokulturowości.

Teraz wiem, jak ważne jest zaprzyjaźnianie uczniów z „innością”.

Poznałam obyczaje niektórych kultur, o których wcześniej nie wiedziałam.

Moim zdaniem jest to ciekawe, bo pokazuje różne rodzaje inności. Nie tylko np. mniejszości narodowe, ale wszystkiego rodzaju inności, które są wokół nas. Wielokulturowość to nie tylko uchodźcy czy osoby z dalekich krajów.

To także rozwijanie wartości takich jak tolerancja, akceptacja.

Dotarło do mnie, że na każdym kroku spotykamy się z „innością” i że od najmłodszych lat warto uświadamiać o tym dzieci.

Z kolei zapytani o kryteria wyboru tematu wyjaśniali, iż kierowali się własnymi zainteresowaniami, ale także tym, aby lekcja była ciekawa dla dzieci. Zastanawiali się także, jak duże jest prawdopodobieństwo, że w przyszłej pracy zawodowej spotkają się z daną kulturą. Inną ważną przesłanką była dostrzegana przez nich dyskryminacja oraz obecna sytuacja w Polsce, podejście Polaków do Innych, a co za tym idzie, chęć niwelowania stereotypów, przewyciężenia wśród młodych osób uprzedzeń, uwrażliwienia dzieci na akceptację drugiego człowieka. Ponadto zaobserwowali pojawienie się w polskiej szkole coraz większej liczby uczniów z innych kręgów kulturowych.

## **Wnioski**

W studenckich scenariuszach sięgano po metody poszukiwania wiedzy o innych oraz wspólnych korzeni, a także zrozumienia i poszanowania odmierności, budowania współpracy. W grupie II pojawiły się dodatkowo metody pracy ze stereotypami, w mniejszym zakresie strategii rozwiązywania problemów (por. Sielatycki, 2004).

Projekty przybierały wiele form, łączyło je skoncentrowanie na dostarczaniu informacji o wybranych kulturach i zróżnicowaniu kulturowym oraz podkreślanie podobnych elementów i uniwersalnych wartości pomiędzy grupami narodowymi i kulturami (por. Weigl, 2020). Charakterystyczne, że tylko w jednym scenariuszu studenci zaproponowali zorganizowanie spotkania z członkami innej grupy narodowej.

W obu grupach studenckich ujawniły się wysokie kompetencje metodyczne, nadal jednak konieczne jest podnoszenie kompetencji merytorycznych w zakresie międzykulturowości. Jak starałam się pokazać, już 15 godzin zajęć znacząco wpływa na jakość merytoryczną projektów. Studenci z dwóch zespo-

łów pomijali złożoność kwestii dotyczących kontaktów z Innymi, co po części można jednak wytłumaczyć wiekiem potencjalnej grupy odbiorców propozycji dydaktycznych. Wydaje się również, że skoncentrowali się bardziej na wielokulturowości, w mniejszym zaś stopniu na potencjale międzykulturowości (zwłaszcza grupa pierwsza). Ponadto w projektach zabrakło odniesień do aktualnej sytuacji globalnych migracji, i tak na przykład w żadnym scenariuszu na temat Chin nie uwzględniono faktu, iż wielu Chińczyków mieszka i pracuje obecnie w Polsce. Innymi słowy, nie wykorzystano okazji, aby podkreślić, że daleki obcy jest teraz wśród nas. Nie zawsze udawało się wykroczyć poza folklorizm danej grupy, co może podtrzymywać mylne wrażenie o statyczności tejże kultury (przykładem są scenariusze na temat nomadyzmu Romów).

Mariola Badowska (2018, s. 197) odnotowuje: „Na wielu uczelniach przygotowujących do zawodu nauczycieli i pedagogów kształcenie i doskonalenie przyszłych pracowników szkoły w zakresie kompetencji społecznych, a zwłaszcza w zakresie kompetencji międzykulturowych, wciąż nie stanowi priorytetu”. Te słowa oraz doświadczenie lektury scenariuszy obu grup pozwalają mi wysunąć postulat, aby studenci kierunków pedagogicznych mieli możliwość odbycia zajęć z edukacji międzykulturowej, przynajmniej w wymiarze 15 godzin, w formie konwersatorium (optymalnie 30 godzin wykładu i dodatkowo konwersatorium/warsztaty). Programy kursów w świetle przestudiowanych sylabusów są wyczerpujące, można jednak pokusić się o ich wzbogacenie, tak aby zawierały dwa komponenty: wiedzę merytoryczną oraz trening postaw wobec Inności (Korczyński, Świdzińska, 2017, s. 126). Scenariusze zajęć stanowią niezwykle korzystną formę zaliczenia, ze względu na możliwość poznania sposobów rozumienia zjawisk kulturowych z perspektywy studentów, jak również potencjał współpracy grupowej studentów. Ważne jest, by zajęcia kończyły się krytyczną analizą wykonanych konspektów, co dodatkowo wzmocni umiejętność oceny projektów dotyczących międzykulturowości.

Bardzo potrzebne są również dalsze badania na temat rzeczywistej wiedzy studentów o zjawiskach i procesach wielokulturowych, ich rozumienia Inności i postrzegania edukacji międzykulturowej, w tym tego, w jaki sposób wyobrażają sobie ten przedmiot na uniwersytecie. Czy cechuje ich ciekawość poznawcza, chęć uczenia się i poznawania kultur, czerpania wiedzy ze spotkań międzykulturowych? (por. Paszenda, 2013). Postawy przyszłych pedagogów wobec nabywania wiedzy o innych kulturach i nastawienie do zdobywania/rozwijania kompetencji do pracy w zróżnicowanych kulturowo środowiskach należy potraktować priorytetowo.

## Bibliografia

- Badowska, M. 2018. Kompetencje społeczne i międzykulturowe nauczycieli i pedagogów w świetle badań własnych. *Kultura i Edukacja*. 3 (121), ss. 184–200.
- Dąbrowska, E. i Markowska-Manista, U. 2018. Przygotowanie nauczycieli i pedagogów w zakresie edukacji międzykulturowej – prezentacja projektu badawczego. *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 169–184.
- Kamińska, K. 2013. *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*. Warszawa: PWN.
- Korczyński, M. i Świdzińska, A. 2017. Wrażliwość międzykulturowa studentów z pogranicza polsko-ukraińskiego. *Edukacja Międzykulturowa*. 1, ss. 113–129.
- Lewowicki, T. 2011. Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*. 17, ss. 28–38.
- Misiejuk, D. 2013. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w świetle procesów samooceny w warunkach historycznego zróżnicowania regionu i procesów migracyjnych – komunikat z badań. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXI, ss. 37–44.
- Nikitorowicz, J. 2013. Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych. Wprowadzenie w realizowaną problematykę. W: Sobecki, M., Danilewicz, W., Muszyńska, J., Misiejuk, D. i Bajkowski, T. red. *Kompetencje do edukacji międzykulturowej w aspekcie wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 4–12.
- Nowakowska-Buryła, I. i Okrasa, M. 2016. Wiedza i stosunek do mniejszości narodowych jako element kompetencji międzykulturowej studentów. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, ss. 131–142.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural education in Poland: current problems and research orientations. *Kultura i Edukacja*. 2 (120), ss. 65–82.
- Paszenda, I. 2013. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w szkole wyższej – dylematy teorii i praktyki. W: Szerłaż, A. red. *Wielokulturowość – międzykulturowość w edukacji akademickiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, ss. 51–59.
- Sielatycki, M. 2004. *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*. [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl) (4.06.2020), ss. 30–35.
- Suchodolska, J. 2011. Wprowadzenie. W: Lewowicki, T. i Suchodolska, J. red. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo-, i międzykulturowej (materiały dla*

- nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*). Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 13–19.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Weigl, B. 2020. *Dylematy edukacji wielokulturowej dziecka przedszkolnego*, <http://miedzykulturowa.org.pl/czytelnia/artykuly/dylematy-edukacji-wielokulturowej-dziecka-przedszkolnego/> (4.06.2020)

### **Intercultural education at the university level in Poland in the context of acquiring new competences by youth**

**Abstract:** In the paper I intend to focus on intercultural education as an academic subject in Poland in the context of acquiring new competences by young people. Firstly, the syllabus of classes will be a subject to analysis in terms of their expected learning outcomes: the knowledge, skills and intercultural competencies to be acquired by students during the course. The considered aspects will include the scope of subjects addressed during the course, the number of hours, as well as the forms of study that offer this type of higher education in Poland. I would also like to share my own experiences collected while working with students on subjects associated with intercultural education, which I have been teaching at a pedagogical faculty. Among other things, I will present their visions of what intercultural education means to them – based on their own scenarios of classes for children. In my opinion, the projects can show the level of student’s knowledge on cultural diversity, their competencies related to future work in culturally diverse environments and their approach to intercultural education at the level of higher education.

**Keywords:** intercultural education, student scenarios, intercultural competences

Translated by Joanna Cukras-Stelągowska

EDYTA NOWAK-ŻÓŁTY

## O roli nauczyciela akademickiego w opinii polskich i zagranicznych studentów

**Streszczenie:** Artykuł przybliży czytelnikowi wybrane aspekty obrazu nauczyciela akademickiego w deklaracji grupy studentów polskich i zagranicznych. W związku z zwiększającym się udziałem studentów z zagranicy w polskim rynku edukacyjnym autorka poszukiwała odpowiedzi na temat oczekiwań studentów związanych z rolą nauczyciela akademickiego. Celem artykułu jest przedstawienie wybranych aspektów roli nauczyciela w opinii studentów zagranicznych oraz polskich. Badanie opinii studentów zostało przeprowadzone w maju i czerwcu 2019 roku w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, gdzie uczą się studenci z Polski, Ukrainy i wielu innych krajów świata. Autorka zakładała, że z powodu różnic kulturowych obraz nauczyciela akademickiego w oczach poszczególnych grup studentów może się różnić. Z przeprowadzonych badań wynika jednak, że studenci, co prawda, preferują różne formy zajęć, ale niezależnie od kraju, z którego pochodzą, oczekują aktywnego i energicznego nauczyciela, przekazującego wiedzę w sposób jasny i zrozumiały, będącego profesjonalistą w swojej pracy.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, student, aktywność, profesjonalizm, wykład, ćwiczenia

### Wprowadzenie

Pedagogika międzykulturowa postrzegana jest współcześnie jako subdyscyplina pedagogiczna zajmująca się problemami edukacyjnymi społeczeństw różnicowanych kulturowo. Istotę problematyki badawczej tej gałęzi pedagogiki stanowi, zdaniem Przemysława Pawła Grzybowskiego, strukturalne podejście do analizy procesów edukacji na tle edukacyjnych zmian danego społeczeństwa. Fundamenty pedagogiki międzykulturowej są międzydyscyplinarne, dodatkowo wsparte antropologią, socjologią, historią, psychologią, językoznawstwem i innymi naukami (Grzybowski, 2011, s. 17).

Udział studentów z zagranicy na polskim rynku edukacyjnym wyraźnie wzrasta. Ta różnorodność kultur stawia polską edukację przed ciekawymi

wyzwaniami. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza zadaniem edukacji jest zaciekawić odmiennością, zrozumieć ją i traktować jako bodźcującą, wykazywać, że nie ma rzeczy obcej, która w pewnych warunkach nie mogłaby stać się swoją, a z drugiej strony każda rzecz своя mogła być kiedyś obca (Nikitorowicz, 1996, s. 125).

