

# EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

2021, nr 2 (15)

## Rada Naukowa:

José L. da Costa (University of Alberta, Edmonton, Kanada), Jim Cummins (University of Toronto, Kanada), Hana Červinková (Maynooth University, Irlandia), Ludmiła L. Choruża (Київський університет імені Бориса Грінченка, Ukraina), Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura, Hiszpania), Manuel Lucero Fustes (Universidad de Extremadura, Badajoz, Hiszpania), Ian Hancock (University of Texas, USA), 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 Ciencała (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, Hynek Böhlm, Pavol Dancák, Wioleta Danilewicz, Piotr Długosz, Przemysław Paweł Grzybowski, Halina Grzymała-Moszczyńska, Andrei Harbatski, Anna Józefowicz, Soňa Kariková, Eleftherios Klerides, Artur Konopacki, Leszek Korporowicz, Mariusz Korczyński, Kazimierz Kossak-Główczewski, Adela Kożyczkowska, Dariusz Kubinowski, Urszula Markowska-Manista, Josef Malach, Hanna Mamzer, Stefan Mieszalski, Jolanta Miłuska, Tadeusz Miłuski, Dorota Misiejuk, Jolanta Muszyńska, Renata Nowakowska-Siuta, Inetta Nowosad, Anna Odrowąż-Coates, Jelena Petrucijová, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Petro Sauch, Krzysztof Sawicki, Tadeusz Siwek, Swietłana Sysojewa, Jolanta Szempruch, Barbara Weigl, Teresa Wilk, Dariusz Wojakowski, Radosław Zenderowski

**Redaktorzy naukowemu:** Ewa Ogrodzka-Mazur, Barbara Grabowska, Anton Dragomiletskii

**Redaktor prowadzący:** Paweł Jaroniak

**Redaktor techniczny:** Ryszard Kurasz

**Korekta:** Joanna Jagodzińska-Kwiatkowska

**Projekt logo:** Tadeusz Lewowicki

**Projekt okładki:** Krzysztof Galus

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek  
Toruń 2021

ISSN 2299-4106

Wydanie publikacji dofinansowane 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**

<b>JERZY NIKITOROWICZ, MARTA GUZIUK-TKACZ</b> Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście edukacyjnym .....	23
--	----

<b>ZBYSZKO MELOSIK</b> Izolacjonizm mniejszości, hybrydyzacja tożsamości i dylematy edukacji międzykulturowej .....	37
---	----

<b>JOLANTA SZEMPRUCH</b> Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym .....	56
---	----

### **EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA NA ŚWIECIE**

<b>AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK</b> Globalna tożsamość korporacyjnego lidera i edukacja międzykulturowa .....	75
---	----

<b>ANDREI HARBATSKI</b> Man as a subject of cognition in the perspective of pedagogical anthropology – Georgy Shchedrovitsky's anthropological ideas and searches .....	91
--	----

<b>HELENA KRASOWSKA, LECH ALEKSY SUCHOMŁYNOW</b> Stan oświaty polskiej w Charkowskim Okręgu Konsularnym .....	103
--	-----

<b>MARIA MARTA URLIŃSKA</b> Szkoła polska na obczyźnie – wielkie nadzieje i... szybki zmierzch. Krótka historia jednej placówki na Łotwie .....	123
---	-----

---

<b>ANNA MĘLYNARCZUK-SOKOŁOWSKA, EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA</b> An outline of the phenomenon of refugeeism in Poland. Towards research into refugee resilience .....	137
<b>INETTA NOWOSAD, ANNA BORKOWSKA</b> Specyfika dyskursu prasowego na temat badań PISA w Niemczech (2001–2010) .....	164
<b>KOMUNIKATY Z BADAŃ</b>	
<b>MARIUSZ KORCZYŃSKI, DARIUSZ MAJEREK</b> Pomiar wrażliwości międzykulturowej w warunkach polskich .....	187
<b>BARBARA GRABOWSKA</b> Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu w opiniach uczniów i ich rodziców .....	204
<b>EWA OGRODZKA-MAZUR</b> Identyfikacje narodowe młodzieży akademickiej jako efekt kategoryzowania społecznego na pograniczu polsko-czeskim .....	221
<b>JOLANTA SUCHODOLSKA</b> Edukacja uniwersytecka na Pograniczu jako przestrzeń kształtowania się projektu życiowego młodych dorosłych .....	238
<b>ZENON JASIŃSKI</b> Projekt „Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej” .....	256
<b>FORUM PEDAGOGÓW MIĘDZYKULTUROWYCH</b>	
<b>ANDRZEJ NIKITOROWICZ</b> Konflikty narodowo-etniczne w społecznościach pogranicza kulturowego w województwie podlaskim .....	279

**ANNA LINKA**

- Akulturacyja studentów międzynarodowych w trakcie pandemii  
COVID-19 ..... 297

**ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK**

- Małżeństwa mieszane w przestrzeni społecznej – przegląd  
aktualnych doniesień ..... 311

**AGATA RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ, TERESA WILK**

- Odmienność a poczucie bezpieczeństwa, czyli co możemy  
i co powinniśmy zmienić w naszym myśleniu o Innych w ilustracji  
filmowo-teatralnej ..... 326

**KAROLINA CZERWIEC**

- Społeczno-kulturowe mechanizmy funkcjonowania osoby  
transpłciowej ..... 344

**PRAKTYKA EDUKACYJNA****URSZULA LEWARTOWICZ**

- Pomiędzy lokalnością a międzykulturowością. Wielokulturowe  
tradycje miasta jako (pre)tekst dla praktyki edukacyjnej ..... 367

**ALINA SZWARC**

- Treści (między)kulturowe w procesie kształcenia przedszkola  
i edukacji wczesnoszkolnej – na podstawie analizy aktualnych  
podstaw programowych ..... 379

**MARIUSZ ANTOLAK**

- Edukacja globalna dzieci w zakresie kształtowania krajobrazu  
– Global Garden Project Praia (Republika Zielonego Przylądka) ..... 394

**ARTYKUŁY RECENZYJNE****ANNA SZAFRAŃSKA**

- Jerzy Nikitorowicz: *Edukacja międzykulturowa w perspektywie  
paradygmatu współistnienia kultur* ..... 413

**ALEKSANDRA MATYJA**

- Danuta Glondys, Małgorzata Bednarczyk: *Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu* ..... 421

**RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA**

- Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski: *Irlandia. Zielona wyspa międzykulturowej edukacji, opieki i wychowania* ..... 425

**MAŁGORZATA MIKUT**

- Dariusz Kubinowski, Urszula Lewartowicz (red.): *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie* ..... 429

**KRONIKA****DANIEL WIŚNIEWSKI**

- Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Opole, 20 listopada 2020 roku* ..... 439

- Nota o autorach** ..... 445

## **Contents**

---

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

### **ARTICLES AND TREATISES**

<b>JERZY NIKITOROWICZ, MARTA GUZIUK-TKACZ</b> Multiculturalism – interculturalism – transculturalism in the educational context .....	23
---	----

<b>ZBYSZKO MELOSIK</b> Isolationism of minorities, hybridization of identity and the dilemmas of intercultural education .....	37
--	----

<b>JOLANTA SZEMPRUCH</b> School in the multicultural society .....	56
---	----

### **INTERCULTURAL EDUCATION WORLDWIDE**

<b>AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK</b> Global identity of a corporate leader and intercultural education .....	75
--	----

<b>ANDREI HARBATSKI</b> Man as a subject of cognition in the perspective of pedagogical anthropology – Georgy Shchedrovitsky's anthropological ideas and searches .....	91
--	----

<b>HELENA KRASOWSKA, LECH ALEKSY SUCHOMŁYNOW</b> The state of the Polish school education in the Consular District of Kharkiv .....	103
---	-----

**MARIA MARTA URLIŃSKA**

- Polish school in the foreign land – great expectations and...  
a rapid decline. A short history of one facility in Latvia ..... 123

**ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA, EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA**

- An outline of the phenomenon of refugeeism in Poland.  
Towards research into refugee resilience ..... 137

**INETTA NOWOSAD, ANNA BORKOWSKA**

- Specificity of the press discourse on the PISA Survey in Germany  
(2001–2010) ..... 164

**RESEARCH REPORTS****MARIUSZ KORCZYŃSKI, DARIUSZ MAJEREK**

- The measurement of intercultural sensitivity in the Polish  
conditions ..... 187

**BARBARA GRABOWSKA**

- Education in schools with Polish as the teaching language  
in Zaolzie in the opinions of learners and their parents ..... 204

**EWA OGRODZKA-MAZUR**

- National identifications of university students as an effect  
of social categorization in the Polish-Czech borderland ..... 221

**JOLANTA SUCHODOLSKA**

- University education in the borderland  
as a space for shaping a life project of young adults ..... 238

**ZENON JASIŃSKI**

- The project "The quality of life, lifestyle, life plans and identity  
of the inhabitants of the Polish-Czech borderland after entering  
the European Union by Poland and the Czech Republic" ..... 256



**FORUM OF INTERCULTURAL EDUCATORS****ANDRZEJ NIKITOROWICZ**

National and ethnic conflicts in the communities of cultural borderland in the Podlasie Voivodeship ..... 279

**ANNA LINKA**

Acculturation of international students during the COVID-19 pandemic ..... 297

**ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK**

Mixed marriages in the social space – an analysis of selected issues ..... 311

**AGATA RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ, TERESA WILK**

Dissimilarity versus feeling of safety – what we can and should change in our thinking about Others in a film and theatrical illustration ..... 326

**KAROLINA CZERWIEC**

Sociocultural mechanisms in the functioning of a transgender person ..... 344

**EDUCATIONAL PRACTICE****URSZULA LEWARTOWICZ**

Between localism and interculturalism. Multicultural traditions of a town as a (pre)text for educational practice ..... 367

**ALINA SZWARC**

(Inter)cultural contents in the process of pre- and early school education – based on an analysis of the current core curricula ..... 379

**MARIUSZ ANTOLAK**

Global education of children in landscape shaping – Global Garden Project Praia (The Republic of Cabo Verde) ..... 394

## REVIEWING ARTICLES

### ANNA SZAFRAŃSKA

Jerzy Nikitorowicz:

*Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur* [Intercultural education from the perspective of the paradigm of co-existing cultures] ..... 413

### ALEKSANDRA MATYJA

Danuta Glondys, Małgorzata Bednarczyk:

*Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu* [Intercultural communication or you had better stay at home] ..... 421

### RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski:

*Irlandia. Zielona wyspa międzykulturowej edukacji, opieki i wychowania* [Ireland. An emerald isle of intercultural education and care] ..... 425

### MAŁGORZATA MIKUT

Dariusz Kubinowski, Urszula Lewartowicz (eds):

*Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie* [Key competences of culture animators and their education] ..... 429

## CHRONICLE

### DANIEL WIŚNIEWSKI

*Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej* [The quality of life, lifestyle, life plans and identity of the inhabitants of the Polish-Czech borderland after entering the European Union by Poland and the Czech Republic]. Opole, 20<sup>th</sup> November, 2020 ..... 439

**Biographical notes** ..... 445

## Wprowadzenie

---

W 2012 roku ukazał się pierwszy numer rocznika „Edukacja Międzykulturowa”. W bilansie otwarcia Tadeusz Lewowicki – Przewodniczący Rady Naukowej – napisał „W wielokulturowym świecie, który coraz silniej oddziałuje na nasze społeczeństwo i w którym Polacy uczestniczą z coraz większym zaangażowaniem, sprawy edukacji mogą i powinny odgrywać znaczącą i przede wszystkim pozytywną rolę – powinny służyć zbliżeniu ludzi różnych kultur i ich pomysłnemu życiu, współpracy, rozwojowi” (2012, s. 15). Tą ideą kierował się Zespół Redakcyjny, opracowując kolejne numery czasopisma, w których są prezentowane artykuły i rozprawy teoretyczne, komunikaty z badań, jak również opisy praktycznych działań w zakresie edukacji międzykulturowej.

Te dziesięć lat promocji edukacji międzykulturowej na łamach czasopisma zaowocowało rozwojem pedagogiki międzykulturowej: wydano kilkadziesiąt monografii (coroczne bibliografie prac z edukacji wielo- i międzykulturowej wydanych w danym roku, a publikowane w pierwszym numerze czasopisma z danego roku), zorganizowano kilkadziesiąt konferencji, do programu kształcenia na uczelniach wyższych wprowadzono przedmioty podejmujące problematykę zróżnicowania kulturowego i edukacji międzykulturowej (Cukras-Stelągowska, 2020, ss. 295–309), uzyskano awanse naukowe w zakresie tej problematyki (coroczne zestawienia tytułów profesorskich, habilitacji i doktoratów z edukacji wielo- i międzykulturowej uzyskanych w danym roku są publikowane w pierwszym numerze czasopisma w kolejnym roku).

To już piętnasty numer i dziesiąty rok wydawania czasopisma „Edukacja Międzykulturowa”. W tym czasie rocznik stał się półrocznikiem (od 2017 roku), umiędzynarodowiono skład Rady Naukowej oraz Zespół Recenzentów. Do grona trzech członków rady z zagranicznych ośrodków naukowych dołączyli kolejni i aktualnie w skład rady naukowej wchodzi piętnastu znamienitych naukowców z Czech, Hiszpanii, Holandii, Kanady, Niemiec, Rosji, Słowacji, Ukrainy i USA. Aktualnie półrocznik jest w pełni publikowany na licencji Open Access i znajduje się w wykazie punktowanych czasopism MNiE z przyznaną liczbą 70 pkt.

Jubileuszowy numer czasopisma otwiera artykuł Jerzego Nikitorowicza i Marty Guziuk-Tkacz pod tytułem *Wielokulturowość – międzykulturowość*

– *transkulturowość w kontekście edukacyjnym*. Autorzy charakteryzują teorie i koncepcje naukowe generujące pojęcia: wielokulturowość, międzykulturowość i transkulturowość. Wyjaśniają przy tym znaczenie tychże pojęć w kontekście mikro- i makrospołecznym oraz ich zastosowanie w naukach humanistycznych i społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki. Wskazują również na wartość kształtujących się subdyscyplin – pedagogiki międzykulturowej i transkulturowej. Zachęcają tym samym do dyskusji i wymiany poglądów.

Drugi tekst w tym dziale – autorstwa Zbyszko Melosika – pt. *Izolacjonizm mniejszości, hybrydyzacja tożsamości i dylematy edukacji międzykulturowej* – jest poświęcony współczesnym dylematom edukacji międzykulturowej związanym z przemianami zarówno globalnej rzeczywistości, jak i tożsamości. Po omówieniu głównych idei edukacji międzykulturowej Autor rekonstruuje zjawiska odnoszące się do asymilacji i izolacjonizmu mniejszości rasowych oraz etnicznych we współczesnych wielokulturowych społeczeństwach. Przywołuje różne konteksty enklawizacji, samowykluczania się i mniejszościowego etnocentryzmu oraz esencjalizmu, także w szkolnictwie, prowadzące do potwierdzania reprodukcji ekonomicznej i kulturowej. Autor wskazuje na różnorodne dylematy wynikające z „uwikłania” edukacji międzykulturowej w przemiany współczesnej wielokulturowej rzeczywistości. Przedstawia również wyzwania dla tej edukacji związane z pandemią Covid-19. W konkluzji Autor nakreśla pozytywny potencjał dynamiki rozwojowej współczesnej edukacji międzykulturowej. Jego zdaniem skomplikowana rzeczywistość społeczno-kulturowa, której źródłem są procesy globalizacji, stawia przed edukacją międzykulturową nowe wyzwania.

Autorką trzeciego tekstu w dziale *Artykuły i rozprawy*, pt. *Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym*, jest Jolanta Szempruch. Zdaniem Autorki szkoła w społeczeństwie wielokulturowym – jako miejsce kontaktów z Innymi i wzajemnego oddziaływania różnych grup społecznych – zmaga się z różnymi wyzwaniami w realizacji funkcji społecznych. Następnie ukazuje społeczne funkcje edukacji i szkoły w perspektywie koncepcji strukturalno-funkcjonalnej, konfliktowej, interpretatywnej i podejścia środowiskowego. Na tym tle podjęła próbę zarysowania koncepcji pracy szkoły w społeczeństwie wielokulturowym, z uwzględnieniem kultury środowiska rodzinnego, lokalnego, regionalnego, kultury narodu i ogólnoludzkiej.

Dział *Edukacja międzykulturowa na świecie* otwiera artykuł Agnieszki Gromkowskiej-Melosik pt. *Globalna tożsamość korporacyjnego lidera i edukacja międzykulturowa*. W tekście Autorka podjęła problem instrumentalne-

go wykorzystania idei międzykulturowości przez globalne korporacje w celu zwiększenia swojej konkurencyjności na globalnych rynkach. W ostatniej części tekstu nakreślony został przykład elitarnych szwajcarskich szkół średnich, w których młodzi synowie i córki z najbogatszych rodzin z wszystkich obszarów kulturowych i kontynentów przygotowywani są do roli globalnych międzykulturowych liderów. W konkluzji Autorka konfrontuje przedstawione wyżej założenia, odnoszące się do postaci globalnego lidera, z tradycyjnymi ideałami edukacji międzykulturowej.

Andrei Harbatski w tekście pt. *Man as a subject of cognition in the perspective of pedagogical anthropology – Georgy Shchedrovitsky's anthropological ideas and searches* pokazuje, jak prace naukowe rosyjskiego filozofa Jerzego Szczedrowickiego mogą pomóc współczesnej antropologii pedagogicznej i poddał ogólnej ocenie jego wkład w rozwój antropologii pedagogicznej. Zwrócił uwagę na aktualność praktyk naukowych naukowca, które nie straciły na znaczeniu i mogą być wykorzystywane zarówno w pedagogice, antropologii pedagogicznej, jak i edukacji międzykulturowej.

Helena Krasowska i Lech Aleksy Suchomłynow w artykule pt. *Stan oświaty polskiej w Charkowskim Okręgu Konsularnym* nakreślili rozwój organizacji mniejszości polskiej, w tym szkolnictwa polskiego. Scharakteryzowali rozwiązania formalno-prawne, podstawy finansowe i infrastrukturalne obowiązujące w Charkowskim Okręgu Konsularnym.

Na Łotwę zabiera nas Maria Marta Urlińska, która w artykule *Szkoła polska na obczyźnie – wielkie nadzieje i ... szybki zmierzch. Krótka historia jednej placówki na Łotwie* opisuje powstanie i funkcjonowanie szkoły z polskim językiem wykładowym, który z czasem został przez władze sprowadzony do nauczania go jako języka obcego. Autorka opisuje determinację miejscowego środowiska polskiego poszukującego wsparcia dla inicjatywy rozbudowy czy budowy od podstaw nowej placówki.

Anna Młynarczuk-Sokołowska i Emilia Żyłkiewicz-Płońska w tekście pt. *An outline of the phenomenon of refugeeism in Poland. Towards research into refugee resilience* podejmują problematykę uchodźstwa. Artykuł stanowi przegląd kierunków badań realizowanych w różnych krajach, które dotyczą zasobów odpornościowych uchodźców, w kontekście mechanizmu *resilience*, i ma na celu zasygnalizowanie ścieżek projektowania inicjatyw badawczych, jak również działań edukacyjnych wspierających proces integracji osób z doświadczeniem uchodźstwa w Polsce. Na podstawie przeanalizowanych wyników badań Autorki zauważają potrzebę wzmacniania zasobów indywidualnych i społeczno-kulturowych związanych z wymiarem społecznym,

kulturowym, politycznym, ekonomicznym i środowiskowym, wspieranych przez proces integracji przymusowych migrantów oraz dobrostan psychiczny zarówno samych uchodźców, jak i społeczeństwa przyjmującego.

W artykule pt. *Specyfika dyskursu prasowego na temat badań PISA w Niemczech (2001–2010)* – zamykającym ten dział – Inetta Nowosad i Anna Borkowska zaprezentowały główne tematy dyskursu prasowego toczącego się na łamach prasy niemieckiej w pierwszej dekadzie XXI wieku po opublikowaniu wyników badania PISA. Autorki przyjęły założenie, że podejmowane przez media sprawy dotyczące oświaty z jednej strony stanowią odzwierciedlenie zainteresowania społeczeństwa edukacją, natomiast z drugiej mogą prowadzić do pogłębionego oglądu diskutowanych zjawisk.

W dziale *Komunikaty z badań* znajduje się artykuł Mariusza Korczyńskiego i Dariusza Majerka pt. *Pomiar wrażliwości międzykulturowej w warunkach polskich*. Autorzy zaprezentowali polską wersję kwestionariusza do pomiaru wrażliwości międzykulturowej wraz z jego własnościami psychometrycznymi i wynikami analizy normalizacyjnej. Narzędzie pozwala w sposób szybki, trafny i rzetelny dokonywać pomiaru podstawowych czynników wrażliwości międzykulturowej, takich jak: Zaangażowanie w interakcję, Szacunek dla różnic kulturowych, Pewność w interakcji, Przyjemność z interakcji, Uwaga/Pilność w interakcji. Artykuł dopełnia kwestionariusz wraz z kluczem, ułatwiający praktykom analizę i interpretację uzyskanych wyników.

Autorzy czterech kolejnych tekstów przeprowadzili badania na pograniczu polsko-czeskim wśród uczniów i ich rodziców oraz studentów. Barbara Grabowska w artykule pt. *Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu w opiniach uczniów i ich rodziców* dokonała skrótowej charakterystyki prawnych aspektów funkcjonowania mniejszości narodowej, przywołała akty tworzące standardy w zakresie ich ochrony wyrażone w prawie międzynarodowym oraz w prawodawstwie czeskim. Projektując badania dotyczące szkoły, przyjęła paradygmat funkcjonalno-strukturalny. W tym ujęciu szkoła jest miejscem socjalizacji, w którym następuje reprodukcja norm, wartości i tradycji. Wyniki badań wskazują, iż dla rodziców uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania wybór szkoły dla własnego dziecka jest przejawem polskości, a dla ich dzieci powodem uczęszczania jest możliwość nauki języka polskiego, fakt bycia Polakiem oraz dbałość o zachowanie polskości.

Rozważania podjęte przez Ewę Ogrodzką-Mazur w drugim artykule, pt. *Identyfikacje narodowe młodzieży akademickiej jako efekt kategoryzowania społecznego na pograniczu polsko-czeskim*, koncentrują się na kwestiach dotyczących przejawianych przez młodzież akademicką identyfikacji na-

rodowych. W pedagogicznej analizie podjętej problematyki Autorka przyjęła konceptualizacje teoretyczno-metodologiczne, nawiązujące do: Pawła Boskiego teorii tożsamości kulturowej, opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji, Tadeusza Lewowickiego teorii zachowań tożsamościowych oraz teorii kontaktu międzygrupowego i wzajemnego różnicowania międzygrupowego, wywodzących się z hipotezy kontaktu. Autorka – na podstawie wyników badań – wskazuje na zmiany zachodzące w obszarze kryterialnych oraz korelatywnych atrybutów tożsamościowych polskich i czeskich studentów.

Jolanta Suchodolska w trzecim tekście pt. *Edukacja uniwersytecka na Pograniczu – jako przestrzeń kształtowania się projektu życiowego młodych dorosłych*, podejmuje próbę spojrzenia na miejsce, jakie zajmuje edukacja uniwersytecka w procesie budowania projektu życiowego przez cieszyńskich studentów na pograniczu polsko-czeskim. Autorka opisuje stosunek młodych ludzi do kształcenia, rozumianego nie tylko jako proces podnoszenia poziomu swojego wykształcenia, ale – w głównej mierze – wzrostu życiowych kompetencji, a także podnoszenia poziomu zadowolenia ze swojego życia.

Cykl komunikatów z badań pogranicza polsko-czeskiego zamyka artykuł Zenona Jasińskiego, prezentujący projekt realizowany przez uczelnie partnerskie w Polsce (Opole) i Republice Czeskiej (Hawirzów), dotyczący jakości i stylu życia oraz planów życiowych i tożsamości mieszkańców (uczniów i studentów) tego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej.

W dziale *Forum pedagogów międzykulturowych* zawarto pięć tekstów. Pierwszy, autorstwa Andrzeja Nikitorowicza, pt. *Konflikty narodowo-etniczne w społecznościach pogranicza kulturowego w województwie podlaskim*, charakteryzuje konflikty o charakterze narodowo-etnicznym zachodzące w ostatnich latach w województwie podlaskim. Autor wymienia szereg czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które warunkują występowanie na północno-wschodnim pograniczu Polski zwiększonej liczby sytuacji konfliktowych o podłożu etniczno-narodowym. Wskazuje ponadto, że w aktualnej sytuacji kształtowanie się początkowo ukrytych, a następnie całkowicie jawnych konfliktów na tle odmienności kulturowej i etnicznej jest nieuniknione. Podkreśla zarazem, że pojawiające się konflikty nie oznaczają osłabienia pozycji mniejszości etnicznych i narodowych. Wiąże je ze wzrostem świadomości w zakresie obrony wartości rodzimych.

Anna Linka podjęła aktualną problematykę oddziaływania pandemii Covid-19 na akulturację i strategię akulturacyjne przejawiane przez studentów

międzynarodowych w UE, USA i Australii. Pandemia wyostriżyła trudne i ryzykowne aspekty akulturacji studentów, przyspieszając ją. Studenci najczęściej wybierają strategie akulturacyjne – lub przez pandemię są skazani na takie wybory – które nie wiążą się z budowaniem relacji ze społeczeństwem przyjmującym: separację i marginalizację.

W opracowaniu pt. *Małżeństwa mieszane w przestrzeni społecznej – przegląd aktualnych doniesień* – Alicja Hruzd-Matuszczyk podjęła rozważania dotyczące rodziny, w tym przede wszystkim małżeństw mieszanych, które stają się coraz bardziej widoczne, nie tylko w statystykach zawieranych małżeństw, a przede wszystkim w życiu społecznym. Autorka prezentuje tendencje zachodzące w doświadczeniach życia społecznego przez małżeństwa mieszane.

Autorki kolejnego artykułu w tym dziale – Agata Rzymelka-Fraćkiewicz i Teresa Wilk – pt. *Odmienność a poczucie bezpieczeństwa, czyli, co możemy, i co powinniśmy zmienić w naszym myśleniu o Innych w ilustracji filmowo-teatralnej*, podjęły problematykę wzajemnego funkcjonowania osób reprezentujących odmienne kultury, narodowość, rasę czy religię. W tekście próbują zainteresować Czytelnika przedmiotowym zagadnieniem, które można oswoić i rozwinąć dzięki edukacji międzykulturowej, mogącej przybierać różne formy edukacji, także poprzez poszczególne dziedziny sztuki, takie jak teatr czy film.

Dział zamyka artykuł Karoliny Czerwiec pt. *Spoleczno-kulturowe mechanizmy funkcjonowania osoby transpłciowej*. Autorka przybliżyła problematykę funkcjonowania młodzieży i osób dorosłych transpłciowych. Przywołane wyniki badań wskazują, iż doświadczają oni zastraszania i dyskryminacji w szkołach, w miejscu pracy, a nawet w otrzymaniu opieki zdrowotnej.

Dział *Praktyka edukacyjna* otwiera tekst Urszuli Lewartowicz pt. *Pomiędzy lokalnością a międzykulturowością. Wielokulturowe tradycje miasta jako (pre)tekst dla praktyki edukacyjnej*. Autorka koncentruje się na kategorii wielokulturowości wpisanej w dziedzictwo kulturowe miasta, w tym przypadku Lublina, którego wielokulturowe tradycje stały się przedmiotem działań edukacyjnych, będących próbą pogodzenia wewnętrznego i zewnętrznego dialogu tożsamościowego, możliwością spotkania zarówno z Innym, jak i samym sobą. Wskazane idee zaprezentowano w opracowaniu na przykładzie projektu edukacyjnego realizowanego w Lublinie wokół bajki międzykulturowej *O Unijanku – dzielnym chłopcu, który Rzeczpospolitej poznawał kultury*. Bajka, uwrażliwiająca na wielość i różnorodność kultur wpisaną w kulturowe dziedzictwo Lublina, stanowi przykład działań pomiędzy lokalnością a międzykulturowością.



Autorka drugiego tekstu w tym dziale – Alina Szwarc – również podejmuje problematykę edukacji międzykulturowej, której odbiorcami są małe dzieci. W artykule pt. *Treści (między)kulturowe w procesie kształcenia przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej – na podstawie analizy aktualnych podstaw programowych* prezentuje obowiązujące podstawy programowe przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie problematyki dotyczącej różnorodności kulturowej. Przeglądu podstaw dokonała przez pryzmat założeń zarówno edukacji regionalnej, jak i międzykulturowej, a teoretycznymi podstawami rozważań uczyniła koncepcję tożsamości międzykulturowej opracowaną przez Jerzego Nikitorowicza.

Problematyka edukacji dzieci jest kontynuowana przez Mariusza Antolaka w artykule pt. *Edukacja globalna dzieci w zakresie kształtowania krajobrazu – Global Garden Project Praia (Republika Zielonego Przylądka)*. Autor prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów jednej ze szkół podstawowych w dzielnicy Achada Grande Frente w Prai (Republika Zielonego Przylądka). W kwietniu 2015 roku szkoła brała udział w projekcie Global Garden Project, Fundacji „W krajobrazie”. W badaniach szczególną uwagę zwrócono na kwestie związane z postrzeganiem krajobrazu w ujęciu edukacji globalnej. Analiza i interpretacja prac dzieci jest dobrym źródłem informacji pomagających w przygotowaniu właściwego programu nauczania w zakresie edukacji krajobrazowej.

W tym numerze czasopisma znalazły się cztery artykuły recenzyjne. Pierwszy z nich odnosi się do monografii przygotowanej przez Jerzego Nikitorowicza: *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Jak zauważa Anna Szafrąńska, atutem recenzowanej monografii jest rozpatrywanie problematyki z perspektywy teoretycznej i praktycznej, gdyż dzięki przystępnemu i niezwykle dobrze trafiającemu do Czytelnika językowi książka ta dostarcza, również niewprawnym w czytaniu tekstów naukowych, tak potrzebnej wiedzy dotyczącej środowiska zróżnicowanego kulturowo i założeń edukacji międzykulturowej. Kolejny artykuł recenzyjny, przygotowany przez Aleksandrę Matyję, dotyczy publikacji Danyuty Glondys i Małgorzaty Bednarczyk: *Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu*. Zamierzeniem Auterek było uzupełnienie luki na polskim rynku wydawniczym, bowiem ma podręcznikowy charakter i może posłużyć jako podstawa nie tylko zajęć akademickich, lecz również szkoleń, warsztatów i prelekcji dla szerszego grona odbiorców mających do czynienia z różnorodnością kulturową na co dzień lub chcących samodzielnie zgłębiać ten temat. Trzeci artykuł recenzyjny dotyczy książki *Irlandia. Zielona wyspa*

*międykulturowej edukacji, opieki i wychowania*, której autorami są Andrzej Murzyn i Bogusław Śliwerski. Zdaniem Renaty Nowakowskiej-Siuty publikacja może być pomocna w zrozumieniu specyfiki „Zielonej Wyspy”, a także kulturowych, społecznych i politycznych procesów, które oddziałują na aktualnie podejmowane w tym kraju reformy edukacyjne, może być także wykorzystywana przez nauczycieli akademickich i studentów w procesie dydaktycznym, prowadzonym w uczelniach w zakresie pedagogiki porównawczej. Dział *Artykułów recenzyjnych* dopełnia prezentacja – autorstwa Małgorzaty Mikut – monografii wieloautorskiej przygotowanej przez Dariusza Kubinowskiego i Urszulę Lewartowicz: *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Artykuły zawarte w publikacji były przygotowane z myślą o Animatorach Kultury, przedstawicielach instytucji i organizacji działalności kulturalnej, studentach kierunków i specjalności z nią związanych, badaczach kultury, wykładowcach, menedżerach i miłośnikach kultury.