Obecnie w polskim szkolnictwie wyższym wprowadzane są zmiany systemowe pod nazwą Nowa Konstytucja dla Nauki. Rząd postawił sobie za cel umiędzynarodowienie szkolnictwa, zintensyfikowanie współpracy nauki i biznesu, stworzenie nowych ścieżek kariery naukowej i dydaktycznej oraz dostosowanie liczby studentów na poszczególnych kierunkach studiów do realnych potrzeb rynku pracy. Efektem tych działań ma być znaczący wzrost pozycji polskiej nauki na arenie międzynarodowej. Internacjonalizacja sprzyja lepszemu zrozumieniu różnych kultur, służy rozwojowi uczelni, zmusza niejako do podnoszenia jakości kształcenia oraz stymulowaniu innowacyjności.

W roku akademickim 2017/2018 72,7 tys. cudzoziemców (w tym 37,2 tys. kobiet) planowało studiować w Polsce przynajmniej jeden rok akademicki. Większość cudzoziemców pochodziła z krajów europejskich, w tym ponad połowa (37,8 tys., czyli 52,0%) z Ukrainy<sup>1</sup>. Ja pracuję w Akademii WSB, która od kilku lat stara się poszerzać swoją ofertę studiów dla obcokrajowców. Obecnie w Akademii w Dąbrowie Górniczej studiują studenci z niemal całego świata (m.in. z Indii, Albanii, Ekwadoru, Turcji, Tajlandii, Wietnamu), w tym największą grupę stanowią studenci z Ukrainy.

Do badań zainspirowały mnie nieformalne rozmowy ze studentami z Ukrainy, którzy zauważyli znaczną różnicę w podejściu oraz aktywności wykładowców podczas prowadzenia zajęć w Akademii WSB, w porównaniu ze szkołami i uczelniami ukraińskimi. Badania sondażowe przeprowadziłam w maju i czerwcu 2019 roku. Potwierdziły one założenie, że studenci niezależnie od pochodzenia i kultury oczekują, że wykładowca będzie aktywny i zaangażowany, a zajęcia przez niego prowadzone będą miały przełożenie na zastosowanie w praktyce.

## **W poszukiwaniu efektywności**

Kompetencje merytoryczne, interpersonalne i dydaktyczne (Sajdak, 2007, s. 201) to rodzaje kompetencji, które Anna Sajdak wskazuje jako wiodące

<sup>1</sup> Dane Głównego Urzędu Statystycznego, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl) (dnia 21.06.2019).

u nauczyciela akademickiego. Kompetencje te mają wpływ na to, czy studenci uznają wykładowcę za autorytet, specjalistę, a także czy zbuduje on na tyle dobre relacje interpersonalne, by można go było również nazwać skutecznym. Współcześni studenci wydają się bardzo wymagający wobec wykładowców, coraz trudniej zatem „zasłużyć” na miano autorytetu. Nawet dokonania naukowe wykładowcy nie są dla niego obroną, jeśli nie potrafi on przekazać wiedzy, lub też nie umie w wystarczającym stopniu zainteresować młodych ludzi wykładanym przedmiotem, by wzbudzić w nich potrzebę dalszego samodzielnego doczytania w danym obszarze wiedzy. W Polsce, podobnie jak na całym świecie, poszczególne branże zawodowe potrzebują młodych ludzi z gruntowną specjalistyczną wiedzą, kreatywnym podejściem do życia, a przede wszystkim otwartych na zmianę (Berłowski, 2018, s. 14). Oni to mają stanowić kapitał intelektualny, czyli źródło rozwoju gospodarek i społeczeństw na świecie. Zdaniem Billa Gatesa podstawą tego kapitału jest wiedza, do której zdobywania i przetwarzania powinno się przygotowywać młode pokolenia od najwcześniejszych lat. Tutaj wsparcia, zdaniem Gatesa, potrzebują szczególnie nauczyciele. To oni, według amerykańskiego przedsiębiorcy, potrzebują doskonalenia i rozwoju, by móc przekazywać wiedzę w sposób interesujący i inspirować do zmiany<sup>2</sup>.

Natalia Białek i Karolina Cyran piszą, że współczesny nauczyciel ma do czynienia z szybko zmieniającymi się potrzebami, które wymagają nowych kompetencji i działań w celu wspierania nowego podejścia do nauczania i uczenia się (Białek, Cyran, 2013, s. 141). Autorki sugerują, że w skuteczności uczenia dzisiaj pomocne są możliwości cyfrowych narzędzi. Edukacja musi, zdaniem Białek i Cyran, podążać w kierunku zindywidualizowania, a nauczyciel stać się aktywnym pasjonatem prowadzonych przez siebie przedmiotów. To droga niełatwa, zdaniem Karpińskiej-Musiał, wręcz wyboista, po której nauczyciele akademicy zmierzają wciąż w kierunku profesjonalizacji działań i postaw, zgodnie z założeniem, że uczenie się jest procesem całościowym (Karpińska-Musiał, 2016, s. 15).

Pasja wykładowcy zdecydowanie objawia się w przekazie informacji. Jak mawiał Ludwik Hirszfild: kto chce zapalać innych, sam musi płonąć<sup>3</sup>. Dla współczesnych studentów relacje z wykładowcą są naprawdę ważne, możli-

---

<sup>2</sup> Wystąpienie Billa Gatesa na konferencji TED, Teachers need real , feedback [www.youtube.com/watch?v=81Ub0SMxZQo&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=81Ub0SMxZQo&t=2s) (10.06.2019).

<sup>3</sup> Ludwik Hirszfild (1884–1954) – polski lekarz, mikrobiolog, immunolog i serolog.



wość zadawania pytań w sytuacjach mniej formalnych, zmniejszony dystans, wzajemne zrozumienie. Współcześni studenci doceniają zaangażowanie dydaktyka i zauważają jego radość z nauczania innych. Sytuacja ta, w mojej opinii, nie zmieniała się na przestrzeni wieków, choć wydaje się, że relacje między wykładowcami a studentami obecnie nieco się rozluźniły<sup>4</sup>.

W czasie refleksji nad rolą współczesnego nauczyciela nasuwa się pytanie: czy są dzisiaj tacy wykładowcy, którzy dobro studenta stawiają na pierwszym miejscu, wzmacniają jego potencjał i budują bliskie relacje w trosce o jego wychowanie? Interesujące wydaje się także pytanie, czy dzisiaj są tacy studenci, którzy przyjdą tłumnie na nieobowiązkowy wykład i to znacznie wcześniej przed jego rozpoczęciem, by mieć jeszcze szansę na miejsce w sali? Czy w dobie Internetu i powszechności informacji młodzi ludzie ciągle potrzebują autorytetów i mistrzów na drodze swojego rozwoju? Jaki ma być współczesny wykładowca, by zainspirował do rozwoju, poszukiwania wiedzy? Moje badania sugerują, że ma być aktywny i energiczny, tak deklarowali studenci różnych narodowości. Słowo energiczny jest synonimem słowa aktywny, czynny, dynamiczny. Energiczny, jak ujęto w Słowniku PWN, może być człowiek i jego ruchy, jego energia to chęć i zdolność działania<sup>5</sup>. Aktywny i energiczny wykładowca to, zdaniem Natalii Białek i Karoliny Cyran, podstawa w procesie budowania nowego paradygmatu, który zakłada przejście od nauczania skupionego na aktywnościach profesora do nauczania skupionego na aktywności studenta. Konieczne staje się oparcie procesu nauczania na metodach aktywizujących, które ułatwią studentom dążenie do doskonałości (Białek i Cyran, 2013, s. 141). By spełnić te oczekiwania, może organizować prace w podgrupach, wymianę doświadczeń i aktywne uczenie się studentów od siebie nawzajem. Uczenie się wymaga interakcji wielu czynników: uczącego się, materiału, środka, za pomocą którego materiał jest prezentowany, sposobu zorganizowania prezentacji, osobowości nauczyciela, osobowości ucznia oraz środowiska, w którym zachodzi proces edukacyjny (Zimbardo, Johnson i McCann, 2017, s. 145).

---

<sup>4</sup> W latach 2015–2017 prowadziłam badania dotyczące wybranych aspektów relacji między wykładowcami a studentami, którzy uczyli się metodą tutoringu akademickiego na Uniwersytecie Warszawskim. Analiza badań pokazała wyraźną korelację między kompetencjami komunikacyjnymi wykładowcy a częstotliwością wybierania go na tutora przez studentów. Wybierani byli ci wykładowcy, którzy byli mniej formalni w relacji i bardzo otwarci na współpracę.

<sup>5</sup> Słownik PWN, <https://sjp.pwn.pl/> (25.06.2019).

## Nauczyciel akademicki – badania własne

Badania metodą sondażu diagnostycznego (ankieta online) dokonałam na losowo wybranych studentach z grupy polskiej i międzynarodowej studiujących na kierunku Zarządzanie w Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. W badaniu wzięło udział łącznie 183 studentów. Sondaż odbył się na przełomie maja i czerwca 2019 roku. Przedział wiekowy studentów to 20–24 lata. W badaniu wzięło udział 40 studentów z Ukrainy, dlatego porównałam wyniki w trzech grupach:

- studenci z Polski N=98,
- studenci z Ukrainy N=40,
- studenci z grupy międzynarodowej N=45 (Turcja, Kazachstan, Albania, Vietnam, Azerbejdżan, Tajlandia, Columbia, Tunezja).

Otrzymane wyniki badania pomogły mi określić następujące obszary:

- Którą formę zajęć, stosowanych w Akademii WSB, studenci deklarują jako najciekawszą?
- Jaki czynnik jest kluczowy, by zwiększyć zapamiętane treści podczas wykładu?
- Jaki czynnik jest kluczowy, by zwiększyć zapamiętane treści podczas ćwiczeń?
- Ocena wykładowcy – wskazanie jego cech osobowych.

Tabela 1. Forma zajęć preferowana przez studentów

Forma zajęć	Studenci z Polski N=98	Studenci z grupy międzynarodowej N=45	Studenci z Ukrainy N=40
Wykład	16,3 %	15%	<b>48,6%</b>
Ćwiczenia	<b>55,8%</b>	30%	25,7%
Laboratorium	19,8%	12,5%	2,9%
Lektorat z języka obcego	8,1 %	<b>52,5%</b>	22,9%

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych zawartych w tabeli wnioskuję, że nie ma jednej ulubionej formy zajęć, którą preferują studenci. Mimo że odpowiadający są mniej więcej w tym samym wieku (od 20 do 24 lat), to Polacy najbardziej cenią ćwiczenia, studenci z Ukrainy wykład, a grupa międzynarodowa wskazała lektorat z języka obcego. Ta ostatnia jest dość skomplikowana w ocenie, bowiem studenci z grupy międzynarodowej uczęszczają na różne grupy językowe, w za-

leżności od wyboru, najczęściej wybierają języki: niemiecki, francuski, polski, hiszpański. W pytaniu otwartym 26 studentów z grupy międzynarodowej tłumaczyło swój wybór lektoratu następującymi stwierdzeniami: to mniej nudne; lektorat jest bardziej dynamiczny; ważniejsze i bardziej interesujące; zajęcia językowe są przydatne, praktyczne, a nauczyciele naprawdę próbują uczyć; lektoraty są lepsze, masz więcej interakcji między małą grupą a profesorem.