Przedkładany Czytelnikom kolejny numer czasopisma „Edukacja Międykulturowa” zawiera także opis jednego międzynarodowego wydarzenia, które ze względu na epidemiczne ograniczenia spowodowane przez Covid-19 odbyło się w formie e-konferencji, zrealizowanej w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE | Styl a kvalita života, stejně jako životní plány a identita obyvatel polsko-české pohraničí po vstupu Polska a České republiky do EU*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa w ramach programu „Przekraczamy granice”.

Zaprezentowane w czasopiśmie artykuły świadczą o tym, iż „wielokulturowość – chociaż jest zjawiskiem powszechnym – wciąż jednak nie wydaje się dostatecznie »oswojona«, wciąż pozostaje w dużej mierze marnowaną szansą wspólnego tworzenia dóbr kultury duchowej i materialnej, wielostronnej kooperacji, kształtowania warunków szczęśliwego życia ludzi różnych narodowości, ras, wierzeń, kultur. W integrującej się Europie i poddającym się procesom globalizacji świecie sprawy edukacji międykulturowej stają się jednym z najważniejszych wyzwań” (Lewowicki, 2012, s. 15).

W imieniu zespołu redakcyjnego i Rady Naukowej półrocznika „Edukacja Międykulturowa” pragniemy podziękować wszystkim Recenzentom i Autorom za twórczy namysł nad problematyką wielo – i międykulturowości. Wydanie tego numeru czasopisma stało się możliwe dzięki niezmiennej przy-

chylności i pomocy władz akademickich Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Instytutu Pedagogiki oraz Wydawnictwa Adam Marszałek.

Redaktorzy tomu  
Ewa Ogrodzka-Mazur  
Barbara Grabowska  
Anton Dragomiletskii

### **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.
- Lewowicki, T. 2012. *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (1), ss. 15–46.
- Lewowicki, T. 2017. Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (7), ss. 19–36.



# **A**RTYKUŁY I ROZPRAWY



JERZY NIKITOROWICZ  
MARTA GUZIUK-TKACZ

## **Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym**

**Streszczenie:** Artykuł jest próbą ukazania zakresu znaczeniowego pojęć: wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość. Więcej uwagi i miejsca poświęcono transkulturowości jako kategorii mniej prezentowanej w analizach i prowadzonych badaniach. Wskazano na wartość kształtujących się subdyscyplin – pedagogiki międzykulturowej i transkulturowej. Przedstawione analizy i formułowane pytania mają na celu spowodowanie dyskusji dotyczącej zakresu i istoty wymienionych pojęć, wymianę poglądów w postrzeganiu i interpretowaniu subdyscyplin, określaniu, co jest w nich wspólne, a co odrębne, czy i jak je kształtować i rozwijać w kontekście złożonej i dynamicznej teraźniejszości oraz zauważanych licznych problemów przyszłości.

**Słowa kluczowe:** wielokulturowość, międzykulturowość, transkulturowość, pedagogika międzykulturowa, edukacja międzykulturowa, pedagogika transkulturowa

\* \* \*

We współczesnej humanistyce i w naukach społecznych funkcjonują obok siebie pojęcia takie, jak: wielokulturowość, międzykulturowość oraz transkulturowość. Opisują one nie tylko jakość i charakter zjawisk kulturowych, ale również definiują relacje kulturowe oraz wzorce tożsamości i osobowości. Wymienione terminy, choć różne zakresowo i semantycznie, stosowane są często w pedagogice zamiennie. Dlatego też celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na zakres, desygnaty i wspólne obszary znaczeniowe oraz istotę tychże pojęć, jak również na możliwości zastosowania ich w kontekstach edukacyjnych i wychowawczych, w różnych subdyscyplinach pedagogiki.

Tym samym chcieliśmy zaproponować dialog w piśmie „Edukacja Międzykulturowa”, co pozwoli na przybliżenie dynamiki zmian w interpretacji wymienionych pojęć, ukáže ich istotę i zastosowanie w różnorodnych subdyscyplinach współczesnej pedagogiki, jak również przybliży wyniki aktualnych

badań odnoszących się do koncepcji wielo-, między- i transkulturowości oraz leżących u ich podstaw teorii.

**WIELOKULTUROWOŚĆ** (ang. *multiculturalism*) określana jest najczęściej jako kontrastywne ujęcie mnogości kultur. Na płaszczyźnie opisowej wskazuje na obecność i funkcjonowanie obok siebie wielu różnych i odrębnych kultur na określonym terytorium geograficznym, w ramach społecznych lub politycznych struktur. W tym ujęciu jest **stwierdzeniem obiektywnego faktu zróżnicowania kulturowego danej społeczności, społeczeństwa czy nacji** (Guziuk, 2003; Guziuk, 2007; Ogrodzka-Mazur, 2007; Grzybowski, 2007; Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2015; Nikitorowicz, 2018, i in.). Terminem tym opisuje się także **fakt empiryczny przejawiający się w wielorasowości, wielojęzyczności, wieloetniczności, wieloreligijności czy wielowyznaniowości**, jak też w innych elementach kultury. Może on zatem dotyczyć **warunków, w których człowiek funkcjonuje**, jak też jego tożsamości, czyli **wielości kultur w jednym człowieku**. Możemy więc rozpatrywać i analizować wielokulturowość w kontekście lokalnym, regionalnym, państwowym, narodowym, kontynentalnym i globalnym. Możemy charakteryzować tożsamości dwu- i wielokulturowe, nakładanie się tożsamości w kolejnych pokoleniach, procesy przemian tożsamościowych, losy ludzi z tymi procesami związanych, wartość i problemy tożsamości wielokulturowej, która z jednej strony stanowi wartość dodaną, z drugiej może stanowić poważny problem we wzajemnym postrzeganiu, interpretacji i przejawianiu lojalności wobec grup, z którymi się identyfikujemy.

Wielokulturowość jako synonim naturalnego zróżnicowania rasowego, językowego, religijnego, etnicznego itp., jest na globie ziemskim zjawiskiem naturalnym, powszechnym, dynamicznym i zmiennym, które w efekcie prowadzenia określonej polityki może ukierunkowywać ku wielokulturowości kontrolowanej, restrykcyjnej, nawet eliminującej odmienności, lub ku realizacji idei równości, liberalnego podejścia, pluralizmu. Narodzona w kształtujących się społeczeństwach liberalno-demokratycznych **ideologia wielokulturowości** miała łagodzić napięcia spowodowane wieloma elementami zróżnicowania kulturowego na określonym obszarze czy w granicach danego kraju. Stała się niejednokrotnie programem politycznym wobec rewizji rasizmu, kolonializmu czy totalitaryzmu. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że pojawiła się Kanadzie pod koniec lat 60. XX wieku w debatach nad dwujęzycznością, dwukulturowością narodów tworzących federację kanadyjską. Zaczęto wskazywać, że rząd kanadyjski realizuje wielokulturowość jako jedną z głównych zasad polityki wewnętrznej kraju. Idee równości, równo-



prawności kultur, ich wartości kulturowych, stały się wytycznymi do prowadzenia polityki wobec osób i grup odmiennych kulturowo w wielu krajach Zachodu. Stały się one także propozycją rządów demokratyczno-liberalnych w zakresie kreowania pluralizmu kulturowego, przeciwstawiania się asymilacji, marginalizacji i dyskryminacji.

W kontekście powyższego można analizować rozwój i problemy rozwoju **idei wielokulturalizmu** (multikulturalizmu) prezentowanego w literaturze przedmiotu jako **ideologię, doktrynę, filozofię, program** czy **model funkcjonowania społeczeństwa**. Zgodnie z tą koncepcją w danym społeczeństwie funkcjonują grupy o różnym pochodzeniu kulturowym i etnicznym, wyznające różne (odmienne, czasem sprzeczne) systemy normatywne. Wielokulturowość definiuje też postulat pluralistycznej i liberalnej polityki, np. edukacyjnej i religijnej, tj. akceptującej równe prawa funkcjonujących obok siebie przedstawicieli różnych kultur (Nikitorowicz, 2018) oraz politykę rządową, zmierzającą do niwelowania napięć społecznych związanych z faktem multikulturalizmu danego społeczeństwa/społeczności. Jest też określeniem ideologii, której istotą jest łagodzenie napięć spowodowanych zróżnicowaniem etnicznym, narodowym lub/i religijnym na określonym obszarze – np. w granicach danego kraju (Nikitorowicz, 2018). Stąd w kontekście pedagogicznym wynika konieczność uznania wartości wielokulturowej cywilizacji europejskiej i traktowania wielokulturowości, obok naturalnego, odwiecznego stanu zróżnicowania kultur, jako **zjawiska tożsamościowego, ideologicznego** oraz **edukacyjnego** (Nikitorowicz, 2018).

**Edukacyjna polityka wielokulturowości** „winna doprowadzić do nabywania umiejętności przekraczania granic własnego etnocentryzmu i socjocentryzmu, zrozumienia i porozumienia z Innym” (Nikitorowicz, 2019, s. 10). Nie można jednak ideologii wielokulturowości z jej poprawnością polityczną i relatywizmem kulturowym utożsamiać z celami i zadaniami pedagogiki i edukacji międzykulturowej. Aktualnie ma miejsce rozbudowywanie pojęcia wielokulturowości wobec zwiększającej się mobilności ludności, wyjście poza interpretację związaną z określonym terytorium, zwrócenie uwagi na jej charakter teleologiczny i aksjologiczny oraz przestrzeń globalną. Problemem edukacyjnym niezbędnym do podjęcia i realizacji stają się reakcje na odmienną kulturową i interakcje z ludźmi posługującymi się innym językiem, reprezentującymi odmienne tradycje, normy, zwyczaje, obyczaje, religię itp. **„Idee wielokulturowości** miały uruchomić i realizować proces współpracy i współdziałania na zasadach partnerskich, przyczynić się do niwelowania napięć i konfliktów, jak też wspierać i wyrównywać możliwości i szanse róż-

nicowanych kulturowo grup. Czy tak się stało, czy takie procesy zachodziły i zachodzą, czy współczesna wielokulturowość tworzy przestrzeń, w której różne wspólnoty funkcjonują na bazie wzajemnego zaufania, z określonymi wizjami rozwoju, zasadami i normami funkcjonowania, wspólnymi wartościami i szacunkiem do jednoczącego dane społeczeństwo prawa?” (Nikitorowicz, 2020, s. 17).

**MIĘDZYKULTUROWOŚĆ** (ang. *interculturalism*) to ustawicznie kształtowana **przestrzeń** „między kulturami”, w której występują treści z obu lub większej liczby kultur, w której mają miejsce **interakcje** służące efektywnemu współżyciu i komunikowaniu się ludzi z różnych kultur na drodze dialogu i wzajemnej wymiany wzorców, poglądów, wartości, wzbogacającej życie i kulturę wchodzących w tę interakcję podmiotów (Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2015). Istota „między” tkwi w uświadamianiu i prezentowaniu własnej kultury poprzez porównywanie, współpracę, wnikanie w istotę wzorów, symboli, wartości i zasad kultury odmiennej (Nikitorowicz, 2004).

Z powyższych założeń wynikają ważne dla pedagogiki międzykulturowej cele i zadania, do których należą: a) wdrażanie idei heterologii (nauki o Innym, odmiennym, różniącym się kulturowo); b) przygotowanie współczesnego człowieka do wielokierunkowego transferu treści kultury, zasad, wzorów i wartości (poprzez wzajemne uznanie i wyrażanie szacunku do inności, odmienności i pozytywnych wzorów komunikacji społecznej) oraz do poznawania i uczestniczenia w kulturze własnej i życiu innych kultur; c) wykształcenie umiejętności prowadzenia dialogu i wymiany kulturowej (np. na pograniczach kultur, których fenomen świadomości powiązany jest także z kategorią „oporu”, tj. niedopuszczaniem do marginalizacji, wykluczania, stygmatyzacji oraz ochroną i obroną praw do samostanowienia, realizacją wolności i odpowiedzialności poza wyznaczonymi granicami) (por. Nikitorowicz, 2019, s. 12); d) podejmowanie refleksji i działań w kontekście „lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczności wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei czy wręcz jedności” (Delors, 1998, s. 17); e) wykształcenie umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami z różnych obszarów kulturowych oraz uwrażliwienie na inność, odmiennosc i los „Innego” (empatia kulturowa).

**Przekraczanie i wychodzenie poza granice oraz przenikanie było i jest immanentnie zawarte w międzykulturowości, w idei pogranicza kultur czy w procesie kształtowania człowieka pogranicza kultur**, jako naturalna, odwieczna ciekawość człowieka poznającego to, co jest poza granicą, poza tym, co już poznał, doświadczył, co wie, widzi i w czym uczestniczy (Nikito-

rowicz, 2020). Stąd za istotne uznawane są działania edukacyjne w zakresie rewitalizacji heterologii i paradygmatu współistnienia kultur, wymiany i ustawicznego dialogu wewnętrznego i zewnętrznego, świadomego przekraczania granic własnej kultury, aby bardziej się rozumieć i nabyć umiejętności negocjowania ukierunkowanego na zachowanie światowego pokoju.

**TRANSKULTUROWOŚĆ** to pojęcie, którym w naukach humanistycznych i społecznych określa się (także ze względu na jego etymologię) **przestrzenne bycie „poza” granicą/-ami określonych kultur i przemieszania kulturowe, których efektem jest powstawanie nowych struktur i formacji kulturowych**, zbudowanych z heterogenicznych sieci, zawierających komponenty wspólne z innymi transkulturowymi sieciami oraz elementy różnicujące (Geertz, 1964; Holloway, 1969; Welsch, 1998 i in.). Transkulturowość to również koncepcja naukowa, zakładająca, iż współczesne kultury charakteryzuje zdolność do „dokonywania przejść” (Welsch, 1998, s. 213), tj. transwersji, w związku z czym formowane są one na kształt puzzli (*puzzling forms of cultures*) (por. Welsch, 1999; Guziuk-Tkacz i Siegień-Matyjewicz, 2015 i in.).

Pojęciem tym definiuje się także: **proces nieustannego przekraczania granic kulturowych i tworzenia nowych jakości kulturowych o strukturze hybrydowej** (Falski, 2014), przenikanie się, mieszanie i hybrydyzację współczesnych kultur, wartości i stylów życia, które nie są w związku z tym ani jednorodne, ani wyraźnie wyodrębnione (Welsch, 1999); dynamiczne interakcje pomiędzy dwoma lub większą liczbą odrębnych biegunów kulturowych (Antor, 2010) w wymiarze mikro- i makrospołecznym (Welsch, 1998) oraz proces kształtowania się tożsamości kulturowych w ponadnarodowej przestrzeni, w której uczestnictwo „nie stanowi bezpośredniej konsekwencji fizycznej obecności” (Hastrup, 2008, s. 51).

Propagatorzy tej koncepcji podkreślają, iż przenikanie się elementów należących do różnych kultur nie jest zjawiskiem nowym (Welsch, 1992, 1998, 1999, 2012 i in.), a jedynie rozgrywa się obecnie na znacznie szerszą skalę niż w przeszłości. Historia idei transkulturowości sięga bowiem już wieku XVI, a jej prekursorem był m.in. Michel Euquem de Montaigne (1533–1592). Dwa wieki później koncepcję tę propagował również Georg Philipp Friedrich Freiherr von Hardenberg (1772–1801), a w wieku XIX Walt Whitman (1819–1892) i Arthur Rimbaud (1854–1891) (Guziuk-Tkacz, 2019).

Na ukształtowanie się aktualnej, spójnej i wieloczynnikowej koncepcji transkulturowości wpłynęła znacząco przypadająca na lata 20. i 30. XX wieku twórczość Paula Ambroise Valéry’ego (1871–1946) oraz Louisa Wirtha (1897–1952). W jej skład weszło też na stałe pojęcie **transkulturacji** – wpro-

wadzone w roku 1940 przez Fernando Ortiza (1881–1969) publikacją „Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar”. (Ortiz, 2002). Od roku 1944 termin ten był rozpowszechniany „w okołokolonialnym iberoamerykańskim dyskursie” (Rama, 1984; Sarto, Rios i Trigo, 2004; Romanowska, 2013, s. 146, i in.). W latach 70. XX wieku poglądy o wewnętrznym zróżnicowaniu osobowości współczesnych ludzi głosili głównie socjologowie: P. L. Berger, B. Berger, H. Kellner i D. Bell. W obszarze nauk humanistycznych i społecznych idea ta rozprzestrzeniła się w latach 80. minionego stulecia także na kontynencie europejskim – głównie za sprawą twórczości niemieckiego filozofa Wolfganga Welscha. Od lat 90. XX wieku ranga i znaczenie transkulturowości zdecydowanie wzrosły, ponieważ uznano ją za jedną z głównych charakterystyk współczesnych czasów i powiązanych z nimi przeobrażeń na płaszczyznach psycho-socjo-kulturowych, dowodząc, iż nigdy przedtem zjawisko dyfuzji kulturowej, transkulturowości i hybrydyzacji kultur nie występowało na tak dużą (globalną) skalę (Guźniak-Tkacz, 2019).

Współczesna teoria transkulturowości w naukach humanistycznych i społecznych bliska jest idei szlaku kulturowego, opisującego paradygmat kulturowy jako swoiste poszukiwanie autentyczności, wspierane zarówno rekonstrukcją przeszłości” (Kamińska, 2013, s. 319), jak i dynamiczną „społeczną konstrukcją” (Kazimierzczak, 2009, s. 39). Przypisując kulturom cechy takie jak: płynność, dynamiczny rozwój, zatarcie się pomiędzy nimi trwałych i wyraźnych granic oraz powstawanie nowych jakości kulturowych o strukturze hybrydowej (Rowe i Schelling, 1991; Pieterse, 2005; Bhabha, 2010; Stockhammer, 2012; Flüchter i Schöttli, 2015 i in.), stała się transkulturowość alternatywą wobec koncepcji kultur autonomicznych i wewnątrznie jednorodnych (Kluckhohn i Strodtbeck, 1961; Hofstede, 1991; Welsch, 1998, 1999; Castles, 2020; Herren, Rüesch i Sibille, 2012 i in.), bazujących na esencjalistycznym ich ujęciu (Canclini, 1990; Dudek i Pankalla, 2008, ss. 101–103, 247–250, 233–260, 323–336; Sinner, 2011 i in.). Współczesne kultury nie zamykają się bowiem „w granicach (...) narodowych, lecz wychodzą poza nie” (Welsch, 1999, ss. 194–195) i obejmują swym zasięgiem szerokie terytoria i duże liczebnie populacje, tworząc nowe makro-kompleksy i konfiguracje powiązań (Welsch, 1998, s. 204). Współczesne koncepcje transkulturowości odnoszą się także do poziomu mikrospołecznego, tj. do pojedynczych ludzi, którzy mają „świadomość przygodności” (Welsch, 1998, s. 221) sytuacji i problemów, z jakimi się stykają i których osobowości oraz tożsamości osobowe / kulturowe są również hybrydami, ponieważ kształtowane są nieustannie przez „zmiennie i giętkie” sieci powiązań kulturowych. Nie są już więc sta-

tyczne, lecz przeciwnie – mają charakter dynamiczny, gdyż „stają się sobą” (Welsch, 1998, s. 11, ss. 15–16, ss. 26–27, ss. 31–34) w nieustannym procesie rozwoju, a nie na skutek „realizacji czegoś z góry nadanego” (Welsch, 1998, s. 11). Mamy więc obecnie do czynienia ze swoistym sprzężeniem zwrotnym: odkrycie przez daną osobę „swej transkulturowej struktury” jest „warunkiem zaakceptowania społecznej transkulturowości” (Welsch, 1998, s. 214) i odwrotnie – transkulturowe tożsamości współczesnych ludzi są w znacznej mierze zależne od wpływów zewnętrznych i przez wpływy te w sposób dynamiczny kształtowane.

W świetle idei transkulturowości człowiek XXI wieku, w procesie edukacji i wychowania, powinien być podmiotem dynamicznym, który nieustannie się zmienia, rozwija, ewoluuje, będąc przy tym zdolnym do przejść, tj. do transwersji „pomiędzy różnymi ramami znaczeniowymi” (Welsch, 1998, s. 31).

**Podmiotem oddziaływań pedagogicznych w ujęciu teorii transkulturowości** jest więc człowiek, który w swoich wyborach i działaniu kieruje się transwersalnym rozumem, będącym odrębną kompetencją poznawczą, „egzemplifikacją ponowoczesnego projektu kulturowego” (Mikołajczyk, 2009, s. 34), rozumem, który uświadamia współczesnemu człowiekowi wielość racjonalności („życie w liczbie mnogiej” – por. Welsch, 1991, s. 87) – stąd nazwa **podmiot transwersalny** (Welsch, 1995). Jest to także człowiek, którego cechuje: wewnętrzny pluralizm elementów osobowości; specyficzny „kolor”, wyznaczający jego indywidualny styl oraz zdolność do zajęcia regulatywnej postawy wobec siebie, wyrażająca się w umiejętności radzenia sobie z różnorodnymi wariantami siebie i własnym potencjałem (por. Welsch, 1998; Guziuk-Tkacz, 2019 i in.).

Zaprezentowane powyżej koncepcje człowieka między- i transkulturowego oraz człowieka pogranicza (Nikitorowicz, 2012, 2015; Sobecki, Misiejuk, Muszyńska i Bajkowski, 2019) powinny ukierunkowywać poszukiwania badawcze oraz działalność praktyczną współczesnych pedagogów – ze względu na charakter pedagogiki jako nauki praktycznej oraz konieczność przygotowania podmiotów wychowania i kształcenia do życia i funkcjonowania we współczesnym świecie (Nikitorowicz, 2009), tj. do rozwoju, „współpracy, współdziałania, negocjacji i dialogu” (Nikitorowicz, 2009, s. 59) w świecie wielorakich, bardzo zróżnicowanych więzi społecznych i mozaikowych tożsamości (Faist, 2006), w dynamicznie zmieniających się przestrzeniach społecznych – *place* i *space*, które „usieciawiają” nie tylko kultury, ale także całe życie ludzi XXI wieku (Guziuk-Tkacz, 2019). Wychodzenie „poza” było, jest i będzie zatem cechą współczesnych społeczeństw. Dlatego istotne z pedago-

gicznego punktu widzenia jest to, z jakimi postawami wobec własnej kultury wychodzimy poza nią, jakie mamy oczekiwania przekraczając jej granice, czy i co może powodować rezygnację z własnego dziedzictwa kulturowego czy jego rewitalizację, jak kształtują się tożsamości międzykulturowe, hybrydowe, jak realizujemy się na granicach dwóch lub większej liczby kultur, z czym wracamy, czy i dlaczego wracamy, jak przedstawiają się te powroty itp.

Powyższe i wiele innych problemów podejmowaliśmy i podejmujemy w licznych ośrodkach akademickich zajmujących się edukacją międzykulturową. W powołanej w 1994 roku, z inicjatywy Tadeusza Lewowickiego, Federacji Społecznych Zespołów Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, wskazywaliśmy i charakteryzowaliśmy warunki wielokulturowości, w których żyjemy, i określaliśmy potrzebę prowadzenia edukacji międzykulturowej, aby wdrażać do zauważania odmienności, poznawać ją, doświadczać, starać się rozumieć, współpracować itp. W efekcie **kształtowaliśmy kulturę pogranicza**, która charakteryzuje się przenikaniem treści, ustawicznymi interakcjami, świadomością porozumienia i zrozumienia, wartością ustawicznego dialogu wewnętrznego i zewnętrznego. Wskazywaliśmy, że funkcjonując w warunkach wielokulturowości, w pierwszej kolejności ważne jest poznanie siebie, uświadomienie rangi i znaczenia kultury własnej, aby można było prowadzić dialog z innymi, określać zasady współpracy, kształtować normy i postawy tolerancji itp. Uważamy, że problemem nie jest wyjście poza, przekroczenie granic swojej kultury, a świadomość, że człowiek XXI wieku nie może być zakładnikiem kultury odziedziczonej. Stąd problemem z pedagogicznego punktu widzenia jest przepracowanie wartości kultur, w których uczestniczymy bezpośrednio i pośrednio, analiza obiektywnej i subiektywnej potrzeby lub konieczności uczestniczenia w nich, uświadomienia ich granic i potrzeby bycia „między” i „poza”, aby wzbogacać się kulturowo, bardziej rozumieć siebie i innych, nauczyć się szanować różnice, nabyć umiejętność dialogowania i negocjowania, promowania pokojowych rozwiązań i kreowania paradygmatu współistnienia kultur (Nikitorowicz, 2020).

Mając na uwadze konieczność dostosowania teorii i praktyki pedagogiki XXI wieku do potrzeb i wyzwań teraźniejszości i przyszłości, może należałoby się zastanowić nad tym, czy ma miejsce kształtowanie się, obok subdyscypliny – **pedagogika międzykulturowa**, nowej subdyscypliny – **pedagogika transkulturowa** (Göhlich, 2006 i in.), czy może ma miejsce rozbudowywanie, poszerzanie i pogłębianie wspólnych problemów? Może należałoby podjąć dyskusję w tym zakresie, na co zwrócił uwagę Przemysław Paweł Grzybowski w podtytule pracy dotyczącej edukacji europejskiej – *Od wielokulturowości*

ku międzykulturowości (Grzybowski, 2007)? Może aktualnie sformułowałby to inaczej, na przykład: Od wielokulturowości i międzykulturowości ku transkulturowości? Może należałoby przyjąć inną narrację i potraktować transkulturowość jako nowe zjawisko, jako etap rozwoju idei wielo- i międzykulturowości lub jako antidotum na kryzysy i potrzeby społeczne? Może należałoby prowadzić narrację w opozycji do wielo- i międzykulturowości? (por. Bylica, 2019).

Pedagogika transkulturowa jest subdyscypliną pedagogiki, która w swej teorii i praktyce odzwierciedla ogólnoświatowe i lokalne trendy polityczne, psychospołeczne i kulturowe, ale jest także naturalną konsekwencją rozwoju dyscyplin pedagogicznych, skoncentrowanych na kwestiach transnarodowego i transkulturowego podłoża procesów opiekuńczo-dydaktyczno-wychowawczych. Wychodzi bowiem naprzeciw typowemu dla współczesności kształtowaniu się jakościowo różnych układów polifonicznych w obrębie wieloetnicznych, wielokulturowych i wielonarodowościowych centrów i pogranicz (Benhabib, 1999; Constant, 2000; Crowley, 2000 i in.), charakteryzujących się nieustannym przenikaniem i mieszaniem się odmiennych od siebie norm, wartości i wzorów zachowań – zarówno w przestrzeniach lokalnych, jak i ponadnarodowych (Markowska-Manista, 2011). Koncentruje się również na badaniu i opisie złożoności tożsamości i osobowości współczesnego człowieka, żyjącego i funkcjonującego w przestrzeniach: *space* i *place*, człowieka epoki globalizacji i cyfryzacji. Może zatem należałoby zauważyć i zwrócić uwagę na wspólne obszary obu subdyscyplin pedagogicznych? Będą nimi z pewnością: uznanie paralelnie wysokiej rangi uniwersaliów i różnic kulturowych, heterologia, hybrydyzacja kultur, która jest efektem wymiany kulturowej i transkulturowej (np. na pograniczach kultur) oraz uznanie wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości współczesnego człowieka (TWiWT – Nikitorowicz, 2018) jako ważnej pedagogicznej perspektywy w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie społeczeństw polietnicznych.

## Podsumowanie

W prezentowanym artykule przedstawiliśmy teorie i koncepcje naukowe generujące pojęcia: wielokulturowość, międzykulturowość i transkulturowość, wyjaśniając przy tym znaczenie tychże pojęć w kontekście mikro- i makrospołecznym oraz ich zastosowanie w naukach humanistycznych i społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki. Przegląd tychże teorii

i prezentacja definicji wspomnianych pojęć dokonana była na podstawie dogłębnej analizy literatury przedmiotu (polsko- i obcojęzycznej), jak również na bazie wieloletniego dorobku naukowego autorów. Dostrzegamy bowiem głęboką potrzebę prowadzenia dyskusji wokół zaprezentowanych teorii i koncepcji naukowych i potrzebę nowych odczytań tychże teorii. Widzimy też potrzebę bardzo precyzyjnego zdefiniowania wspomnianych pojęć oraz ich zakresów semantycznych (gdyż zbyt często zakresy te są ze sobą mylone, a zaprezentowane przez nas pojęcia uznawane są zbyt często za synonimy). Wynika stąd konieczność uznania ich desygnatów, holistycznego i porównawczego ich ujęcia oraz potrzeba refleksji nad ich odrębnością i wspólnymi obszarami znaczeniowymi w dyskursie pedagogicznym.

### **Bibliografia**

- Antor, H. 2010. From Postcolonialism and Interculturalism to the Ethics of Transculturalism in the Age of Globalisation. In: Antor, H., Merk, M., Stierstorfer, K. and Volkmann, L. eds. *From Interculturalism to Transculturalism. Mediating Encounters in Cosmopolitan Contexts*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER.
- Barker, C. 2005. *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Kraków: UJ.
- Baside, R. 1970. Mémoire collective et sociologie du bricolage. *L'Année Sociologique*. 21, pp. 65–108.
- Benhabib, S. 1999. Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. *Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt am Main: FISCHER.
- Bhabha, H.K. 2010. *Miejsca kultury*. Kraków: UJ.
- Bylica, J. 2019. *Cygańska rapsodia. Transkulturowe studium rzeczywistości społecznej andrychowskich Romów – konteksty pedagogiczne*. Kraków: UJ.
- Canclini, N.G. 1990. *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mexico: Grijalbo, pp.161–170.
- Castles, S. 2000. *Ethnicity and Globalization*. London: SAGE Publications Ltd.
- Constant, F. 2000. *Le multiculturalisme*. Paris: Flammarion (programme RELIRE).
- Crowley, J. 2000. Les usages de la culture, ou les limites sociologiques du multiculturalisme normative. In: Greven-Borde, H. and Tournon, J. eds. *Les Identités en débat: integration ou multiculturalisme?* Paris-Montréal: L'Harmattan, ss. 15–42.