Studenci polscy wybrali ćwiczenia, tak zdecydowała większość. Na lektorat z języka obcego wskazało zaledwie 8% badanych, to duża rozbieżność w stosunku do grupy międzynarodowej. Jednak powody, które zdecydowały o wyborze, wydają się zbieżne z opiniami grupy międzynarodowej. Polscy studenci (N=70), wybierając ćwiczenia, zdecydowanie wskazywali na takie walory jak praktyczność (aż 16 wskazań), ponadto: możliwość aktywności i zaangażowania się, energia, mniejsza grupa i łatwiejszy kontakt z wykładowcą, najlepiej przyswajają się informacje, większa różnorodność.

Wyniki studentów z Ukrainy zaskoczyły: choć ćwiczenia i lektorat uznają oni za ciekawe formy, to jednak niespełna połowa grupy jako formę najciekawszą wskazała wykład. Niestety swój wybór uzasadniło tylko 12 studentów, ale wypowiedzi koncentrowały się wokół stwierdzenia, że na wykładzie można usłyszeć więcej informacji, nauczyłem się wiele ciekawych rzeczy, wykłady są ciekawe.

W kolejnych dwóch pytaniach zachęcałam studentów do refleksji na temat czynników, które ułatwiają przyswajanie treści podczas wykładów oraz podczas ćwiczeń. Te dwie formy dominują bowiem w systemie kształcenia uczelni. Wskazałam wybrane czynniki, a student mógł wybrać do trzech odpowiedzi. W obu pytaniach zakładałam istotną rolę wykładowcy w przyswajaniu materiału. Dodatkowo w pytaniu otwartym zapytałam studentów o inne czynniki, które uznają jako pomocne w przyswajaniu treści z wykładów i ćwiczeń, a są im znane ze szkół w krajach, z których pochodzą.

Tabela 2. Czynniki ułatwiające zapamiętanie treści podczas wykładu

Wskazany czynnik	Studenci polscy N=91	Studenci ukraińscy N=35	Studenci z grupy międzynarodowej N=41
Aktywny, energiczny wykładowca	<b>71,4%</b>	<b>60%</b>	48%
Wykładowca dobrze zna język, w którym prowadzi wykład	0	22%	<b>63,4%</b>
Sposób mówienia wykładowcy (wyraźnie, głośno, poprawnie)	42,9%	40%	51,2%
Stosowanie środków audiowizualnych np. prezentacja, filmy	37,4 %	40%	26,8%

Odpowiednio przygotowane slajdy, czytelne, nieprzeładowane w treści	45,1%	34%	29,3%
Przedstawianie najnowszych badań naukowych,	15,4%	5,7%	14,6%
Podkreślanie najważniejszych treści	31,9%	40%	43,9%
Możliwość dyskusji z wykładowcą podczas wykładu	45,1%	54%	48,8%
Możliwość zadawania pytań,	14,3%	31,4%	17,1%
Sprawdzanie wiedzy np. przez testy pisemne	0	0	4,9%

Źródło: badania własne.

Procentowo najwięcej odpowiedzi wśród studentów polskich uzyskało stwierdzenie: aktywny, energiczny wykładowca. To główny czynnik ułatwiający przyswajanie treści na wykładach. Podobnie najczęściej wskazywali tę odpowiedź studenci z Ukrainy. Ta odpowiedź nie była najczęściej wybierana przez studentów z pozostałych krajów. Grupa międzynarodowa wskazała jednak, że głównymi czynnikami ułatwiającymi przyswajanie treści podczas wykładu jest dobra znajomość języka<sup>6</sup> oraz sposób mówienia wykładowcy (wyraźnie, głośno, poprawnie). Zakładam, że nie dość dobry poziom znajomości języka oraz niedostatecznie dobre brzmienie wypowiedzi wykładowcy wyraźnie utrudnia studentom zagranicznym przyswojenie treści z zajęć. Drugim czynnikiem najczęściej wybieranym wśród studentów polskich, ukraińskich i w grupie międzynarodowej jest możliwość dyskusji z wykładowcą podczas wykładu. Zakładam, że możliwość dialogu jest wartością cenioną w edukacji przez młodych ludzi na całym świecie. Konfrontowanie myśli zapewne sprzyja zrozumieniu treści, a także trwalszym ich przyswojeniu. Zaskoczył mnie fakt, że formy sprawdzania wiedzy, takie jak testy pisemne, nie są w opinii studentów czynnikiem, który powoduje przyswojenie treści z wykładu.

Interesujące są odpowiedzi, których udzielili studenci zagraniczni w pytaniu otwartym dotyczącym sposobów stosowanych przez wykładowców w krajach, z których pochodzą. W grupie międzynarodowej odpowiedziało 26 respondentów. Studenci wskazywali, że w ich krajach wykłady częściej bywają interaktywne, wykładowcy pytają na początku o informacje z poprzedniego wykładu, mówią niedługo, przerywają wypowiedzi pytaniami, korzystają z takich narzędzi jak filmy, utwory muzyczne, wyjścia poza uczelnię, a także konkursy i rankingi punktowane za aktywność na wykładzie. Studenci

<sup>6</sup> Studenci wskazują na znajomość języka angielskiego, tylko w tym języku prowadzone są zajęcia dla grupy międzynarodowej w Akademii WSB, przy czym wykładowcy są pochodzenia polskiego.

z Ukrainy (N=14) wskazali skupianie się wykładowców na najważniejszych kwestiach wykładu, aktywowanie studentów poprzez pytania, pokazywanie przykładów, ciekawe prezentacje multimedialne i prace domowe.

Tabela 3. Czynniki ułatwiające zapamiętanie treści podczas ćwiczeń

Czynnik	Studenci polscy N=91	Studenci ukraińscy N=32	Studenci z grupy międzynarodowej N= 41
Aktywny, energiczny wykładowca	49,5%	46,9%	58,5%
Stosowanie wiedzy z wykładu w praktyce (podczas ćwiczenia, projektu, scenki)	<b>56%</b>	37,5%	<b>68,3%</b>
Praca w grupach i prezentacje wyników	44%	<b>62,5%</b>	41,5%
Gry i zabawy	19,2%	34,4%	14,6%
Luźniejsza atmosfera (niż na wykładzie)	49,5%	18,8%	9,8%
Dyskusja podczas ćwiczeń	42,9%	37,5%	53,7%
Zadawanie pytań	17,6%	21,9%	26,8%
Czynne przeżywanie informacji np. branie udziału w scenkach, odgrywanie ról, wcielanie się w postacie	24,2%	46,9%	26,8%
Sprawdzanie wiedzy, np. przez testy pisemne	2,2%	3,1%	7,3%

Źródło: badania własne.

Nieco inaczej kształtują się wyniki w przypadku refleksji badanych na temat ćwiczeń. W tym wypadku polscy studenci (56%) oraz studenci z grupy międzynarodowej (68,3%) wskazali, że czynnikiem, który sprzyja zapamiętywaniu treści podczas ćwiczeń, jest możliwość zastosowania wiedzy z wykładu w praktyce (podczas ćwiczenia, projektu, scenki). Dla studentów z Ukrainy najistotniejsze okazały się praca w podgrupach i prezentacje wyników (62,5%). Na ćwiczeniach również ważny okazał się aktywny i energiczny wykładowca, a także dyskusja podczas ćwiczeń. Ciekawą jest odpowiedź dotycząca luźniejszej atmosfery na ćwiczeniach (w porównaniu z wykładami), ten fakt docenili głównie studenci polscy.

W powyższych odpowiedziach rola energicznego wykładowcy i aktywnych metod zajęć została dość mocno zaznaczona przez wszystkich studentów, respondentów badań. Wnioskuje, że od wykładowcy bardzo dużo zależy, jest on dla studentów ważny i ma znaczący wpływ na ocenianą przez studentów jakość kształcenia w uczelni. Dlatego kolejne pytania dotyczą postrzegania przez studentów wykładowcy. Zapytałam, jakie cechy osobowościowe powinien posiadać dobry wykładowca. W pierwszym pytaniu studenci wskazywali, czy nazwaliby znanych im wykładowców w Akademii WSB: przykładem, wzorem, autorytetem, mistrzem, profesjonalistą, urzędnikiem? W pytaniu tym można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 4. Cechy wykładowcy w opinii badanych studentów

Wykładowca	Studenci polscy N=91	Studenci ukraińscy N=33	Studenci z grupy międzynarodowej N=33
Przykładem	38,5%	48,5%	45,5%
Wzorem	36,3%	33,3%	6,1%
Autorytetem	48,4%	27,3%	18,2%
Mistrzem	20,9%	18,2%	45,5%
Profesjonalistą	62,6%	72,7%	54,5%
Urzędnikiem	22,4%	6,1%	15,2%

Źródło: badania własne.

Wszystkie grupy wskazały najczęściej profesjonalistę jako określenie wykładowcy. Sporo osób z grupy polskiej wskazało także autorytet, z grupy ukraińskiej – przykład, a z grupy międzynarodowej także określenie – mistrz.

W kolejnym pytaniu poprosiłam respondentów o wskazanie, które z cech osobowościowych powinien posiadać dobry nauczyciel akademicki. W tym pytaniu można było zaznaczyć do 5 odpowiedzi. Kolejno wskazałam: sprawiedliwy, wyrozumiały, uczciwy, otwarty, opanowany, obiektywny, z poczuciem humoru, sumienny, komunikatywny, obowiązkowy, dobrze przygotowany do zajęć, pomocny, ambitny, szanujący godność człowieka, cierpliwy, szczery, wymagający, zaangażowany, rzeczowy, przyznający się do błędu, empatyczny, zdecydowany, życzliwy, przewidujący, stanowczy, konsekwentny, samokrytyczny. W tabeli została podana liczba osób, które wybrały daną odpowiedź.

Tabela 5. Cechy osobowe wykładowcy

	Studenci polscy N=90	Studenci ukraińscy N=34	Studenci z grupy międzynarodowej N=40
5 najczęściej wskazywanych odpowiedzi w kolejności	Poczucie humoru (54) Wyrozumiały (45) Komunikatywny (45) Otwarty (44) Dobrze przygotowany (38)	Poczucie humoru (28) Uczciwy (22) Komunikatywny (20) Sprawiedliwy (17) Otwarty (17)	Dobrze przygotowany (24) Obiektywny (22) Komunikatywny (21) Pomocny (21) Poczucie humoru (15)

Źródło: badania własne.

Poczucie humoru to cecha wskazywana najczęściej przez studentów polskich i ukraińskich, studenci z grupy międzynarodowej chcą współpracować z wykładowcą dobrze przygotowanym, czyli, jak zakładałam, profesjonalistą w wykonywaniu swojego zawodu. Cechą, która jest wspólna dla wszystkich grup respondentów, jest komunikatywność.

## Podsumowanie

Wykład jest formą organizacyjną procesu kształcenia, ale i metodą nauczania. Znani dydaktycy i twórcy typologii metod nauczania, Wincenty Okoń, Czesław Kupisiewicz, Kazimierz Sośnicki określali wykład jako jednokierunkowy przekaz informacji. Metoda ta pozornie wydaje się zatem prosta, jednak, jak pokazują przedstawione w artykule wyniki badań, metoda wykładu ewoluuje w formę zajęć znacznie bardziej aktywną, a od wykładowcy oczekuje się, że będzie on komunikatywny, aktywny, energiczny, wyraźnie zaangażowany, a także doskonale przygotowany merytorycznie. Istotne dla studentów zagranicznych jest, by nauczyciel biegłe, poprawnie, wyraźnie i doniośle mówił w języku, w którym wykłada. Podobne oczekiwania względem nauczyciela mają studenci podczas ćwiczeń. Aktywny i energiczny wykładowca ma tak zbudować zajęcia, by umożliwić studentom zastosowanie wiedzy z wykładu w praktyce.