- Delors, J. red. 1998. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Wydawnictwa UNESCO.
- Dudek, Z.W. i Pankalla, A. 2008. *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*. Warszawa: Wydawnictwo „Eneteia”.
- Faist, T. 2006. *The transnational Social Spaces of Migration*, Working Paper 10. Centre on Migration, Citizenship and Development. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Falski, M. 2014. Transcultural Experience and Multiple Biographies as a Research Topic. *Colloquia Humanistica. Multiple Biographies, Transcultural Experience*. 3, pp. 11–24.
- Flüchter, A. and Schöttli, J. eds. 2015. *The Dynamics of Transculturality – Concepts and Institutions in Motion*. Heidelberg: Springer – Verlag.
- Geertz, C. 1964. The Transition to Humanity. In: Tax, S. ed. *Horizons of the Anthropology*. Chicago, pp. 37–48.
- Guziuk, M. 2003. Edukacja wielokulturowa a problematyka dysonansu kognitywnego i społecznego oraz choroby emigracyjnej. *Nauki Humanistyczne*. 8, ss. 285–298.
- Guziuk, M. 2007. Główne założenia edukacji wielokulturowej a problematyka barier psychospołecznych. W: Górniewicz, J. red. *Dylematy współczesnej edukacji*. Toruń: Wydawnictwo „Akapit”, ss. 60–76.
- Herren, M., Rüesch, M. and Sibille, Ch. 2012. *Transcultural History. Theories, Methods, Sources*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Göhlich, M. 2006. Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 29, ss. 2–7.
- Grzybowski, P.P. 2007. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guziuk-Tkacz, M. i Siegień-Matyjewicz, A. 2015. *Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Guziuk-Tkacz, M. 2019. *Imigracja(e) i imigranci w kontekście transkulturowości. Diagnoza pedagogiczna*. Olsztyn: UWM.
- Hastrup, K. 2008. *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*. Kraków: UJ.
- Holloway, R.L. 1969. Culture a Human Domain. *Current Anthropology*. 33 (1), pp. 47–64.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organisation*. London: McGraw-Hill.
- Kamińska, K. 2013. Szlak kulturowy – nowa strategia uobecniania przeszło-

- ści. *Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego*. 27, ss. 321–329.
- Kamińska, K. i Kwiatkowska, A. red. 2009. *Jesteśmy tacy sami. Sztuka w edukacji międzykulturowej*. Warszawa: WSiP.
- Kazimierczak, M. 2009. Kilka refleksji nad „autentycznością” w kontekście książki Anny Wiczorkiewicz – apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży. *Turystyka Kulturowa*. 7, ss. 32–39.
- Kluckhohn, F. and Strodtbeck, F. 1961. *Variations in Value Orientations*. Evanston: Ill. Row Peterson.
- Lewowicki, T. 2013. Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. 2, ss. 19–37.
- Markowska-Manista, U. 2011. Konsekwencje spotkania. Dylematy edukacji w wielokulturowych miejscach i przestrzeniach. W: Paszko, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce wobec nowych wyzwań*. Kraków: Wyd. Stowarzyszenie Willa Decjusza, ss. 201–227.
- Mikołajczyk, H. T. 2009. Rozum transwersalny, czyli o postmodernistycznym rozumieniu racjonalności. *Śląskie Studia Filozoficzne*. 8, ss. 31–40.
- Nikitorowicz, J. 2004. Wartość międzykulturowości. W: Szerląg, A. red. *Edukacja ku wartościom*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 83–95.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja międzykulturowa i regionalna*. Warszawa: WAiP.
- Nikitorowicz, J. 2012. Wielowymiarowa tożsamość w ustawicznym rozwoju: ku paradygmatowi współistnienia w warunkach wielokulturowości. W: Maliszewski, W.J., Korczyński, M. i Czerwiński, K. red. *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości: perspektywa edukacyjna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 15–30.
- Nikitorowicz, J. 2015. *Człowiek transkulturowy jako efekt dialogu tożsamościowego*. W: Kieszkowska, A. red. *Prawda, dobro, piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjologiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Diffin, ss. 181–184.
- Nikitorowicz, J. 2018. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2019. Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego. *Przegląd Pedagogiczny*. 1, ss. 9–20.
- Nikitorowicz, J. 2020. Tożsamość i jej dynamika jako efekt pogranicza. W: Ja-

- worska-Witkowska, M. i Piekarski, G. red. *Profile integralności humanistycznej i nauk społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 75–90.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ.
- Ortiz, F. 2002. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Madrid: Cátedra.
- Rama, A. 1984. *Transculturación narrativa en América Latina*. Meksyk: Ediciones El Andariego.
- Romanowska, J. 2013. Transkulturowość czy transkulturowość? O perypetiach pewnego bardzo modnego terminu. *Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ*. **6** (1), ss. 143–153.
- Rowe, W. and Schelling, V. 1991. *Memory and Modernity: popular culture in Latin America*. London: Verso.
- Sarto del, A., Rios, A. and Trigo, A. 2004. *The Latin American Cultural Studies Reader*. Durham & London: Duke University Press.
- Sinner, K. 2011. Transkulturalität versus Multi – und Interkulturalität. *Stadtkultur Magazin. Zwischen den Kulturen*. **16**. <https://www.stadtkulturmagazin.de/2011/03/transkulturalitat-versus-multi-und-interkulturalitat/> (20.05.2021).
- Sobecki, M., Misiejuk, D., Muszyńska, J. i Bajkowski, T. red. 2019. *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Stockhammer, P.W. red. 2012. *Conceptualizing Cultural Hybridization*. Berlin–Heidelberg: Springer-Verlag.
- Welsch, W. 1991. Ku jakiemu podmiotowi – dla jakiego innego? *Idea. Studia nad Strukturą i Rozwojem Pojęć Filozoficznych*. **4**, ss. 75–96.
- Welsch, W. 1992. Transkulturalität – Lebensformennach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie*. **20** (2), pp. 5–20.
- Welsch, W. 1995. *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Welsch, W. 1998a. Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury. W: Kubicki, R. red. *Filozoficzne konteksty koncepcji rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 195–222.

- Welsch, W. 1998b. Stając się sobą. W: Zeidler-Janiszewska, A. red. *Problemy ponowoczesnej pluralizacji kultury. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*. Cz. I. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, ss. 11–34.
- Welsch, W. 1999. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone, M. and Lash, S. eds. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: SAGE, ss. 194–213.
- Welsch, W. 2004. Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa. W: Wilkoszewska, K. red. *Estetyka trans kulturowa*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, ss. 31–46.
- Welsch, W. 2012. Transkulturalität – neue und alte Gemeinsamkeiten. In: Welsch, W. *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag, ss. 294–322.

### **Multiculturalism – interculturalism – transculturalism in the educational context**

**Abstract:** The article presents the essence, meaning and the appropriate context of using the terms: multiculturalism, interculturalism and transculturalism. More attention has been paid to the term transculturalism as a category, which is less presented, less analyzed and researched. The value of developing subdisciplines – intercultural and transcultural pedagogy – has been indicated by the authors. The presented analysis and formulated questions have a thought-provoking dimension for the future discussion on the scope and essence of the above-mentioned concepts, the exchange of views on the perception and interpretation of subdisciplines, determining what is common and separate in them, whether and how to shape and develop them in the context of the complex and dynamic present time and the numerous problems of the future.

**Keywords:** multiculturalism, interculturalism, transculturalism, intercultural pedagogy, intercultural education, transcultural pedagogy

Translated by Jerzy Nikitorowicz and Marta Guziuk-Tkacz

## **Izolacjonizm mniejszości, hybrydyzacja tożsamości i dylematy edukacji międzykulturowej**

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony jest współczesnym dylematom edukacji międzykulturowej związanym z przemianami zarówno globalnej rzeczywistości, jak i tożsamości. Po omówieniu głównych idei edukacji międzykulturowej autor rekonstruuje zjawiska odnoszące się do asymilacji i izolacjonizmu mniejszości rasowych oraz etnicznych we współczesnych wielokulturowych społeczeństwach. Przywołuje różne konteksty enklawizacji, samowykluczania się i mniejszościowego etnocentryzmu oraz esencjalizmu, także w szkolnictwie, prowadzące do potwierdzania reprodukcji ekonomicznej i kulturowej. Pokazuje, w jaki sposób izolacjonizm mniejszości utrudnia realizację celów edukacji międzykulturowej. Następnie przedstawia przemiany współczesnej tożsamości, odnoszące się do procesów jej hybrydyzacji i wewnętrznej kulturowej heterogeniczności. Rekonstruuje wynikające z niej nurty krytyki edukacji międzykulturowej, dotyczące w szczególności idei dialogu między kulturami. Prezentuje różnorodne dylematy wynikające z „uwikłania” edukacji międzykulturowej w przemiany współczesnej wielokulturowej rzeczywistości. Przedstawia również wyzwania dla tej edukacji związane z pandemią Covid-19. W konkluzji autor przedstawia pozytywny potencjał dynamiki rozwojowej współczesnej edukacji międzykulturowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, izolacjonizm mniejszości, etnocentryzm, asymilacja, tożsamość hybrydalna

Edukacja międzykulturowa kwestionuje europocentryczną wizję rzeczywistości i tożsamości, która jest punktem wyjścia polityki asymilacji mniejszości rasowych, etnicznych i narodowych, a jednym z jej ważnych instrumentów jest szkolnictwo. Rezygnuje się w tej edukacji z przekonania o uniwersalizmie założeń i wartości własnej kultury, co przynosi możliwość pozytywnego interkulturowego angażowania się. Jej istotą nie jest więc jedynie akceptacja kulturowej różnicy, ale podejmowanie zarówno przez grupy, jak i jednostki równoprawnych interakcji; intelektualnych, emocjonalnych i behawioralnych. (Palaiologou, 2014; Marginson i Sawir, 2011). Kategoria międzykulturowości

stanowi odpowiedź na asymetryczne relacje między większością a mniejszością, także w odniesieniu do „politycznej i społeczno-ekonomicznej władzy”, jak również odpowiedź na „zaprzeczanie różnorodności, stygmatyzowanie odmienności i dyskryminację partykularnych grup” (Dietz, 2008, s. 2).

Eksponuje się w tym kontekście takie pojęcia, jak międzykulturowa komunikacja, świadomość, wrażliwość i dialog czy międzykulturowe kompetencje. Niekiedy pojawia się dosyć paradoksalne pojęcie „międzykulturowej asymilacji”, które odnosi się do swobodnego posługiwania się językiem innej kultury, posiadania pogłębionej wiedzy o niej (także w zakresie sztuki i historii), jak i umiejętności jej codziennego doświadczania. I to właśnie ma pozwolić na „bezproblemowe interakcje z osobami żyjącymi w odmiennym kulturowym środowisku” (Green, 2013, s. 12). Trzeba dodać, że edukacja międzykulturowa może mieć charakter instytucjonalny wówczas, gdy ma miejsce w szkołach (O’Halloran et al.), może jednak też urzeczywistniać się w układach nieformalnych i pozaformalnych (Lafraya, 2011).

Oczywiście edukacja międzykulturowa nie jest powszechnie akceptowana, pozostaje bowiem w sprzeczności z dominującym sposobem myślenia i dominującą tożsamością oraz stylem życia w krajach rasowo, etnicznie i narodowo zróżnicowanych. Poza tym jest także zwykle sprzeczna z interesami rządów, dla których najkorzystniejsza zarówno w znaczeniu politycznym, jak i ekonomicznym jest asymilacja mniejszości.

Głównym celem mojego artykułu nie jest jednak analiza przeszkód napotykanych przez edukację międzykulturową wskutek dominacji grupy większościowej, polityki dyskryminacyjnej czy funkcjonujących stereotypów związanych z przekonaniem o prymacie epistemologii, wartości i stylu życia Zachodu. W jego pierwszej części dokonam rekonstrukcji innego kontekstu ograniczeń dla tej edukacji. Odnosi się on do izolacjonistycznych tendencji przejawianych przez mniejszości rasowe, etniczne i narodowe (nie będę odnosił się jednak do przypadków separatystycznych żądań mniejszości dotyczących stworzenia własnego państwa, jak ma to miejsce na przykład w Katalonii). Z kolei w części drugiej przedstawię kontrowersje dotyczące tradycyjnego sposobu myślenia o edukacji wielokulturowej – w konfrontacji z występującymi w wielu społeczeństwach procesami de-esencjalizacji i hybrydyzacji tożsamości. Podkreślę również moje przekonanie, iż w warunkach postępującej globalizacji edukacja międzykulturowa posiada ogromny potencjał w zakresie konstruktywnego wpływu na rzeczywistość, chociaż konieczne jest wypracowywanie jej zróżnicowanych wariantów – w zależności od lokalnych potrzeb i warunków.

Wyjdę od stwierdzenia, że izolacjonistyczna polityka mniejszości oparta jest przede wszystkim na celowej enklawizacji i gettoizacji. Związane są one zarówno ze świadomością (i dążeniem do pogłębienia „kulturowego oddzielenia”), jak i przestrzenią. W odniesieniu do tej drugiej kategorii Gunther Dietz pisze o zjawisku „terytorializacji”, które „polega na przekształceniu przestrzeni w terytorium”, przy wyznaczeniu granicy między grupą, która je zajmuje, a innymi grupami (Dietz, 2009, s. 78). Tego typu separatyzm jest całkowicie sprzeczny z ideą międzykulturowości i edukacją międzykulturową.

Trzeba przy tym stwierdzić, że w warunkach masowej migracji „»enklawizacja« jest uważana za zjawisko normalne, ponieważ pomaga przyjeżdżającym migrantom, doświadczającym na początku szoku kulturowego i frustracji, dostosować się do nowych warunków zamieszkania i zatrudnienia” (Achkasov i Rozanova, 2013, s. 12). Oczywiście przyczynia się do niej znacząco również brak znajomości języka kraju-gospodarza. Zdaniem Herberta J. Gansa „Enklawy to miejsce stworzone przez rasowe, etniczne, religijne lub inne mniejszości, które (...) dokonują samo-segregacji z powodu odrębnego języka, kultury lub narodowości” (Podaję za: Achkasov i Rozanova, 2013, s. 26). Mamy tutaj do czynienia z dążeniem do zachowania swojej źródłowej tożsamości, która uważana jest za „jedynie uzasadnioną” (słuszne jest przecież stwierdzenie, iż fakt, że kultura stanowi „konstrukcję społeczną” nie czyni jej mniej realną dla ludzi w niej żyjących) (Jones, 2013, s. 2).

Oczywiście te zjawiska nie służą rozwijaniu międzykulturowych kontaktów, tym bardziej że towarzyszy im zjawisko etnocentryzmu grup mniejszościowych. Jego istotą jest, odwołując się do rozważań Stelli Tin-Toomey, przekonanie, że „wartości i normy naszej kultury są nadrzędne w stosunku do innych kultur, a nasze kulturowe sposoby życia są najbardziej uzasadnione” (por. Wrench et al., 2006, s. 24). Można też w tym miejscu przywołać pojęcie kolektywnego narcyzmu, określanego „jako wiara w przesadzoną wspaniałość grupy, do której ktoś należy”; osoby poddające się kolektywnemu narcyzmowi deprecjonują inne grupy, a nawet wykazują wobec nich wrogość (Golec de Zavala et al., 2013, s. 49). W takiej sytuacji własna grupa mniejszościowa, podobnie, jak to ma miejsce w przypadku większościowych, znajduje się w centrum, stanowi główny (albo nawet jedyny) układ odniesienia, a inne mogą stanowić wobec niej jedynie „odchylenia” (Wrench et al., 2006, s. 24).

W kontekście tych zjawisk Cristian-Sorin Prun używa pojęcia „etnocentrycznych mniejszości” (Prun, 2020, s. 49), przywołuje się też jako przykład azjatycki etnocentryzm w Ameryce (Williams-Leo’n, 2003, s. 170); podaje się

przypadki enklaw etnicznych, takich jak kubańska w Miami (Portes i Manning, 2008, ss. 58–61). Poniżej omówię ten problem w odniesieniu do Czarnych Amerykanów.

Francesco Mazzucotelli przywołuje w związku z izolacjonizmem mniejszości pojęcie „introwertycznej tożsamości” (Mazzucotelli, 2020, s. 29). W jednym z moich tekstów dla opisanego wyżej zjawiska używałem pojęcia „tożsamość typu brzytwa”, dotyczącego „esencjalizowania określonej formy różnicy jako podstawy konstruowania tożsamości i odcinania wszystkiego tego i wszystkich tych, którzy »nie pasują«. Powstaje wówczas tradycyjna w swojej istocie antynomia »my-oni«, która stanowi źródło integracji grupowej i daje poczucie sensu” (Melosik, 2014, s. 181). Warto przytoczyć w tym miejscu stwierdzenie Gunthera Dietza, iż istotą procesu esencjalizacji jest „kategoryzowanie i stereotypizowanie”. Postrzega się jednostkę w taki sposób, jakby jej tożsamość była „esencjalnie zdefiniowana” przez sam fakt przynależności do jakiejś kulturowej lub etnicznej grupy (Dietz, 2007, s. 11). Taka przynależność może stanowić ważne źródło poczucia własnej wartości jednostki, dostarczać możliwości uzyskania poczucia statusu mimo marginalizacji w relacjach z dominującą większością, jak również chronić przed zewnętrznymi zagrożeniami (Leach et al., 2008, s. 761). Dodam, że niekiedy konstruowanie esencjalnej tożsamości nie jest związane z istnieniem grup rasowych, etnicznych czy narodowych, lecz stanowi reakcję na współczesne, prowadzące do dezintegracji tożsamości rozproszenie znaczeń, wartości i ideałów. Wówczas spójna oferta parafundamentalistyczna może stanowić źródło „rekonstrukcji czy reintegracji tożsamości w monolityczną całość, przy przyjęciu za oś określonego kryterium” (Melosik, 2014, s. 180) (np. dotyczy to subkultur młodzieżowych czy różnego typu sekt).

Nie ulega wątpliwości, że w praktyce mniejszościowe enklawy oraz związane z nimi symboliczne i przestrzenne granice nie tylko uniemożliwiają edukację międzykulturową, ale prowadzą także do samowykluczania się (Lehmann i Siebzeher, 2008, s. 238) (warto jednak w tym miejscu przywołać tezę, iż migranci integrują się łatwiej z rynkiem pracy, podejmując na przykład prace fizyczną niż w sferze kulturowej, gdzie czują silny związek ze „źródłową kulturą”) (Yanasmayan, 2011, s. 25). Izolacjonizm rasowy, etniczny czy narodowy, stanowiąc formę protestu przeciwko asymilacji, potwierdza mechanizmy reprodukcji kulturowej i ekonomicznej, jak również istniejące stereotypy i uprzedzenia wobec mniejszości.



Dodam, że niekiedy samowykluczanie się mniejszości stanowi formę walki o „polityczne rozpoznanie i inkluzję”. Oczywiście, także i w takiej formie prowadzi do „stworzenia i utrwalania społecznych i symbolicznych barier między daną grupą a resztą społeczeństwa” (i dodam od siebie – do blokady relacji międzykulturowych). A skutki są takie same: deprywacja ekonomiczna i marginalizacja społeczna (Lehmann i Siebzeher, 2008, s. 237).

Jestem oczywiście świadomy, że w każdym społeczeństwie problemy wielokulturowości i warunki urzeczywistniania edukacji międzykulturowej są odmienne i nie można dokonywać nieuzasadnionych uogólnień. Można tutaj na przykład przywołać liczne badania i opracowania polskich teoretyków i badaczy odnoszące się do specyfiki polskiej międzykulturowości (m.in. Nikitorowicz, 2017; Nikitorowicz, 2019; Lewowicki, Ogrodzka-Mazur i Szczurek-Boruta, 2011). Ale jestem też przekonany, że znakomitym przykładem opisanych wyżej zjawisk jest sytuacja czarnej społeczności w Stanach Zjednoczonych. Relacje między białą większością a czarną mniejszością były przez wieki zdominowane przez ideologię rasizmu i praktyki dyskryminacyjne. Wobec mniejszości tej stosowano również politykę asymilacjonizmu.

Również i obecnie, niezależnie od wszelkich zmian formalnoprawnych i społecznych, występuje w Stanach Zjednoczonych dążenie do homogenizacji tożsamości, do jej „amerykanizacji”, która oznacza narzucanie grupom mniejszościowym – za pomocą różnych, teraz już bardziej „miękkich” form – białej zachodniej protestanckiej tożsamości (Johnson i Pak, 2019, s. 4). Ma to miejsce zarówno poprzez różnorodne mechanizmy socjalizacyjne (w tym również szkolnictwo), rynek pracy i merytokratyczną ideę sukcesu społeczno-zawodowego, a także poprzez „wielką politykę” i środki masowego przekazu. W takiej sytuacji skuteczne urzeczywistnianie edukacji międzykulturowej jest bardzo trudne.

Z drugiej strony istnieje w Stanach Zjednoczonych zjawisko czarnego izolacjonizmu, który – jak już pisano wyżej – jest sprzeczny z ideałami i praktyką edukacji międzykulturowej. Jest on urzeczywistniany na poziomie makro i mikro; przyjmuje niekiedy formę jawnych praktyk społecznych, ale często jest „niewidzialny”, odbywa się na poziomie (pod)świadomości.

Warto dodać, że tendencje izolacjonistyczne czarnej społeczności w Stanach Zjednoczonych stały się nawet źródłem idei „czarnego nacjonalizmu”. Jego istotą było przekonanie o wspólnej historii i „wspólnym przeznaczeniu” Czarnych w tym kraju, ich wspólnych „interesach ekonomicznych i symbo-

licznych” oraz konieczności zerwania relacji z Białymi (jego zwolennicy nie brali udziału w wyborach) (Carey, 2013). Zdarzało się też w przeszłości, że Czarni Amerykanie w walce z dominacją kultury białych podnosili to, co „czarne” do rangi tego, co absolutne i co tworzy jedyny akceptowany świat i jedyną możliwą do przyjęcia tożsamość. Esencjalizm w sferze czarnej tożsamości, co szczególnie wyrażało się w przestrzeni muzyki, opierał się na zmitologizowanym poczuciu wyższości nad kulturą białych, a nawet przekonaniu o uniwersalności kultury afrykańskiej (Swedenborg, 1992, ss. 56, 60, 63; Stephens, 1992, ss. 68–70).

Rzadko jednak czarny izolacjonizm przyjmuje formę zorganizowanego działania czy społeczno-politycznego radykalizmu (tak jak to miało miejsce w przypadku działającej w Ameryce kilka dekad temu organizacji „Czarne Pantery”) (Street, 2010). Wyraża się on natomiast poprzez pewne zjawiska społeczne, których ciekawym przykładem jest występująca nadal segregacja rasowa w Stanach Zjednoczonych w zakresie „zamieszkiwania”. Oto Elizabeth Anderson twierdzi, iż powszechne decyzje Czarnych Amerykanów, którzy pragną żyć jedynie w sąsiedztwie innych Czarnych, wynikają w dużej mierze z „dobrowolnej (...) samo-segregacji”, związanej z czarnym etnocentryzmem. Trzeba jednak dodać, że istnieje również alternatywne wyjaśnienie tego zjawiska. I tak twierdzi się, że samo-segregacja jest skutkiem obawy przed „wrogością białych” (Anderson, 2010, s. 70). Wreszcie eksponuje się jako przyczynę tego zjawiska istniejącą stratyfikację społeczno-ekonomiczną (Anderson, 2010, ss. 70–71) – to bogatsi Biali unikają zamieszkania razem z Czarnymi. Niezależnie od zróżnicowania tych argumentacji, przestrzenna izolacja nie pozwala na kontakty międzykulturowe i na zmianę relacji społecznych.

Innym doskonałym przykładem izolacjonizmu i de facto wyrazem etnocentryzmu na poziomie mikro może być odrzucenie przez Czarną i Latynoską młodzież idei sukcesu szkolnego. Uważa ona, że sukces ten jest przesycony „białymi wartościami” i pozostaje w sprzeczności z Czarną/Latynoską tożsamością. W punkcie wyjścia można tutaj przypomnieć klasyczne badania Paula Willis’a z lat 60. ubiegłego wieku, w których pokazywał on mechanizmy formowania się – opozycyjnej wobec szkoły – kontrkultury chłopców z rodzin robotniczych (Willis, 1981). Odrzucanie szkoły sprawiało przy tym nieuchronnie, iż w przyszłości „powielali” oni status swoich rodziców; występowała tutaj w swojej typowej formie reprodukcja kulturowa i ekonomiczna.

Podobna sytuacja występuje w przypadku części młodych Czarnych i Latynosów, którzy odrzucając kulturę szkoły, będą w przyszłości żyli na społeczno-ekonomicznym marginesie. Przywołam tutaj stosowane w amery-

kańskiej socjologii edukacji pojęcie „działania jak Biali” [*acting white*], które odnosi się do „wyjaśniania (...) braków sukcesów szkolnych czarnej młodzieży” i tworzonej przez nich „kultury opozycyjnej” wobec białej kultury dominującej. Zastąpiło ono „uprzednie pojęcie intelektualnej niższości Czarnych, a to poprzez eksponowanie ich świadomej decyzji dotyczącej rezygnacji z sukcesów akademickich” (Durkee i Williams, 2015, s. 27). Trzeba dodać, że pojęcie „działania jak Biali” nie ogranicza się tylko do osiągnięć szkolnych, ale także sposobów mówienia i ubierania się oraz preferencji muzycznych; najogólniej – do stylu życia (Durkee i Williams, 2015, ss. 27–28). Wewnątrz czarnej społeczności występuje przy tym często dyskryminowanie tych Czarnych, którzy „działają jak Biali” (i dodam – chcą się dobrze uczyć, albo w ogóle się uczyć). Może to mieć bardzo negatywny wpływ na ich zdrowie psychiczne, a to z uwagi na oczywisty fakt, iż grupa rówieśnicza stanowi ważny układ odniesienia dla poczucia własnej wartości i tożsamości (Durkee i Williams, 2015, s. 28). Warto dodać, że w takiej sytuacji część czarnej młodzieży, aby ukryć swoje aspiracje szkolne, mówi „dwoma angielskimi” w zależności od sytuacji społecznej, w której się aktualnie znajduje. Potrafi płynnie przechodzić od „standardowego angielskiego” do slangowego „czarnego angielskiego” (Durkee i Williams, 2015, s. 28).

Dodam, że takie podejście znakomicie wpisuje się w tezę Gunthera Dietza, iż „język jest często instrumentalizowany (...) przez etnicznych aktorów jako »broń«” w obliczu groźby asymilacji (Dietz, 2009, s. 94). „Ucieczka” we własny język zdecydowanie utrudnia jednak urzeczywistnianie kontaktów międzykulturowych. Można tutaj przedstawić i inny ciekawy paradoks, związany z pojęciem „wigger” („white nigger” albo „white Negro”). Odnosi się on do tych młodych białych ludzi, którzy pragną odrzucić zachodnią kulturę i przyjąć „czarną” tożsamość i „czarny” styl życia, szczególnie w kontekście hip-hopu (Nayak, 2003, s. 107).

Również opublikowane w 2019 roku wyniki badań wśród czarnych i latynoskich studentów wykazały adekwatność pojęcia „działania jak Biali”, chociaż nie w odniesieniu do sfery akademickiej. Otóż część przedstawicieli mniejszości krytykowała takie zachowania i komponenty stylu życia swoich kolegów, które – ich zdaniem – nie były „autentycznie” czarne lub latynoskie. Największa krytyka odnosiła się do rezygnacji z używania etnicznego slangu. Podejmowano jednak również kwestię – jak to określano – „pretensjonalnego” lub „protekcjonalnego” zachowania tych czarnych i latynoskich studentów, którzy pochodzili z rodzin dobrze sytuowanych i żyli na relatywnie wysokim poziomie (Durkee et al., 2019, ss. 4–7). W tym przypadku występuje

jednak pewien paradoks. Oto krytyczni wobec „działania jak Biali”, czarni i latynoscycy studenci odrzucali co prawda „biały styl życia”, a w szczególności – poprawny „biały język”, ale studiując, akceptowali „białą”, merytokratyczną ideologię sukcesu edukacyjno-zawodowego.

Przypomnieć można także inny, bardziej radykalny przykład czarnego separatyzmu w Stanach Zjednoczonych, opisywany przeze mnie w jednej z wcześniejszych publikacji. Oto w latach 80. i 90. XX wieku – w okresie tak zwanej „politycznej poprawności” – grupy czarnych (i niekiedy i latynoskich) studentów tworzyły na uniwersytetach enklawy etniczne (Melosik, 2007, ss. 229–268). Niekiedy postulowano nawet tworzenie w ramach uczelni całkowicie oddzielnych „czarnych wydziałów”. W tym kontekście niezwykle ważne były organizacje studenckie dające swoim członkom „poczucie przynależności”. Niektóre z nich preferowały nawet politykę antyintelektualizmu, która uznawała dążenie do osiągnięcia dobrych akademickich wyników za równoznaczne ze wspomnianym „działaniem na sposób białych” (D’Souza, 1991, ss. 232–234). Odrzucano kanon kultury, który obowiązywał na uniwersytetach. Twierdzono, że ma on charakter „biały”, rasistowski i seksistowski. Wielokrotnie przy tym organizacje mniejszości stosowały zasadę „wyłączności”, odrzucając wszelkie zasady i formy komunikacji międzykulturowej. Można tutaj podać przykład z University of Washington, gdzie studencki „Task Force on Ethnicity” odmówił nadania Włochom, Irlandczykom i Żydom „certyfikatu” grup etnicznych. John Taylor pisał w tym kontekście o „zazdrośnym chronieniu statusu represjonowanych grup” (Taylor, 1993, s. 22.). Z kolei Dinesh D’Souza podkreślał fakt samo-segregacji mniejszości na uniwersytetach i przekształcenie pluralizmu w separatyzm (D’Souza, 1991, s. 239, 244).

Oczywiście przedstawione wyżej odrzucanie kultury szkolnej i sukcesu szkolnego przez mniejszość nie odnosi się tylko do Stanów Zjednoczonych; na przykład w Wielkiej Brytanii robią to nagminnie młodzi ludzie z rodzin imigrantów z krajów Południowo-Wschodniej Azji (Pakistan i Bangladesz). Przy tym Gill Crozier i Jane Davies sugerują, że jest to forma oporu wobec „hegemonii kulturowej” kultury Zachodu, która dominuje w szkołach (Crozier i Davies, 2008, s. 285).