Nauczyciel w opinii studentów to profesjonalista. Według *Słownika języka polskiego* profesjonalista to ktoś, kto ma duże umiejętności w jakiejś dziedzinie i doskonale wykonuje swoją pracę<sup>7</sup>. Wnioskuje, że pod tym pojęciem mieści się także znakomite przygotowanie merytoryczne i metodyczne wykładowcy. Czesław Banach nazywa współczesnego nauczyciela profesjonalistą, który oprócz doskonałego przygotowania jest źródłem wiedzy, wartości etycznych oraz doświadczenia społecznego i etycznego. Taki nauczyciel wyzwala w studentach aktywność i wspomaga ich rozwój (Banach, 2004, s. 548). Sukces nauczyciela profesjonalisty zależy zatem od jego umiejętności radzenia sobie z różnymi zawiłościami i zmianami, które są obecne w polityce, gospodarce i kulturze, a także rozwiązywania praktycznych, codziennych problemów studentów, pochodzących często z odległych i różnych kultur.

Wyniki badania pokazują brak znaczących różnic w postrzeganiu form, metod i narzędzi dydaktycznych przez studentów polskich i zagranicznych. Beneficjentów łączą wysokie wymagania wobec wykładowcy, który ma być przede wszystkim profesjonalistą w swoim fachu, dobrze przygotowanym i na dodatek z poczuciem humoru. Interesującym dla autorki jest fakt, czy podobnie swoich mistrzów oceniliby żakowie na przestrzeni wieków. Wydaje się bowiem, że atmosfera na uczelniach w kraju i na świecie znacznie się rozluźniła, młodzi ludzie cenią wykładowcę akademickiego, ale nie postrzegają

<sup>7</sup> <https://sjp.pwn.pl> (27.06.2019).

go już jak mistrza czy niedościgniony wzór osobowy<sup>8</sup>. Współczesny nauczyciel jest, w opinii autorki, bardziej facylitatorem, coachem czy przewodnikiem w obszarze własnego rozwoju studenta. Cyfrowe pokolenie wychowane na multimediami, czyli obrazach i dźwiękach, oczekuje stymulacji, aktywności i dynamiczności na uczelni. To pokolenie wymagające, które autorytetów i wzorów osobowych szuka często na YouTube czy Facebooku. Jeśli wykładowca „żyje” w tych równoległych światach, ma czynne konta na portalach społecznościowych, to, w opinii autorki, ma szansę być nazwanym *pasjonatem swojego zawodu* i być cenionym przez młodzież, z którą współpracuje.

Przedstawione badania nie aspirują do poszukiwań finalnych odpowiedzi na pytania zamknięte. Są głosem w dyskusji na temat kierunku, w którym podąża uczelnia polska i uczelnie zagraniczne, jako że proces internacjonalizacji rośnie w siłę, do Polski przyjeżdża coraz więcej chętnych do studiowania z całego świata. Obraz współczesnego wykładowcy akademickiego nie daje się zamknąć w ramy sztywnego opisu, a tym bardziej statystycznie zorientowanej metodologii. Wymyka się i będzie coraz bardziej wymykał procedurom, ponieważ zmiany społeczno-kulturowe narzucają nam życie w rzeczywistości mocno nieprzewidywalnej. Mam nadzieję, że niniejszy artykuł przyczyni się do prób ukonstytuowania bardzo ważnej i wymagającej roli nauczyciela akademickiego.

### **Bibliografia**

- Banach, Cz. 2004. Nauczyciel. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Żak, ss. 548–553.
- Berłowski, P. 2018. Kluczem do udanej zmiany są ludzie. *Personel i Zarządzanie*. **10**, ss. 13–17.
- Białek, N. i Cyran, K. 2013. Aktywne metody dydaktyczne – subiektywne kompendium. W: Rozmus, A. red. *Wykładowca doskonały*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer, ss. 141–145.
- Brown, P., Roediger, H. i McDaniel, M. 2014. *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Grzybowski, P. P. 2011. *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P.P. 2012. *Edukacja międzykulturowa – konteksty*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>8</sup> To stwierdzenie jest osobistą refleksją autorki.



- Holmes, J. 2019. *Edukacja i uczenie się*. Warszawa: PWN.
- Karpińska-Musiał, B. 2016. *Edukacja spersonalizowana na uniwersytecie*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Kędzierska, J. 2008. Profesjonalne kompetencje nauczyciela. W: Rudnicki, P., Kutrowska, B. i Nowak-Dziemianowicz, M. red. *Nauczyciel misja czy zawód. Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. 2008. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewowicki, T., Chojnacka-Synaszkó, B. i Piechaczek-Ogierman, G. 2014. *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Robinson, K. 2015. *Kreatywne szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- Rozmus, A. 2018. *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. 2012. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch, J. 2013. *Pedeutologia, Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń, W. 2012. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zimbardo, P., Johnson, R. i Mc Cann, V. 2017. *Psychologia, kluczowe koncepcje, motywacja i uczenie się*. Warszawa: PWN.

### **Netografia**

- Słownik PWN, <https://sjp.pwn.pl/> (25.06.2019).
- <https://sjp.pwn.pl> (27.06.2019).
- Bill Gates na konferencji TED, Teachers need real feedback, [www.youtube.com/watch?v=81Ub0SMxZQo&t=2s](http://www.youtube.com/watch?v=81Ub0SMxZQo&t=2s) (10.06.2019).

### **The role of an academic teacher in the opinions of Polish and foreign students**

**Abstract:** The article presents the selected aspects of the image of an academic teacher in the declarations of a group of Polish and foreign students. In connection with the growing share of foreign students in the Polish educational market, the

author sought for the answers to the expectations of students related to the role of an academic teacher. The aim of the article is to present selected aspects of the teacher's role in the eyes of foreign and Polish students. The survey of students' opinions was carried out in May and June 2019 at the WSB Academy in Dąbrowa Górnicza, where students from Poland, Ukraine and many other countries were learning. The author assumed that due to cultural differences, the image of an academic teacher in the eyes of individual groups of students may differ. Although the research shows that students prefer different forms of classes, regardless of the country they come from, they still expect active and energetic teachers, who transform transferring knowledge in a clear and understandable way and are professionals in their work.

**Keywords:** teacher, student, activity, professionalism, lecture, classes

Translated by Edyta Nowak-Żółty

# **ARTYKUŁY RECENZYJNE**



ARTUR JABŁOŃSKI

## **Wiedza o języku jako klucz do polityki tożsamościowej Kaszubów.**

**Artykuł recenzyjny książki Adeli Koźyczkowskiej: *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości.***

**Gdańsk 2019, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 276**

Kilka tygodni po wydaniu przez Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego książki Adeli Koźyczkowskiej *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*, na internetowym portalu „Skra – pjsmjono wo kùlturze” zamieściłem „na gorąco” pisaną prasową recenzję tej publikacji, zatytułowaną *Walka o tożsamość, znaki i znaczenia*. Wracam do tego tematu z perspektywy kilkunastu miesięcy obcowania z tezami zawartymi w pracy Adeli Koźyczkowskiej, przekonany, że książka tej gdańskiej pedagożki otwiera pola do nowych interpretacji „wpływu pewnych koncepcji, idei, wyborów identyfikacyjnych i tożsamościowych na kondycję ludzką”, by używając słów Jolanty Tambor umieszczonych na 4. stronie okładki książki, wyrazić najpełniej własną myśl.

Na samym początku należy ustalić, czym dla Adeli Koźyczkowskiej jest pojęcie „kaszubszczyzna” (kasz.: kaszëbjizna). W badaniach językoznawczych pojęcie to oznacza wyłącznie język kaszubski i/lub jego odmiany: kaszubszczyzna mówiona, kaszubszczyzna literacka, kaszubszczyzna dialektalna (Brezza, 2001; Treder, 2002). Określenie to funkcjonuje więc podobnie jak pojęcie „polszczyzna” czy „niemczyzna”. W nieco bardziej współczesnych badaniach, w dziedzinach takich jak socjolingwistyka, socjologia i literaturoznawstwo, pojęcie „kaszubszczyzna” pozostaje synonimem pojęcia język kaszubski (Kuik-Kalinowska, 2011; Mazurek, 2010; Wicherkiewicz, 2014). W dyskursie społeczno-politycznym, niektórzy jego uczestnicy nadają temu pojęciu nieco szersze znaczenie: „kaszubszczyzna/kaszëbjizna” bywa rozumiana przez nich jako język i kultura Kaszubów (Jabłoński, 2013/2018). Adela Koźyczkowska proponuje, byśmy rozumieli „kaszubszczyznę” jako – jak sama zaznacza – „egzemplifikację pewnego projektu kulturowego” (s. 15). Punktem wyjścia do

tego projektu był oczywiście język kaszubski i to już u jego zarania, co wiąże się z osobą Floriana Ceynowy, dziewiętnastowiecznego budziela Kaszubów, jednak ów język został niejako obudowany praktykami kulturowymi, których celem było i jest budowanie tożsamości. „Kaszubszczyzna” Adeli Kożyczkowskiej jest zatem całą przestrzenią kulturową Kaszub. Tę przestrzeń, jak zauważa gdańska pedagoga, konstruuje dwa główne „projekty intelektualne” koncentrujące się na dwóch tożsamościach Kaszubów, które autorka proponuje nazywać: „polonocentryczną” i „kaszubocentryczną” (s. 11 i inne).

Z każdą kolejną stroną swojej pracy Adela Kożyczkowska, zatrudniona na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, w Instytucie Pedagogiki, gdzie współtworzy Zakład Pedagogiki Ogólnej, udowadnia, że nie ma przesady w przyjętej przez nią tezie, iż kaszubszczyzna to „permanentna pedagogia, czyli sfera, w której toczy się walka (?), gra (?) o znaki i znaczenia (...), o tożsamość” (s. 16). Wśród wielu założeń, które A. Kożyczkowska poczyniła, przystępując do opisanego swoich badań (o których pisze we wstępie i rozdziale 1. poświęconym przyjętej metodologii), jest i takie, by czytelnik traktował przytoczone pod konkretnym nazwiskiem, słowa i wypowiedzi jako „stanowiska teoretyczne”. Chodzi o to, by nie utożsamiać ich z konkretną osobą, lecz „autorem, który mówi zawsze z pola jakiejś hegemonii”. Poprzez przyjęcie takiej perspektywy w tekście książki swoje poglądy odnajdą z łatwością zarówno te osoby, które były uczestnikami konkretnych „praktyk kulturowych”, jak również ci czytelnicy, którzy chcą się utożsamiać z jakąś „nieuosobioną” ideą.

Należy zwrócić uwagę, że książka A. Kożyczkowskiej jest syntezą całego cyklu badań i publikacji tej autorki pod wspólnym tytułem *Kaszubszczyzna jako wiedza: język, edukacja, kultura i obywatelskość*. Wcześniej przepracowane przez badaczkę pojmowanie zagadnienia kaszubszczyzny jako kultury, jako praktyki językowej i edukacyjnej oraz jako tożsamości sprawia, że tekst książki jest klarowny, a tezy autorki o politycznym organizowaniu wiedzy i doświadczeń w kontekście projektów „kaszubocentrycznego” oraz „polonocentrycznego” są spójne i dobrze rozwinięte. Nie będzie to nadużycie, jeśli dołączymy do tych czytelników, którzy odnajdują w tych tezach ujęcie charakterystyczne dla tradycji badań postkolonialnych. Można jedynie żałować, że niewystarczająca znajomość kultury niemieckiej – co autorka sama przyznaje – była przyczyną, dla której zrezygnowała z badania relacji kaszubsko-niemieckich, a tym samym „niemieckocentrycznej” tożsamości części Kaszubów.