Przedstawiony powyżej problem izolacjonizmu mniejszości rasowych i etnicznych skłania do refleksji dotyczących teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. Pierwsza z nich dotyczy dylematu, który uosabia pytanie: równość czy tożsamość? Trudno bowiem nie zauważyć, że wiele (i coraz więcej) osób z mniejszości rasowych czy etnicznych – że pozostaną przy przykładzie amerykańskim – kończy prestiżowe uczelnie i odnosi sukces społeczno-za-

wodowy na warunkach zachodniego, liberalnego współzawodnictwa. Prowadzą one styl życia całkowicie oderwany od tradycyjnie „czarnego”. Dla nich kategoria międzykulturowej wrażliwości czy kompetencji – w kontekście relacji społecznych w Stanach Zjednoczonych – jest pozbawiona większego sensu, bowiem rezygnują oni ze swojej źródłowej tożsamości.

Jak pisałem w jednej z moich książek: „(...) miliony ludzi z mniejszości, żyjących w (...) białych społeczeństwach Zachodu, postrzegają odmienny kulturowo komponent swojej tożsamości w większym stopniu jako styl niż jako autentyczny rdzeń. Dążąc do uzyskania sukcesu w białym społeczeństwie, bez wahania akceptują jego reguły gry” (Melosik, 2007, s. 209). Przy czym w przypadku Stanów Zjednoczonych: „Jednostka z grupy nieuprzywilejowanej stoi (...) przed dramatyczną alternatywą. Może ona z jednej strony próbować osiągnąć sukces na warunkach zdefiniowanych przez dominującą WASP [White Anglo-Saxon Protestants] i wykorzystać w tym celu – jako trampolinę – edukację. Jednak przejście przez pełny cykl kształcenia (...) w nieunikniony sposób zmusi ją do zerwania z tą wersją własnej biografii, która wyznaczona jest przez wartości jej grupy wyjściowej (rasowej bądź etnicznej). Może podjąć wysiłek, aby stać się »równa« w środowisku »epistemologicznie« dla niej obcym, poprzez stopniowe »wymazywanie« wartości własnej grupy (jako blokad sukcesu) i przyjmowanie wartości WASP (...). Z drugiej strony może ona kontynuować swoją dotychczasową biografię i dążyć do zachowania swojej tożsamości, np. etnicznej, rasowej; (...) jednak oznacza to jej społeczną marginalizację (...)” (Melosik, 2007, s. 217). „We współczesnym społeczeństwie amerykańskim występuje więc paradoks, wynikający ze »zderzenia« dwóch zjawisk: pluralizmu kulturowego (...) i zdominowania życia społecznego i trajektorii sukcesu przez wartości grupy dominującej. Paradoks ten można ukazać za pomocą antynomii: tożsamość czy równość?” (Melosik, 2007, s. 217). Oczywiście miliony czarnych Amerykanów decydują się na „równość” na prawach liberalnej Ameryki, co *de facto* oznacza poddanie się dobrowolnej asymilacji. W takiej sytuacji przedstawiciele mniejszości rasowych i etnicznych, powtórzę raz jeszcze, nie mają żadnych „międzykulturowych aspiracji”. Stają się oni bowiem częścią amerykańskiej, dobrze sytuowanej i zintegrowanej klasy średniej. I z pewnością w przypadku tej grupy nie potwierdza się teza, iż: „Etniczność jest bardziej pierwotna niż klasa. Krew jest ważniejsza niż pieniądze” (Diezt, 2009, s. 75). Rzeczywistość amerykańska bardzo zmieniła się od roku 1973, kiedy to Lerone Bennett pisał, w kontekście walki o zachowanie czarnej tożsamości: „dla czarnych w Ameryce jest tylko jedna gorsza rzecz od porażki w Ameryce – to znaczy odniesienie

sukcesu w Ameryce” (podaję za: Forsythe, 1973, s. 6). A pięć lat wcześniej E. Franklin Frazer stwierdził: „...dla większości murzyńskich intelektualistów integracja Murzynów oznacza... pozbawienie ich życia znaczącej treści, a także pozbycie się przez ich całej murzyńskiej identyfikacji. Dla nich, integracja i ostatecznie asymilacja oznacza anihilację Murzyna – fizycznie, kulturowo i duchowo” (podaję za: Forsythe, 1973, s. 6).

Dla zrozumienia dylematów współczesnej edukacji międzykulturowej konieczne jest podjęcie jednego jeszcze problemu. Oto we współczesnym świecie tożsamości przestały być monolityczne. W przeszłości, w społeczeństwach, takich jak na przykład amerykańskie, kanadyjskie, brytyjskie czy australijskie, istniały grupy o jasno określonej tożsamości, opartej na rasie, etniczności czy narodowości. W takich warunkach konstruowanie programów edukacji międzykulturowej było oparte na jasnych przesłankach i odwoływało się do określonego języka, tradycji i stylów życia mniejszości. Pojęcia Biali, Czarni, Latynosi, mniejszość chińska czy włoska zawierały w sobie bardzo silne znaczenia. We współczesnym globalnym świecie, pełnym mobilności zarówno fizycznej, jak i digitalnej, jednoznaczne tożsamości tracą swoje znaczenie, a niekiedy przestają istnieć.

Dla określenia tego zjawiska przywołuje się w literaturze pojęcia odnoszące się do różnych, niekiedy pełnych wewnętrznych sprzeczności, wariantów tożsamości. Wymienię tutaj choćby tożsamość „płynną” czy „sfragmentaryzowaną”, rozproszoną lub „hybrydalną”. W kontekście edukacji międzykulturowej ta ostatnia odgrywa chyba największą rolę. Hybrydalność pozostaje w opozycji do esencjalistycznych i zamkniętych tożsamości. Niekiedy łączy się ona z „podwójną identyfikacją etniczną” (Leman et al., 2014, s. 18). „Tożsamość hybrydalna nie jest związana z monolitycznością lub zamkniętymi granicami [jaźni]” (Rygiel, 2018, s. 51). „Funkcją granic jest konstruowanie różnicy, a funkcją hybrydalności jest rozpuszczanie granic” (Marotta, 2008, s. 300). Można więc stwierdzić, że tożsamość hybrydalna cechuje się wewnętrzną heterogenicznością kulturową i wieloraką przynależnością grupową (Wagner, 2016, s. 242). Consuela Wagner pisze nawet o istnieniu „tożsamości sytuacyjnej”, której cechą jest umiejętność „przełączania kodów kulturowych”, co umożliwi przejście z jednej do drugiej formy tożsamości (Wagner, 2016, s. 242).

I tutaj właśnie pojawia się kolejny dylemat edukacji międzykulturowej. Staje się ona, w kontekście istnienia tożsamości hybrydalnej, podatna na krytykę. Oto bowiem u podstaw tej edukacji znajduje się kategoria różnicy/różnorodności kulturowej i tożsamościowej. To ona postrzegana jest w sposób

naturalny jako punkt wyjścia wszelkich projektów. Jeśli nie istnieje różnica/różnorodność, to kategoria „między” jest pozbawiona sensu, ponieważ nie ma podmiotów czy partnerów, do których mogłaby się ona odnosić.

W tym aspekcie zarówno projekty wielokulturowości, jak i edukacji międzykulturowej są krytykowane za ich nieadekwatność w stosunku do współczesnych realiów społeczno-kulturowych i hybrydalnych form tożsamości. Twierdzi się, że w ramach tych projektów dokonuje się esencjalizacji różnicy, chociaż zupełnie z innych powodów, niż to ma miejsce w przypadku działań o charakterze etnocentrycznym. Zarzut dotyczy nieuprawomocnionego odwoływania się do różnic, które zdaniem krytyków obecnie już nie istnieją. Krytycy uważają, że w edukacji międzykulturowej różnice są sztucznie podtrzymywane, bowiem tylko wówczas można tworzyć interakcje typu „między” pewnymi wyodrębnionymi grupami. Jeśli tych grup nie będzie, gdyż różnice między nimi „rozpląną się”, to wówczas nie ma możliwości zaistnienia interakcji.

Proponuje się w związku z tym odmienne „paradygmatycznie” myślenie, oparte na zakwestionowaniu zarówno „asymilacyjnej monokulturowości”, jak i „esencjalistycznej wielokulturowości”. Punktem wyjścia jest tu przekonanie, iż tożsamość etniczna, kulturowa, religijna, klasowa czy płciowa mają charakter „pluralistyczny, multi-sytuacyjny, kontekstualny, a w konsekwencji hybrydalny” (Dierz, 2018, s. 4). Tak więc „hybrydalność włącza częściowe tożsamości, wielorakie role i pluralistyczne jaźnie” (Smith, 2008, s. 5). Paolo Gomasasca twierdzi z przekonaniem, iż „kulturowa hybrydalność tworzy realną alternatywę dla esencjalistycznego modelu wielokulturowości, unikając przy tym naiwnej retoryki (...) międzykulturowego dialogu” (Gomasasca, 2013, s. 70).

W krytyce istniejących sposobów teoretyzowania i praktykowania edukacji międzykulturowej eksponuje się też fakt, że w ramach prowadzonej niekiedy polityki afirmatywnej traktuje się mniejszości jakby były „ginącymi gatunkami” i należało je za wszelką cenę „uchronić od wyginienia”. To powoduje opartą na esencjalizmie, jak pisze Gunther Dietz, „etniczyczą różnorodności” (Dietz, 2007, s. 1). W innym miejscu tenże autor pisze, iż w edukacji międzykulturowej różnica kulturowa jest esencjalizowana (Dietz, 2018, s. 11).

Coraz częściej wysuwa się też tezę o niepowodzeniu tej wersji wielokulturowego projektu, której istotą jest współistnienie różnych grup. Uważa się, że w praktyce prowadzi to jedynie do „unikania konfliktów i zachowywania swojej różnicy” (grupowej), co w praktyce doprowadza do „wzajemnej obojętności”, a w najgorszym przypadku do „wzajemnego braku zaufania”. Krytykuje się też kulturowanie tożsamości grupowej, bowiem dzieje się to

kosztem tożsamości jednostkowej (Roveo, 2019, ss. 62–63). W związku z tym Federico Rovea proponuje, aby skoncentrować uwagę na relacjach między jednostkami, o charakterze *stricte* interpersonalnym; mają one zastąpić relacje między grupami (Roveo, 2019, s. 63). To z kolei rodzi następne pytanie: czy różnicę kulturową należy postrzegać jako „sprywatyzowaną”, czy jako problem grupowej inkluzji i równości społeczno-ekonomicznej? (Yanasmayan, 2011, s. 25).

Warto przy tym w tym miejscu przywołać jeszcze dwa konteksty omawianych problemów. Oto Elizabeth Anderson twierdzi, że część przedstawicieli współczesnej antropologii, popierając wielokulturowość, akcentuje ideę, iż każda społeczność ma żyć zgodnie ze swoimi normami kulturowymi, wychowywać według nich kolejne pokolenie, ale także posiadać własne „etnocentryczne, auto-segregacyjne impulsy”. Może także bronić się przed „zewnątrznymi wpływami”, których źródłem są inne kultury czy globalizacja, bowiem mogą stanowić one „homogenizujące zagrożenie dla kulturowej czystości czy autentyczności” (tak jak jest ona subiektywnie postrzegana przez członków grupy). Twierdzi się też, że trzeba zaakceptować fakt, iż prowadzi to zwykle do powstania dystansu wobec grup, do których się nie należy (Anderson, 2010, s. 77). Trudno jest, na poziomie zdrowego rozsądku, odmówić racji powyższym założeniom, jednakże trzeba być świadomym, że nie sprzyjają one urzeczywistnieniu edukacji międzykulturowej.

Przywołam także rozważania Paula C. Gorskiego, który poddaje krytycznie analizie pojęcie „dialogu międzykulturowego”. Pisze on, iż w pojęcie to wpisane są nieodłącznie „asymetryczne relacje władzy”; odnosi się to na przykład do Czarnych i Białych w Stanach Zjednoczonych czy Południowej Afryce. Istotą dialogu – w założeniu – ma być stworzenie warunków dla rozwoju wzajemnej empatii; tak więc w tym przypadku „oczekuje się od zdominowanych wykazywania empatycznego podejścia wobec osób, które (...) reprezentują ich opresorów” (Gorski, 2008, ss. 520–521). Uważa się przy tym, że to grupy dominujące kontrolują edukację międzykulturową zarówno w szkolnictwie, jak i w mass mediach. W praktyce więc „reifikuje ona hierarchie władzy”, zdominowani nie mają w niej znaczącego głosu (Gorski, 2008, s. 521). Można w tym kontekście zadać niezwykle istotne pytanie: czy edukacja międzykulturowa stanowi przede wszystkim projekt tożsamości czy jest także projektem równości społeczno-kulturowej?

I tutaj właśnie pojawia się ważny dylemat współczesnej edukacji międzykulturowej. Oczywiście jest, że w warunkach hybrydyzacji czy rozproszenia tożsamości, a dotyczy to milionów ludzi żyjących w społeczeństwach wielo-



kulturowych, nie jest uprawomocnione tworzenie „sztucznych” konstruktyw grup (czy to rasowych czy etnicznych), między którymi będą odbywać się międzykulturowe interakcje. Taki zabieg byłby rzeczywiście nieuchronnie związany z esencjalizacją tożsamości.

Z drugiej strony jest też dla mnie oczywiste, że niemożliwe jest traktowanie społeczeństwa jako zbioru milionów jednostek, których nie łączą żadne więzi grupowe; postrzeganie ich wyłącznie w kategoriach jednostkowych, hybrydalnych tożsamości. Taka forma edukacji międzykulturowej byłaby nie tylko sprzeczna z jej istotą, tradycją, ale także nierealistyczna. Trudno się zgodzić z tezą, iż istnieją jedynie jednostki, a grupy rasowe czy narodowe przestały istnieć. Rozliczne, istniejące na świecie konflikty narodowościowe, etniczne i rasowe zaprzeczają tezie o prymacie jednostkowej tożsamości nad grupową.

Wydaje się też uzasadnione twierdzenie Martyna Barretta, iż niezależnie od zjawiska hybrydyzacji kultury i tożsamości uczestnicy międzykulturowych interakcji nie postrzegają siebie w „czysto indywidualny” sposób, lecz przede wszystkim – jako członków określonej grupy kulturowej (Barrett, 2013, s. 152), przynajmniej w pierwszej, kluczowej fazie nawiązywania relacji.

Paolo Gomasca zadaje przy tym bardzo słuszne pytanie: czy rzeczywiście można potwierdzić, że hybrydyzacja – jak się niekiedy twierdzi – zawsze i wszędzie „wzbogaca osoby i kultury”? (Gomasca, 2013, s. 72). Paolo Gomasca pisze: „bezkrytyczni zwolennicy hybrydalności mają tendencję do (...) uznawania kulturowego mieszania jako »quasi-magicznego« rozwiązania rozwiązywania problemów w demokratycznym społeczeństwie”. Twierdzi się, że równie dobrze hybrydalność może być redukcjonistyczna wobec tożsamości (Gomasca, 2013, s. 72).

Nie ulega też dla mnie wątpliwości, że istotą debaty w ramach edukacji międzykulturowej jest nadal konfrontacja uniwersalistycznych aspiracji monokulturowego Zachodu z różnorodnością kulturową (Dietz, 2007, s. 15). Główne cele tej edukacji pozostały bez zmian, chociaż zapewne muszą być umieszczane w nowych realiach, w których występują równolegle zarówno wysiłki asymilacjonistyczne ze strony dominujących, tendencje izolacjonistyczne, jak i multiplikacje tożsamości hybrydalnych.