Adela Kożyczkowska skupia się więc na walce prowadzonej przez dwa – jak to opisała – „intelektualne modele kaszubszczyzny”. Jeden z nich jest konse-

kwentnie zamknięty na różnice kulturowe i, cytując autorkę, „wynika z lęku przyznania się do własnego rozróżnienia od większości – w tym przypadku – polskiej” (s. 250). Drugi jest jak najbardziej otwarty na kulturowe różnice, gdyż towarzyszy mu – zdaniem badaczki – przekonanie, iż: „tylko uznając różnicę, można uznać wielokulturową naturę świata” oraz „świadomie zabiegać o własną tożsamość etniczną” (ss. 250–251). Autorka, jako że rzeczywistość kaszubskiego świata zna nie tylko z literatury, ale przede wszystkim z własnych doświadczeń, swój wywód prowadzi ze znanstwem, by sformułować wniosek, iż kaszubocentryzm i polonocentryzm to w gruncie rzeczy konfrontacyjne stanowiska teoretyczne, które stanowią dwa odrębne systemy wiedzy.

Gdańska pedagoga przedstawia swoje teorie bez emocji, które zwykle towarzyszą omawianiu różnych kaszubskich tożsamości, a przez to, w większości przypadków, sięga sedna przeciwstawnych postaw kaszubskich elit – ich przyczyn i skutków. Tekst jest znakomitą syntezą zarówno jednego z dyskursów – rozpoczętego przez Floriana Ceynowę, a kontynuowanego obecnie przez środowisko stowarzyszenia Kaszëbskô Jednota, jak i drugiego – zapoczątkowanego przez Hieronima Derdowskiego, a współcześnie odbijającego się w zwierciadle Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym. Wydaje się, że tylko w jednym miejscu, takie jest moje zdanie, autorka nie trafia ze swoją interpretacją. Chodzi o ten fragment książki, w którym A. Kożyczkowska wysuwa tezę, iż uchwała II Kongresu Kaszubskiego (odbył się w 1992 roku w Gdańsku), a w szczególności wystąpienie Donalda Tuska na tymże Kongresie, który przekonywał, by Kaszubi zwiększyli swą współodpowiedzialność za los ogółu obywateli, były podstawą programu ideowego „Ödroď” – grupy młodej inteligencji skupionej wokół pisma o tym samym tytule. Jednak nie miejsce tu na polemikę, choć moja reakcja – nie tylko badacza, ale także kaszubskiego aktywisty – może świadczyć o tym, że książka ma szansę wywołać polemiczne głosy.

Adela Kożyczkowska była przez lata bliską współpracownicą Kazimierza Kossak-Głowczewskiego, a dziś jest samodzielną badaczką wielokulturowości, jako istotnego problemu społecznego i edukacyjnego. W książce *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości* dzieli się syntetycznym spojrzeniem na ważny i wciąż aktualny problem miejsca kaszubszczyzny w zmieniającej się rzeczywistości, którą cechuje walka o znaki i znaczenia. Symbolicznym tego wyrazem może być pierwsza strona okładki. Kilka fotografii mężczyzn w mundurach różnych armii, a także rodzin zgromadzonych na religijnych rytuałach chrztu i komunii – uświadamiają, jak skomplikowana to rzeczywistość na pograniczu kultur. Adela Kożyczkow-

ska przyznaje, że swoją książką chce włączyć dyskurs tożsamości kaszubskiej w przestrzeń pedagogiki międzykulturowej. To zadanie omawiana książka spełnia, na dowód czego można przytoczyć opinię, którą wyraziła Hllżbjeta (Liza) Waltherowa z Instytutu Sorabistyki Uniwersytetu w Lipsku. W mediach społecznościowych, wspominając o przygotowywanej przez siebie recenzji pracy Adeli Kożyczkowskiej, pod postem zamieszczonym przez piszącego te słowa, a zaczynającym się od zdania „Szósta z siedmiu ważnych dla mnie książek”, L. Waltherowa napisała: „Ta książka bardzo pomogła mi dużo zrozumieć w kwestii kaszubskiej, a także uświadomić wiele lużyckich problemów i potencjalnych rozwiązań” (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1596057393880859&set=a.129746267178653&type=3&theater=30.05.2020> r.).

Wielokulturowość to wynik wielu polityk, w tym także polityki edukacyjnej. Autorka książki *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*, będąc tego świadoma, daje czytelnikowi kompendium, którego nie należy rozważać w kontekście jednego konkretnego przedmiotu czy nawet grupy przedmiotów. Adela Kożyczkowska zaprasza nas do znacznie szerszej pedagogicznej refleksji nad wyborami tożsamościowymi zbiorowości, ich społecznym charakterem i praktykami będącymi projektami intelektualnymi (aktywistów, badaczy, myślicieli). Wiedza, będąca wytworem tych kulturowych zmagania, pozwala utrzymać władzę nad człowiekiem, który zgadza się na przyjęcie tych lub innych znaków i ich znaczeń, a przez to buduje narrację o świecie – czym ten świat jest i jaki powinien być. W przypadku świata kaszubskiego gdańska pedagożka zauważa, iż polityka tożsamościowa zmierzać może w kierunku mniejszościowej wspólnoty o etnicznym charakterze i silnych zobowiązaniach obywatelskich jej członków wobec państwa, z którym Kaszubi pozostają w ścisłych związkach. By to osiągnąć, potrzebny jest taki projekt intelektualny, który pozwoli wyjść poza dotychczasowe dyskursy, co możliwe jest wtedy, kiedy elity staną się otwarte na różnicę kulturową.

### **Bibliografia**

- Breza, E. 2001. *Kaszubszczyzna – Kaszëbizna*. Opole: UO.
- Jabłoński, A. 2013. *Kaszubi. Wspólnota narodowa*. Gdynia: Wydawnictwo Region.
- Jabłoński, A. 2019. *Walka o tożsamość. Znaki i znaczenia*, Skra – pismjono wo kùlturze, <https://pismiono.com/recenzejo-walka-o-tozsamosc-znaki-i-znaczenia/>.



- Kuik-Kalinowska, A. 2011. *Tatczężna. Literackie przestrzenie Kaszub*. Gdańsk – Słupsk: Instytut Kaszubski, Akademia Pomorska.
- Mazurek, M. 2010. *Język – przestrzeń – pochodzenie. Analiza tożsamości kaszubskiej*. Gdańsk: Instytut Kaszubski.
- Treder, J. 2002. *Język kaszubski. Poradnik encyklopedyczny*. Gdańsk: UG, Oficyna Czac.
- Wicherkiewicz, T. 2014. *Regionalne języki kolateralne Europy – porównawcze studia przypadku polityki językowej*. Poznań: Wydawnictwo Rys.

SYLWESTER ZIELKA

**O edukacji tubylców zwanych Kaszubami.  
Artykuł recenzyjny książki Kazimierza Kossak-  
-Główczewskiego:  
*Edukacja kaszubska. Antologia tekstów.*  
Red. Adela Kożyczkowska i Maria Szczepska-  
-Pustkowska.  
Gdynia 2019, Wydawnictwo Region, ss. 407**

Książka *Edukacja kaszubska. Antologia tekstów*, której autorem jest wybitny znawca problematyki edukacji regionalnej i kaszubszczyzny Kazimierz Kossak-Główczewski, wpisuje się w trwające debaty dotyczące takich kwestii, jak tożsamość (jednostkowa i zbiorowa), globalizacja i glokalizacja kultury, ważność sposobów narracji o sobie i świecie, czy też pojmowanie wolności. Przede wszystkim jest to jednak książka poświęcona kategorii tytułowej, a więc edukacji kaszubskiej – jej wielowątkowości, unikalności czasowej i przestrzennej, zmianom, jakim nieustannie podlega, a także jej ważności dla tych, którzy chcą ją pielęgnować i uznają ją za wartość.

Omawiana praca składa się z dwóch głównych części. W pierwszej z nich głos zabierają redaktorki tomu, a druga zawiera zbiór artykułów autorstwa Kazimierza Kossak-Główczewskiego. Maria Szczepska-Pustkowska przybliża postać oraz twórczość profesora Kossak-Główczewskiego, wskazując, że w jego biografii nie brakowało momentów wyraźnego sprzeciwu wobec panującej w PRL-u antydemokratycznej ideologii. Redaktorka, śledząc drogę rozwoju naukowego autora, wskazuje również na innowacyjność jego pomysłów dotyczących edukacji regionalnej, a jednocześnie na umiejętność współpracy z różnymi środowiskami społecznymi i ośrodkami naukowymi w Polsce i za granicą. Zaowocowało to wieloma nowatorskimi projektami i badaniami w obszarze edukacji regionalnej, a koncyliacyjne elementy jego osobowości sprawiły, że był lubianym i popularnym pracownikiem Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego (gdzie uzyskał tytuł doktora habilitowanego, a następnie profesora nadzwyczajnego), a także kierownikiem Zakładu Pedagogiki Ogólnej w tym Instytucie. Z kolei Adela Kożyczkowska

stara się zarysować kontekst edukacji kaszubskiej i regionalnej jako podłoża edukacyjnych rozważań i badań K. Kossak-Główczewskiego. Redaktorka w sposób przeglądowy ciekawie opisuje niełatwą drogę tworzenia się zrębów edukacji kaszubskiej w latach 80. XX wieku, a także determinację lokalnych działaczy na rzecz jej powstania i rozwoju, tak aby mogła ona uzyskać daleko idącą odrębność i samodzielność, i aby nie była „źle widziana” zarówno w szkole, jak i w życiu społecznym i obywatelskim. Dopiero lata 90. i nowa sytuacja społeczno-polityczna, a przede wszystkim nieustępliwość i zaangażowanie lokalnych elit, sprawiły, że kaszubska edukacja regionalna przestała zajmować marginalną pozycję, a użytkownicy mowy kaszubskiej odzyskali część swojej godności.

Druga – zasadnicza – część książki zawiera 34 artykuły, których autorem jest Kazimierz Kossak-Główczewski. Artykuły te były publikowane na przestrzeni niemal trzech dekad, od roku 1990 do 2018. Znajdują się wśród nich głównie artykuły zamieszczane w pracach zbiorowych i czasopismach naukowych, choć obecne są także publikacje z lokalnego czasopisma „Pomerania”. Tę część książki redaktorki podzieliły na sześć działów (obszarów), nadając każdemu z nich tytuł odnoszący się do problematyki, którą w swojej twórczości podejmował autor. Całość książki zamyka bibliografia prac Kazimierza Kossak-Główczewskiego.

Pierwszy dział, zatytułowany *Region – regionalizm – (nowa) etniczność: inspiracje dla edukacji kaszubskiej*, skupia dziewięć tekstów skoncentrowanych wokół tytułowej problematyki (nowej) etniczności. Zamieszczone tu artykuły skupiają się wokół kwestii etniczności i regionalności jako wartości dla edukacji demokratycznej równościowej. Autor podkreśla w nich dwojaką funkcję edukacji: może ona przyczyniać się do reprodukcji istniejących, niesprawiedliwych, układów społecznych, lub może stać się elementem, a nawet przyczyną zmiany społecznej. Odwołując się do uwag takich myślicieli jak Jurgen Habermas czy Stanisław Ossowski, stwierdza, że szkoła – a szerzej system oświaty – pomyślana jest tak, aby reprodukować system społeczny, a nie być zaczynem jego przeobrażeń. Szczególnie kompromitujący dla szkoły jako instytucji edukacyjnej był (i jest nadal) nakaz transmisji wiedzy kosztem dialogu i krytycznej oceny rzeczywistości społecznej i wytwarzanych na jej temat dyskursów. Prowadzi to do sytuacji, w której szkoła nie staje się podmiotem zmiany i budzenia postaw refleksyjnych, lecz staje się przedmiotem zmiany nacechowanej ideologicznie i będącej *de facto* w posiadaniu wąskiej grupy ustalającej pożądane wartości dla reszty społeczeństwa. Remedium na to ideologiczne zacierzowanie (prowadzące często do wykluczającego

nacjonalizmu) i „epistemologiczny fundamentalizm” (s. 51), postulujący jedyną prawdziwą wizję świata ludzkiego, ma być, zdaniem autora, afirmacja „innych pedagogii”, w tym edukacji regionalnej. One to stanowić mają pozytywną odpowiedź na przemocowe działania unifikacyjne państwa czy narodu, stając się przestrzenią niewymuszonego i samorządnego dialogu. (Nowa) etniczność nie ma więc zbyć zależna od dominującego centrum, ale jako przestrzeń realizacji wielowymiarowych i wielokulturowych pedagogii konkretnego regionu powinna stać się początkiem budowy społeczeństwa obywatelskiego i „epistemologicznych polis” (s. 61). Nowość tak rozumianej etniczności polegać ma na uzmysłowieniu, że „region jest światem ogólnoludzkim” (s. 68), że jest podstawowym i pierwotnym sposobem rozumienia samego siebie i wielości światów, w których zamieszkuje.

Dział drugi, noszący tytuł *Człowiek: inspiracja dla edukacji kaszubskiej*, może być rozumiany jako kontynuacja i konkretyzacja tematów podejmowanych powyżej. Teksty tu pomieszczone rozwijają kwestię regionu jako miejsca życia człowieka, a jednocześnie miejsca, w którym wyraża się jego społeczna natura. Szczególnie w artykule poświęconym w prowadzonej przez Habermasa dychotomii sfery publicznej i sfery prywatnej (ss. 115–127), Kossak-Głowczewski podkreśla, że ograniczenie regionalności i edukacji regionalnej do kontekstu prywatnego rodzi poważne i negatywne następstwa dla egzystencji człowieka i świata. Jeśli bowiem potraktuje się edukację regionalną jako lokalną i prywatną przestrzeń komunikacji pozbawioną możliwości (i konieczności) odwoływania się do kanałów komunikacyjnych o szerszych zasięgach, to stanie się ona nic lub niewiele znaczącym skansenem kulturowym. A jednocześnie sfera publiczna pozbawiona wpływu i kontroli żywotnych kultur regionalnych stanie się (wbrew swej nazwie) narzędziem kolonizowania rozmaitych grup społecznych i sposobów ich życia i rozumienia świata.

Przyjmując perspektywę pedagogiki krytycznej, szczególnie w wydaniu Henry’ego Giroux, Autor podkreśla niedualność owych dwóch sfer w odniesieniu do edukacji regionalnej i innych społecznych instytucji. W nich bowiem działającym pierwotnie podmiotem jest człowiek, rozumiany nie jako sprywatyzowane indywiduum ani jako istota społecznie zdeterminowana, lecz człowiek jako podmiot nawykowo stawiający opór i kultywujący zachowania demokratyczne. W tym kontekście Kossak-Głowczewski odwołuje się do twórczości nauczyciela i działacza na rzecz edukacji kaszubskiej Jana Drzeżdżona, którego myśl odczytuje jako humanistyczny postulat ludzkiej „możliwości sprawstwa” (s. 137) opartego o doświadczenia zdobywania wiedzy łączącej człowieka ze światem, a nie separującej go od niego. Jed-

nakże, jak wskazuje tekst prezentujący badania autora nad kulturą etniczną w szkole, przyznawanie się do poczucia regionalności było – głównie przez nauczycieli – oceniane jako przeszkoda na drodze do uczestnictwa w sferze publicznej, a domowe (kaszubskie) doświadczenia dzieci jako nieważne z punktu widzenia kultury szkoły (sic!).

Dział trzeci, nazwany *Język, tożsamość i edukacja w recepcji Kaszubów: rodziców i nauczycieli*, który zawiera pięć artykułów, można określić jako dział badawczy, bowiem zamieszczone tu teksty są głównie raportami z prowadzonych przez K. Kossak-Głowczewskiego badań i analiz problematykacji nieobecności języka kaszubskiego w szkołach na terenie Kaszub. Badania te dotyczą okresu tuż potransformacyjnego (do 1994 roku) i wskazują, z jakimi trudnościami przyszło się mierzyć tym, którzy postulowali wprowadzenie języka etnicznego do szkoły. Korzystając zarówno z repertuaru metod jakościowych, jak i ilościowych, a także posiłkując się Pierre'a Bourdieu teorią reprodukcji, autor na podstawie licznych badań wskazuje, że własna (kaszubska) edukacja szkolna Kaszubów poddana była nie tylko silnej presji instytucjonalnej ze strony państwowego aparatu oświatowego, lecz również to, że dokonana w wyniku tego silna akceptacja tej arbitralności kulturowej szczególnie widoczna była u nauczycieli jako funkcjonariuszy władzy stosującej przemoc symboliczną. Pisząc, że „nauczyciele ci, zniewoleni przez władzę, zidentyfikowali się ze swą rolą, albowiem najsilniej ulegli jej przemocy” (s. 151), podkreśla autor ich zachowawczość oraz pasywną postawę nawet wówczas, gdy otworzyły się możliwości współtworzenia przez nich edukacji regionalnej. Szczególnie widoczne jest to w przypadku nauczania języka kaszubskiego, dla którego nauczyciele nie widzą miejsca w szkole, a jeśli już, to jako język o charakterze fakultatywnym. Taka quasi-legalność pozwala bowiem na dalsze rozgraniczanie prawomocnej kultury („polskiej”) szkoły i kultury nieobowiązkowej (kaszubskiej), przy zachowaniu pozorów zmiany.

W podobnym tonie wypowiadają się badani rodzice, co jest w ich przypadku swoistym rozdarciem (ambivalencją tożsamościową) między procesami racjonalizacyjnymi, które rugują język etniczny z domów, a próbami jego przetrwania i ocalenia jako unikalnej wartości i części tożsamości, które cedują na... szkołę. Najbardziej spontaniczni i entuzjastyczni w ocenie wprowadzenia języka kaszubskiego do szkół byli uczniowie, dla których socjalizacja domowa i edukacja szkolna nie byłyby już przepaściami i przestały wywoływać szok poznawczy. Uogólniając wysiłki autora, można stwierdzić, że przemoc symboliczna przestanie być skuteczna, gdy zmieni się w ludzkim habitusie świadomość podchodzenia do własnej regionalności: każdy

bowiem człowiek jest jednocześnie człowiekiem i regionalnym, i globalnym, a edukacja winna mieć na celu przede wszystkim – by się tak wyrazić – etykę łączności tych światów życia.

Czwarty dział, mieszczący siedem tekstów, a zatytułowany *Między zniewoleniem a wolnością: edukacja kaszubska – aspekty emancypacyjne*, koncentruje się wokół zagadnienia niezależności zarówno edukacji regionalnej, jak i niezależności, którą można uzyskać dzięki edukacji regionalnej. Omawiając ten pierwszy aspekt, należy zwrócić uwagę na teksty autora krytyczne wobec tzw. nauczania technologicznego. W tej koncepcji zakłada się ścisły związek między technologiami władzy a życiem społecznym. Nauczanie technologiczne to przede wszystkim kształcenie o rysie centralistycznym (państwowym, narodowym itp.), w wyniku którego kształtuje się jednostki i grupy społeczne o habitusie identycznym lub zbliżonym do wymagań każdorazowej władzy symbolicznej. Cynizm tej władzy polega na zarządzaniu pozorami, czyli na pozornym włączaniu inicjowanych społecznie postulatów zmian do centralnych praktyk administracyjno-prawnych. Edukacja regionalna, jak przekonuje Kossak-Główczewski, z tak pojętym nauczaniem nie chce i nie może mieć nic wspólnego. Wpisuje się ona w szeroki nurt kontestacyjny, zwany edukacją alternatywną, która proponuje zupełnie inne podejście do szkoły i edukacji – niekoniecznie zresztą na szkole opartej. Edukacja regionalna w wizjach autora winna być pojmowana jako siła opozycyjna, która stawia opór dominującym kategoriom konstruowania tożsamości, mocno promując takie nieprzemocowe narzędzia edukowania jak dialog czy mediacje. I w tym sensie regionalność staje się siłą relacyjną, która ma zdolność do łączenia publicznego i prywatnego, jednostkowego i społecznego, subiektywnego i intersubiektywnego. Tu ujawnia się wspomniany drugi aspekt niezależności: byłoby błędem lub co najmniej naukową niefrasobliwością, aby zjawiska odradzających się etniczności (w skali europejskiej, jak i światowej) traktować tylko jako etniczne właśnie. Analizując te ruchy, stwierdza autor, można dojść do wniosku, że myślenie w kategoriach regionalności i edukacja regionalna przyczyniają się do ukazania losów grupowych jako poddanych logice dominacji kulturowej, politycznej i ekonomicznej. Są zatem pierwszym impulsem do oddolnej emancypacji i tworzenia na nowo swojej tożsamości – tożsamości opartej o hermeneutyczny (rozumiejący) stosunek do własnej przeszłości i o etykę odpowiedzialności za wybór wartości.

Dział piąty, noszący tytuł *Regionalizacja nauczania – edukacja regionalna: poszukując kulturowej edukacji kaszubskiej*, zawiera osiem tekstów autora, które oscylują wokół nadania nowych znaczeń regionalizacji nauczania

i edukacji regionalnej. Można zauważyć wyraźny sprzeciw wobec rozumienia regionalizacji nauczania jako adaptacji do (przynajmniej wówczas) istniejącego stanu edukacji i prawno-politycznych sposobów jej urzeczywistnienia. Warto, jak sądzę, podkreślić w tym kontekście, że przynajmniej część orędowników obalenia systemu komunistycznego związanych z „Solidarnością”, która następnie tworzyła nowy układ władzy, była wyraźnie przeciwna autonomii edukacji regionalnej. Autor akcentuje tym samym, że odgórne reformy edukacji regionalnej mają charakter ideologiczny i wprowadzają tylko pozorne zmiany w systemie oświaty – niezależnie od tego, czy czyni je tzw. lewica, czy prawica. Te wyraziste stwierdzenia prowadzą go właściwie do porzucenia złudzeń odnośnie do możliwości wprowadzania edukacji regionalnej w ten sposób, choć nie prowadzą do wyzbycia się nadziei, że jest ona nadal możliwa. Szansę na jej realizację, szansę na przeciwdziałanie „fundamentalizmowi” kulturowemu (s. 314), dostrzega Kossak-Główczewski w lokalnych i mocno ugruntowanych tradycjach regionalnych. To właśnie one mają być artykulacją żywotnych potrzeb mieszkańców, w których interesie leży zapewnienie ciągłości kulturowej i jej rozwijanie. Dlatego też edukacja regionalna nie może być oparta wyłącznie na technologicznie pomyślanej szkole (która takiej edukacji nie chce lub nawet jej się wstydzi), lecz winna być również formą edukacji nieformalnej, dokonującej się przy każdorazowej wymianie doświadczeń wszystkich zainteresowanych. Kierując się myślami m.in. Hansa-Georga Gadamera, autor dochodzi do wniosku, że owi wszyscy zainteresowani, kierując się wolnością decyzji i zdolnością wybierania dobra, skupić się powinni na opowiadaniu swojej historii własnym głosem i reinhabitacji, czyli na odzyskiwaniu miejsc i przestrzeni, w których żyją, a które zaświadcniają o globalnym procesie zamieszkiwania „tutaj”.

Szósty dział, poświęcony kategoriom marginesu i marginalności w edukacji regionalnej, składa się z dwóch artykułów i nosi tytuł *Na marginesie edukacji kaszubskiej*. Tekst pierwszy podkreśla nową sytuację etniczną, w której znalazły się kraje Europy Środkowej i Wschodniej po upadku Związku Radzieckiego i jednocześnie przechodziły w orbitę wpływów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. Automatyzacja, a w innych wersjach: nieuchronność, tej tranzykcji budzi u autora niepokój w kwestii wypracowania własnej ścieżki myślenia o edukacji regionalnej. Bowiem bezkrytyczne przyjmowanie rozwiązań, które funkcjonują na innym gruncie, prowadzić musi do bardziej lub mniej nieudolnych prób naśladowania obcych kulturowo i organizacyjnie mechanizmów. Przejście od jednej formy kolonializmu (typu sowieckiego) do innej formy kolonializmu (typu kapitalistyczno-konsumpcyjnego) spycha na

margines możliwości przećwiczenia i realizowania inaczej pomyślanych scenariuszy edukacji regionalnej. Z kolei w drugim artykule autor wskazuje na nieustanne, również historyczne, próby podważania ważności kaszubskości i edukacji kaszubskiej, zarówno przez władze zaborcze, jak i polskie. Optymizm z powodu istnienia wspólnie różnych instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych form kaszubskiej edukacji regionalnej nie powinien jednak przesłaniać przecucia, że jest to ciągle forma samorządności i samoorganizowania się ludzi, która nie zyskała jeszcze pełnej akceptacji i nadal trzeba walczyć o jej istnienie i rozwój.

Podsumowując, należy podkreślić dużą erudycję autora, szczególnie w zakresie korzystania z najnowszych i aktualnych w czasie pisania tekstów – a często również i dzisiaj – teorii. Profesor Kazimierz Kossak-Główczewski prezentuje się w wybranych tu tekstach jako myśliciel i praktyk o szerokiej znajomości tematu, a jednocześnie jako pedagog transformatywnie zaangażowany. Zaangażowanie to można zauważyć szczególnie w krytycznej obróbce uniwersalizmu. Krytykuje on uniwersalizm jako centralizm, zatem dołącza do grona pedagogów, socjologów i filozofów o proweniencji krytycznej i emancypacyjnej. Zarazem opisując edukację regionalną, nie uznaje za zasadne formułowania dyrektyw czy przepisów na *każdą* edukację regionalną. Relatywizm kulturowy – co prawda nienazwany i niewypowiedziany w tych tekstach wprost, jednak podtekstualnie obecny – nie pozwala, i słusznie, autorowi formułować rozwiązań i wskazówek, które można by zastosować wobec edukacji Innych. To dodatkowy walor pomieszczonego tu wyboru tekstów, bowiem wskazują one, że o ile zderzenie z centralizmem w edukacji rodzi w wielu regionach podobne wyzwania i próby sił, o tyle realizacja i „zadomowianie” edukacji regionalnej jest wyzwaniem niepowtarzalnym, zależnym właśnie od regionalnych uwarunkowań, sporów, interesów, od pedagogiki miejsca konkretnego. Nie oznacza to jednak, że pewne rozwiązania stosowane w tej, czy innej edukacji regionalnej nie mogą znaleźć swoich odpowiedników gdzie indziej, w miejscu innej pedagogii – czym innym jednak jest bierne naśladownictwo odgórnie nadanego wzoru edukacji regionalnej, a czym innym twórcze, krytyczne i przyjazne wykorzystanie narzędzi, które sprawdziły się w innych miejscach i kontekstach.

Prezentowane w książce *Edukacja kaszubska...* teksty nie mają charakteru metodycznego, i nie takim celem – jak można przypuszczać – kierował się ich autor. Teksty te, szczególnie o charakterze badawczym, zachowują jednak walor diagnostyczny – oczywiście w perspektywie porównawczej. Należy je zatem również traktować jako swoiste świadectwo czasów, w których były



pisane – są one kroniką pamięci teorii edukacji regionalnej i edukacji kaszubskiej, którą – dzięki wysiłkom autora oraz redaktorek – możemy włączyć do naszych myśli i życia.

### **Bibliografia**

- Kossak-Główczewski, K. 2019. *Edukacja Kaszubska. Antologia tekstów*. Gdynia: Wydawnictwo Region.
- Koźyczkowska, A. 2019. Kazimierza Kossak-Główczewskiego edukacja kaszubska: słów kilka o tym, dlaczego ważne jest to, by uchwycić istotę początku... Wprowadzenie w problematykę. W: Kossak-Główczewski, K. *Edukacja Kaszubska. Antologia tekstów*. Gdynia: Wydawnictwo Region, ss. 20–34.
- Szczepska-Pustkowska, M. 2019. Dr hab., prof. nadzwyczajny Kazimierz Kossak-Główczewski. Słów kilka o Autorze pomieszczonych tu tekstów. W: Kossak-Główczewski, K. *Edukacja Kaszubska. Antologia tekstów*. Gdynia: Wydawnictwo Region, ss. 11–19.

KATARZYNA SZOLC

**Anna Jawor, Urszula Markowska-Manista  
i Marta J. Pietrusińska: *Konkultura. Wymiary  
uczestnictwa w kulturze młodych imigrantów  
z Ukrainy w Polsce.***

**Warszawa 2020, Wydawnictwo Naukowe  
SCHOLAR, ss. 194**

Recenzowana książka jest pracą wieloautorską. Każda z autorek zajmuje się inną dyscypliną naukową (pedagogiką, socjologią, nauką o kulturze i religii), ale łączy je zainteresowanie szeroko rozumianą międzykulturowością<sup>1</sup>.

Ta różnorodność w doświadczeniu naukowym pozwoliła autorkom na przeprowadzenie badań różnych elementów uczestnictwa w kulturze młodych migrantów (popularne miejsca w Warszawie, motywacja i bariery w uczestnictwie w kulturze, związek pracy i czasu wolnego i inne) i przeanalizowanie materiału badawczego z perspektywy różnych dyscyplin.

Recenzowana książka jest wyrazem naukowo-badawczych zainteresowań i doświadczeń autorek, a badania zostały zrealizowane na potrzeby Biura Kultury Urzędu m.st. Warszawy. Autorki podkreślają, że w ich książce po raz pierwszy opisane zostały badania dotyczące uczestnictwa w kulturze migrantów z Ukrainy. We wstępie książki zaznaczają, że język ukraiński jest obecnie

---

<sup>1</sup> Przykładowe tytuły książek, które zostały napisane przez autorki bądź są one ich współautorkami: Jawor, A. 2014. *Wojna kultur. Czy „flaga tęczowa” wypiera „biało-czerwoną”?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; Jawor, A. i Kurowicka, A. 2016. red. *Polska transformacja seksualna.* Warszawa: Scholar; Januszewska, E. i Markowska-Manista, U. 2017. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną.* Warszawa: Wydawnictwo APS; Markowska-Manista, U. 2009. *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości.* Warszawa: Wydawnictwo APS; Pietrusińska, M.J. 2016. *Czy muzułmanin może być dobrym obywatelem? Postawy obywatelskie młodych muzułmanów z Polski, Turcji i Wielkiej Brytanii.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego; Pietrusińska, M.J. 2014. *Dom migracyjny czy niedom – model zamieszkiwania uchodźców z Kaukazu w Polsce.* W: Łukasiuk, M. i Jewdokimow, M. red. *Socjologia zamieszkiwania.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, ss. 295–322.

najczęściej używanym językiem w Polsce, po języku polskim, a jednocześnie, że choć migrantów z Ukrainy jest w Polsce tak wielu, niewielu z nich uczestniczy w życiu kulturalnym. Dlaczego? To pytanie było asumptem do zrealizowania badań na ten temat i napisania recenzowanej książki.

Książka składa się z 6 rozdziałów, wstępu, zakończenia i końcowych refleksji autorek. Rozdział pierwszy dotyczy definicji i teorii migracyjnych oraz opisuje historię migracji Ukraińców do Polski. Drugi rozdział poświęcony jest kulturze i konkulturze. Założenia badań opisane zostały w rozdziale trzecim, natomiast rozdziały czwarty i piąty zawierają wyniki pracy badawczej. Ostatni rozdział stanowi podsumowanie przeprowadzonych badań. Całość pracy została spleciona z dwóch płaszczyzn: migracji i kultury dotyczących młodych Ukraińców mieszkających w Polsce.

Wspomniane wyżej dwie płaszczyzny: migracja i kultura, zostały zdefiniowane w dwóch pierwszych rozdziałach. W rozdziale pierwszym autorki skupiają się na problemach definicyjnych związanych z takimi pojęciami, jak: akulturacja, adaptacja społeczno-kulturowa, asymilacja i integracja. Autorki podkreślają, że najważniejszym z wymienionych pojęć jest dla nich integracja i ujmują ją w trzech wymiarach: indywidualnych i grupowych strategiach akulturacyjnych, interakcji społecznych między migrantami a grupą dominującą oraz barier strukturalnych. Autorki podkreślają, że do integracji niezbędne jest zaangażowanie obu stron: migrantów i obywateli kraju, do którego migranci przybywają. Przyjęta terminologia ma pewne ograniczenia. Jak same autorki zauważyły, rozpatrują one grupę większościową, jak i mniejszościową jako dwa stabilne byty, bez uwzględnienia różnorodności obu grup pod względem kulturowym, religijnym czy społeczno-ekonomicznym. Problem ten został w książce zaznaczony. Autorki przyjęły, że każda z omawianych kultur ma w sobie dominujące cechy, które są uznawane przez większość osób w danej grupie. W badaniach nad uczestnictwem uwzględniły jedynie społeczno-ekonomiczną różnorodność. Takie rozwiązanie wydaje się słuszną drogą, gdyż różnicowanie w obrębie obu grup kultury czy religii nie przyczyniłoby się do odpowiedzi na założone pytania badawcze. Natomiast uwzględnienie przyczyn społeczno-ekonomicznych może mieć kluczowe znaczenie w uczestnictwie w kulturze.

W drugim rozdziale pojawia się słowo klucz: konkultura. Autorki rozpoczynają rozdział od zdefiniowania pojęcia „kultura” odwołując się do autorytetów w tej dziedzinie, zaczynając od Cycerona, a kończąc na Antoninie Kłóskowskiej. W książce znajdziemy odwołania do kultury narodowej, symbolicznej czy popularnej. Ciekawe rozważania dotyczą kanonu kulturowego

i jego znajomości wśród Polaków. Poruszony zostaje tutaj wątek (nie)znajomości kanonu kulturowego przez Polaków przy jednoczesnym zapoznawaniu z nim migrantów. Kulturę danego kraju poznaje się właśnie przez jej kanon, kulturę wysoką i robią to również migranci, którzy chcą zrozumieć kontekst kulturowy Polski, co autorki podkreślają w tym rozdziale. Najważniejszym jednak terminem omawianym w tej części książki jest tytułowa „konkultura”. Jest to termin autorski, który ma zastąpić pojęcie „kultury mniejszościowej”. Ukuty z łacińskiego przedrostka *con* oznaczającego „razem z” i omówionego we wcześniejszej części książki słowa kultura. Autorki słusznie zauważają, że ten zabieg przywołuje na myśl takie pojęcia jak subkultura czy kontrkultura. Dlatego w tym miejscu tłumaczą te pojęcia i różnice z konkulturą. W książce zaznaczone zostało, że konkultura nie stoi w opozycji do kultury dominującej, jak to ma miejsce w przypadku kontrkultury czy subkultury. Konkultura istnieje jako równoważne zjawisko. Konkultura powiązana jest z separacją grupy mniejszościowej – następuje integracja wśród migrantów przy jednoczesnej separacji od grupy większościowej. Autorki dokonują w tym miejscu trójpodziału rzeczywistości i decydują się na bliższe poznanie jej wycinka. Na ten trójpodział składa się kultura wysoka (kanon kultury), z którym zapoznają się migranci, aby poznać kulturę kraju, do którego przyjeżdżają. Poznawanie kultury wysokiej nie pozwala migrantom na integrację ze społeczeństwem, ponieważ w nim dominuje kultura popularna. Trzecim elementem tej kulturowej układanki jest właśnie konkultura, czyli kultura grupy mniejszościowej, która powstaje równolegle z kulturą grupy większościowej, przy jednoczesnym wzmacnianiu separacji migrantów.

Rozdział trzeci poświęcony jest założeniom badawczym. Badania zostały przeprowadzone *pro bono* na potrzeby Biura Kultury Urzędu m.st. Warszawy. Autorki opisują cel badań, stawiają trafne pytania badawcze (chcąc odpowiedzieć na główny problem biorą pod uwagę to, w jaki sposób obywatele Ukrainy brali udział w życiu kulturowym przed wyjechaniem do Polski). Autorki wykorzystały w swojej pracy partycypacyjny charakter badań. Zrealizowały go częściowo. Współpracowały z polskimi studentami, którzy przeprowadzali wywiady jakościowe. Z grupą mniejszościową polscy studenci byli połączeni kilkoma kategoriami: posiadali status studenta, byli w podobnym wieku i mieszkali w Warszawie. Przez ten zabieg autorki chciały zbliżyć się do grupy mniejszościowej, którą badały. Z perspektywy młodego badacza najciekawszą częścią publikacji jest opis procedury badawczej. Autorki zwróciły uwagę na takie elementy jak przestrzeń i miejsce, w którym odbywało się badanie, wykorzystały technikę mapowania zasobów, a w scenariuszu wywiadu podzieliły

pytania na trzy grupy: o przeszłość, terażniejszość i przyszłość, umieszczając je w dwóch perspektywach: indywidualnej i zbiorowej. Autorki wspominają również o etyce w badaniach, a także o wykorzystaniu programu MAXQDA 2018, który wykorzystały do analizy danych. Całość jest ustrukturyzowana, klarowna i harmonijnie łączy się z celem badań.

Rozdziały czwarty i piąty przedstawiają wyniki pracy badawczej. Każdy z tych rozdziałów został podzielony na podrozdziały (*Rozumienie i wartościowanie kultury, Uczestnictwo w kulturze w domu rodzinnym w Ukrainie, Ukraińska kultura w Warszawie, Motywacja do uczestnictwa w kulturze* i inne). Zabieg ten pozwala czytelnikowi na znalezienie interesującego go fragmentu badań. Każdy podrozdział zawiera liczne wypowiedzi badanych, ale co ważne, z podsumowaniem autorek. Pozwala to czytelnikowi na własną interpretację wypowiedzi, ale także na zapoznanie się ze stanowiskiem autorek, osadzonym w kontekście teoretycznym pracy.

Ostatni rozdział książki stanowi podsumowanie badań. Również w tej części autorki cytują fragmenty wypowiedzi, czasem bardzo obszerne, studentów z Ukrainy. Znajduje się tu jednak również długie podsumowanie wyników badań. Najważniejszym elementem tego rozdziału jest ponowne odwołanie się do nowo ukutego terminu – konkultura. Autorki dostrzegają kulturową separację obywateli Ukrainy i wysuwają trzy czynniki, na podstawie przeprowadzonych badań, które sprzyjają praktykom konkulturowym.

Czytając tę książkę, zastanawiałam się, czy stosowne jest ukucie nowego terminu, jakim jest konkultura. W edukacji międzykulturowej korzysta się z takich terminów, jak kultura mniejszościowa, kultura grupy mniejszościowej czy kultura grupy odmiennej kulturowo (Dyczewski, L. 1994; Nikitorowicz, J. 1999). Stosowane od lat są takie terminy jak kontrkultura czy subkultura. Autorki postulują, aby termin „konkultura” stał się terminem odnoszącym się do kultury grupy mniejszościowej, ale stojącej nie w opozycji do głównego nurtu kulturowego, lecz równolegle. Podkreślają one, że stworzenie nowego terminu jest zasadne właśnie obecnie. Subkultura i kontrkultura powstały w chwilach kryzysu dominującej kultury. Podobnie jest teraz, gdy mamy do czynienia z „kryzysem migracyjnym” na terenie Europy. Konkultura jest odpowiedzią na pojawiające się w społeczeństwach obawy przed mniejszością (konkultura to separacja od kultury większościowej). Mamy więc do czynienia z tworzeniem się nie tylko nowego pojęcia, stworzonego na potrzeby książki, ale, co autorki udowadniają w badaniach, z nowym zjawiskiem w kulturze. W mojej ocenie interesujące byłoby zestawienie badań autorek z badaniami dotyczącymi opinii Polaków na temat migrantów oraz badania-

mi realizowanymi w innych krajach Unii Europejskiej dotyczącymi udziału migrantów w kulturze grupy większościowej. To pozwoliłoby odpowiedzieć na pytanie, czy konkultura jest charakterystyczna dla migrantów w ogóle, czy jedynie w zestawieniu z pewnymi cechami kultury większościowej.

### **Bibliografia**

- Dyczewski, L. red. 2006. *Kultura grup mniejszościowych i marginalnych*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Nikitorowicz, J. 1999. Bractwa cerkiewne jako czynnik integrujący wyznawców Prawosławia w wielokulturowym społeczeństwie. *Elpis* 1 (1), ss. 171–182.

## **Nota o autorach**

**Bogoczová Irena**, dr hab., Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, katedra slavistiky, Czech Republic, ORCID: 0000-0002-0818-193X

**Bortliczek Małgorzata**, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, Orcid: 0000-0002-2974-1254

**Cebul Krzysztof**, dr hab., prof. UKSW; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny, ORCID: 0000-0002-5040-8384

**Cukras-Stelągowska Joanna**, dr, UMK w Toruniu, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0003-0120-9693

**Dobrowolska Barbara**, dr hab., Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0003-2309-097X

**Grzybowski Przemysław Paweł**, dr hab., prof. UKW, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-7993-2569

**Humeniuk Monika**, dr, Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, ORCID: 0000-0002-9888-3010

**Jabłoński Artur**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Humanistyczny, ORCID: 0000-0002-3803-1035

**Koźyczkowska Adela**, dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-7952-1321.

**Mariański Janusz**, prof. zw. dr hab., emerytowany pracownik Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, ORCID: 0000-0002-0620-8000

**Marszałek Katarzyna**, dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wydział Pedagogiki, ORCID: 0000-0003-3969-8453

**Matuší Renáta**, mgr., Tomas Bata University in Zlín, Faculty of Humanities, Department of Pedagogical Sciences, Czech Republic, ORCID: 0000-0002-4484-2627

**Misiejuk Dorota**, dr hab., prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-8292-2046

**Misik Maria**, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-4852-3970

**Nowak-Żółty Edyta**, dr, Akademia WSB, Wydział Zamiejscowy w Cieszynie, ORCID: 0000-0003-4212-9497

**Ogrodzka-Mazur Ewa**, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-9990-6176

**Radzewicz-Winnicki Andrzej**, prof. zw. dr hab., emerytowany pracownik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Uniwersytetu Zielonogórskiego, ORCID: 0000-0001-6227-8700

**Różańska Aniela**, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-2891-9361

**Sebesta Jadwiga**, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, CINiBA, ORCID: 0000-0003-4655575X

**Szczepska-Pustkowska Maria**, dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-8307-6566

**Szolc Katarzyna**, mgr, doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, ORCID: 0000-0002-8101-963X

**Szymik Eugeniusz**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0001-9684-3253

**Zbylut-Jadczyk Katarzyna**, mgr, doktorantka w Instytucie Historii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, ORCID: 0000-0001-8801-2417

**Zenderowski Radosław**, prof. dr hab., Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Społeczno-Ekonomiczny, ORCID: 0000-0003-0249-0499

**Zielka Sylwester**, dr, Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0001-8406-7429



## **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](mailto:edukacja.miedzykulturowa@us.edu.pl)

## **Information for authors of “Intercultural Education”**

The authors publishing in the journal “Intercultural Education” are obliged to fulfil the formal, content, and technical requirements.

An author should place a statement of authenticity of the text and should confirm that the text has not been published earlier in any publishing institution.

The publishing process involves *ghostwriting* and *guest authorship* procedure.

The editors accept authors’ materials both in the electronic version (.doc or .rtf files) and in the printed form.

The editors do not return sent materials and stipulate the right to make formal changes and indispensable abridgements.

### **Technical requirements for texts**

Volume: max. 0.5 of an editorial sheet (25 000 characters with spaces, including bibliography, tables, and figures); word editing program: Word for Windows; body text: font Times New Roman 12 points, leading 1.5; indentation – 1 cm; margins – 2.5 cm; language: Polish or English.

The following should be attached: *keywords* and *abstract* (150–200 words) in Polish and English with the translator’s name; *references* in alphabetical arrangement; brief *note about the author*.

The author should provide illustrative materials (photographs, figures, tables) as separate black-and-white or grey-scale graphic files.

Footnotes cannot be used, their contents should be incorporated into the text. In indispensable cases, endnotes are allowed.

### **Citation and referencing**

I. For citation in the text, the *Harvard Citation System* should be used – in brackets: the author’s/authors’ name/names and the year of publication, as well as page numbers in the case of exact quotations, e.g.:

Markowska-Manista and Dąbrowa (2016) distinguish in the Polish educational system the following groups of culturally diversified learners...

Nikitorowicz (2017) indicates that what can be observed currently is the creation and participation of humanity in three cultures...

Lewowicki (2015) and Sobecki (2016) specify the functions of contemporary education in the field of...

“Half of the examined teachers were not aware of the specificity of school in Latvia as the school of cultural borderland” (Urlińska and Jurzysta, 2016, p. 205).

**II.** For references (bibliography), the *Harvard Referencing System* should be used.

### **1. Monographs:**

#### **authored**

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

#### **co-authored**

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. and Piechaczek-Ogierman G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

#### **edited work**

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. and Różańska, A. eds. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

### **2. Articles in scientific journals:**

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i 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](mailto:edukacja.miedzykulturowa@us.edu.pl)