Wydaje mi się też, że w warunkach Covid-19 przed edukacją międzykulturową stoją zupełnie nowe wyzwania. Związane są one między innymi z przeniesieniem formalnego kształcenia w sferę wirtualną. W wielu krajach konsekwencją tego jest ograniczenie, sprzyjających rozwijaniu kompetencji międzykulturowych, naturalnych codziennych bezpośrednich relacji między

przedstawicielami różnych grup narodowych, rasowych i etnicznych. Pokazane jest to znakomicie na przykładzie Meksyku, gdzie w warunkach pandemii nastąpił odwrót od międzykulturowej edukacji (Dietz i Cortés, 2020). Z kolei Marco Catarci wskazuje, iż w niektórych krajach większość dzieci z mniejszości nie ma „technicznego” dostępu do edukacji zdalnej, nie uczestniczy więc w żadnej formie kształcenia (Catarci, 2021), w większości krajów ograniczona też została działalność centrów i ośrodków edukacji międzykulturowej edukacji.

Kolejne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej łączy się z faktem, iż Covid-19 spowodował zasadniczy powrót do idei państwa narodowego jako podstawowego aktora życia międzynarodowego oraz decydującego układu odniesienia dla ludzi. Najbardziej spektakularnym przejawem tego zjawiska było zamknięcie granic; posunięcie logiczne w kontekście optymalizacji polityki zdrowotnej, jednocześnie jednak pokazujące, jak krucha jest międzynarodowa wspólnotowość. Ma bez wątpienia rację Josep Maria Antentas, który uważa, że poprzez zamknięcie granic rządy dążą do swoistego „wyizolowania narodu” z globalnego świata, odwołując się do dychotomii „wewnątrz-na zewnątrz”, „oni-my” (Antentas, 2020, s. 433). Podobne podejście prezentuje Elizabeth Cashdan i Matthew Steele, którzy piszą, iż w sytuacji zagrożenia dla grupy następuje wzrost identyfikacji i lojalności wobec grupy (Cashdan, Steele, 2013, s. 59). Oczywiście ma to miejsce zarówno kosztem międzykulturowej empatii, jak i globalnej solidarności (Bieber, 2020, ss. 2, 7–8).

Punktem wyjścia i istotą edukacji międzykulturowej jest przekonanie, iż różnice kulturowe są skonstruowane społecznie. Oczywiście, także i sama edukacja międzykulturowa stanowi społeczną konstrukcję, czego jej przedstawiciele są całkowicie świadomi. Nie ma więc jedynej i ostatecznej wersji edukacji międzykulturowej. Zmienia się ona w odpowiedzi na warunki społeczno-kulturowe świata, w którym istnieje (Nikitorowicz, 2014); są one związane w pewnej przynajmniej mierze ze zjawiskami, które opisałem w moim tekście. Absolutnie nie można postawić tezy, iż edukacja międzykulturowa znajduje się w sytuacji kryzysowej lub że jej możliwości „wyczerpały się”. Wręcz przeciwnie, skomplikowana rzeczywistość społeczno-kulturowa, której źródłem są procesy globalizacji, stawia przed nią nowe wyzwania. I to nadaje edukacji międzykulturowej nową – z mojej perspektywy – pełną pozytywnego potencjału dynamikę rozwojową.

## Bibliografia

- Achkasov, V.A. and Rozanova, M.S. 2013. Migrant's Adaptation and Cultural Integration into Urban Multicultural Society: A Case Study in St. Petersburg. *OMNES: The Journal of Multicultural Society*. **1** (4), pp. 1–31.
- Anderson, E. 2010. *The Imperative of Integration*. Princeton: Princeton University Press.
- Antentas, J.M. 2020. Coronavirus: notes on crisis, borders and the future of neoliberalism. *Geographica Helvetica*. **75**, pp. 431–436.
- Barrett, M. 2013. Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism? In: Barrett, M. ed. *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 147–168.
- Bieber, F. 2020. Global Nationalism in Times of the COVID-19 Pandemic. *Nationalities Papers*. Special Issue Article, pp. 1–13. [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/3A7F44AFD-D6AC117AE05160F95738ED4/S0090599220000355a.pdf/global\\_nationalism\\_in\\_times\\_of\\_the\\_covid\\_pandemic.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/3A7F44AFD-D6AC117AE05160F95738ED4/S0090599220000355a.pdf/global_nationalism_in_times_of_the_covid_pandemic.pdf). (24.11.2020).
- Carey, T.E. 2013. The dimensionality of black nationalism and African-American political participation. *Politics, Groups, and Identities*. **1** (1), pp. 66–84.
- Cashdan, E. and Steele, M. 2013. Pathogen Prevalence, Group Bias, and Collectivism in the Standard Cross-Cultural Sample. *Human Nature*. **24**, pp. 461–475.
- Catarci, N. 2021. Intercultural Education and Sustainable Development. A Crucial Nexus for Contribution to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Social Sciences*. **10** (24), pp. 1–18.
- Crozier, G. and Davies, J. 2008. 'The trouble is they don't mix': self-segregation or enforced exclusion? *Race Ethnicity and Education*. **3** (11), pp. 285–301.
- Dennis, F. 1973. The Sociology of Black Separatism, Paper presented at the American Sociological Association annual meeting. New York: American Sociological Association, pp. 1–25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084317.pdf> (10.03.2021).
- Dietz, G. 2007. Keyword: Cultural Diversity A Guide Through the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. **10**, pp. 7–30.
- Dietz, G. 2009. *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann Verlag.
- Dietz, G. 2018. Interculturality. In: Callan, H. ed. *The International Encyc-*

- lopedia of Anthropology*. John Wiley & Sons, Ltd. Published, pp. 1–19. [https://www.researchgate.net/publication/327455124\\_Interculturality](https://www.researchgate.net/publication/327455124_Interculturality) (13.03.2021).
- Dietz, G. and Cortés, L.S.M. 2020. Mexican intercultural education in times of COVID-19 pandemic. *Intercultural Education*. **32** (1), pp. 100–107.
- D'Souza, D. 1991. *Illiberal Education. The Politics of Race and Sex on Campus*. New York: Free Press.
- Durkee, M.I. and Williams, J.L. 2015. Accusations of Acting White: Links to Black Students' Racial Identity and Mental Health. *Journal of Black Psychology*. **1** (41), pp. 26–48.
- Durkee, M.I., Gazley, E.R., Hope, E.C. and Keels, M. 2019. Cultural Invalidations: Deconstructing the “Acting White” Phenomenon Among Black and Latinx College Students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication, pp. 1–10. [https://www.researchgate.net/publication/332665332\\_Cultural\\_Invalidations\\_Deconstructing\\_the\\_Acting\\_White\\_Phenomenon\\_Among\\_Black\\_and\\_Latinx\\_College\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/332665332_Cultural_Invalidations_Deconstructing_the_Acting_White_Phenomenon_Among_Black_and_Latinx_College_Students). (22.02.2021).
- Golec de Zavala, A., Cichocka, A. and Bilewicz, M. 2013. The Paradox of In-Group Love: Differentiating Collective Narcissism Advances Understanding of the Relationship Between In-Group and Out-Group Attitudes. *Journal of Personality*. **1** (81), pp. 16–28.
- Gomasasca, P. 2013. Multiculturalism or Hybridisation? Cultural Mixing and Politics. *Diversities*. **2** (15), pp. 67–80.
- Gorski, P.C. 2008. Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*. **6** (19), pp. 515–525.
- Green, M.F. 2013, *Improving and Assessing Global Learning*. Washington: NAFSA.
- Iyall Smith, K.E. 2008. Hybrid Identities: Theoretical and Empirical Examinations. In: Iyall Smith, K.E. and Leavy, P. eds. *Hybrid Identities: Theoretical and Empirical Examinations*. Leiden: Brill, pp. 3–12.
- Johnson, L.D. and Pak, Y.D. 2019. Teaching for Diversity: Intercultural and Intergroup Education in the Public Schools, 1920s to 1970s. *Review of Research in Education*. **1** (43), pp. 1–31.
- Jones, R.H. 2013. The paradox of culture in a globalized world. *Language and Intercultural Communication*. **13** (2), pp. 237–244.
- Lafraya, S. 2011. *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Leach, C.W., Brown, L.M. and Worden, R.E. 2008. Ethnicity and Identity Po-

- litics. In: Kutz, L.R. ed. *Encyclopedia of Violence, Peace & Conflict*, vol. 1. Oxford: Elsevier, pp. 758–768.
- Lehmann, D. and Siebzeher, B. 2008. Self-exclusion as a strategy of inclusion: the case of Shas. *Citizenship Studies*. 3 (12), pp. 233–247.
- Leman, J., Toğuşlu, E. and Sezgin, I.M. 2014. The Manifestation of Identities in a Plural Post-Secular Europe. In: Toğuşlu, E., Leman, J.I. and Sezgin, I.M. eds. *New Multicultural Identities in Europe Religion and Ethnicity in Secular Societies*. Leuven: Leuven University Press, pp. 9–34.
- Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. 2011. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Marginson, S. and Sawir, E. 2011. *Ideas for Intercultural Education*. New York: Palgrave Macmillans.
- Marotta, V.P. 2008. The hybrid self and the ambivalence of boundaries. *Social Identities*. 3 (14), pp. 295–312.
- Mazzucotelli, F. 2020. Fragments of Lebanon: Sectarianism and the Financial Crisis. *IL POLITICO*. 1 (LXXXV), pp. 24–42.
- Melosik, Z. 2007. *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z. 2014. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nayak, A. 2003. *Race, Place and Globalization: Youth Cultures in a Changing World*. London: Bloomsbury.
- Nikitorowicz, J. 2014. Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata. *Studia Kulturowo-Edukacyjne*. 1 (9), ss. 6–25.
- Nikitorowicz J. 2017. Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wielość kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 3 (36), ss. 13–24.
- Nikitorowicz J. 2019. Hybrydowa tożsamość na kulturowym pograniczu – potencjał i problem osobisty i grupowy? *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Paedagogia-Psychologia*. 2 (32), ss. 11–22.
- O’Halloran, R. et. al. 2017. Contexts, Theoretical Approaches and Best Practices in Intercultural Education in Primary Schools, Ireland, Germany and France. Raport 2017–1-IE01-KA201–025692. <http://growfromseeds.eu/wp-content/uploads/2018/10/Grow-from-seeds-ebook.pdf> (10.09.2020).

- Palaiologou, N. 2014. *Intercultural Education: Conceptual and Empirical Challenges*. London: Routledge.
- Portes, A. and Manning, R.D. 2008. The Immigrant Enclave: Theory and Empirical Examples. In: Olzak, S. and Nagel, J. eds. *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. New York: Academic Press, pp. 47–68.
- Prun, C.P. 2020. Aspects Regarding Modeling and Simulation of Evolution Organic Aspects of Human Communities. *AUDRI*. **2** (13), pp. 30–53.
- Rovea, F. 2019. Intercultural education and everyday life: suggestions from Michel de Certeau. *Ethics and Education*. **1** (15), pp. 62–76.
- Rygiel, D. 2018. Neither Eastern nor Western: Cultural Hybrids in Modern British-Asian Fiction. Methis. *Studia Humaniora Estonica*. **21–22**, pp. 50–63.
- Stephens, G. 1992. Interracial Dialogue in Rap Music. Call-and-Response in Multicultural Style. *New Formations*. Spring (18), pp. 62–79.
- Street, J. 2010. The Historiography of the Black Panther Party. *Journal of American Studies*. **2** (44), pp. 351–375.
- Swedenborg, T. 1992. Homies in the Hood: Rap's Commodification of In-subordination. *New Formations*. Winter (18), pp. 53–66.
- Taylor, J. 1993. Are You Politically Correct?. In: Beckwith, F.J and Bauman, M.E. eds. *Are You Politically Correct?: Debating America's Cultural Standards*. Buffalo: Prometheus Books, pp. 15–31.
- Wagner, C. 2016. Migration and the Creation of Hybrid Identity: Chances and Challenges. In: Rotaru, I.G., Simion, D.E. and Burcea, V. eds. *The Phenomenon of Migration*. Harvard Square Symposium, vol. 2. Cambridge: Scientific Press Cambridge, pp. 237–255.
- Williams-León, T. 2003. Check all that Apply: Trends and Prospectives Among Asian-descent Multiracials. In: Loretta, I., Winters, L. and DeBose, H.L. eds. *New Faces in a Changing America: Multiracial Identity in the 21st Century*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 158–175.
- Willis, P. 1981. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wrench, J.S., Michael, W., Corrigan, M.W., McCroskey, J.C. and Punyanunt-Carter, N.M. 2006. Religious Fundamentalism and Intercultural Communication: The Relationships Among Ethnocentrism, Intercultural Communication Apprehension, Religious Fundamentalism, Homonegativity, and Tolerance for Religious Disagreements. *Journal of Intercultural Communication Research*. **1** (35), pp. 23–34.

Yanasmayan, Z. 2011. Concepts of Multiculturalism and Assimilation. In: Emerson, M. red. *Interculturalism. Europe and Its Muslims in Search of Sound Societal Models*. Brussels: Center for European Policy Studies, pp. 17–27.

### **Isolationism of minorities, hybridization of identity and the dilemmas of intercultural education**

**Abstract:** The article comprises an analysis of intercultural education dilemmas related to changes of both the global reality and identity. First, the author presents the main ideas of intercultural education and reconstructs the phenomenon of assimilation and isolationism of racial and ethnic minorities in contemporary multicultural societies. He recalls various contexts of enclavization, self-exclusion, essentialism, also in the schooling system, which lead towards the confirmation of economic and cultural reproduction. The contradiction between minority isolationism and materialization of multicultural education ideas is stressed. Next, the changes of contemporary identity in relation to its hybridization and inner cultural heterogeneity are analysed. Moreover, the author presents trends in criticism of intercultural education, especially towards the idea of dialogue between cultures. He considers various dilemmas which result from the entanglement of intercultural education in the changes of the contemporary multicultural reality. New challenges for intercultural education are considered in the context of Covid-19 pandemic. In conclusion, the author emphasizes his conviction that contemporary intercultural education has a very positive developmental potential in the contemporary world.

**Keywords:** intercultural education, minority isolationism, ethnocentrism, assimilation, hybrid identity

Translated by Zbyszko Melosik

JOLANTA SZEMPRUCH

## Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym

**Streszczenie:** Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym jako miejsce kontaktów z Innymi i wzajemnego oddziaływania różnych grup społecznych zmagana jest z różnymi wyzwaniami w realizacji funkcji społecznych. W artykule ukazana została analiza społecznych funkcji edukacji i szkoły w perspektywie koncepcji strukturalno-funkcjonalnej, konfliktowej, interpretatywnej i podejścia środowiskowego. Na tym tle podjęto próbę zarysowania koncepcji pracy szkoły w społeczeństwie wielokulturowym, z uwzględnieniem jakości środowiska, które stanowi ważne zaplecze socjalizacyjne uczniów i opanowania kompetencji kulturowych niezbędnych do sprawnego obcowania z ludźmi pochodzącymi z różnych kultur. Zwrócono uwagę na środowisko rodzinne, lokalne, regionalne, a także na kulturę narodową i ogólnoludzką. Dokonująca się socjalizacja oznacza proces budowania wiedzy uczniów, modelowania ich percepcji świata i działania w tym świecie.

**Słowa kluczowe:** szkoła, społeczeństwo, funkcje edukacji, wielokulturowość, międzykulturowość

Żyjemy w czasach lawinowo postępujących zmian społecznych i powiązanych z nimi zmian edukacyjnych oraz zróżnicowania ludzi i kultur. Zmienność i złożoność współczesnego świata jest źródłem trudności adaptacyjnych człowieka, rozumienia świata i odpowiedzialnego w nim działania (Radziejewicz-Winnicki, 2014). Procesy dokonujące się w nowożytnej Europie związane z krystalizowaniem się świadomości narodowej i państwowej, a także ze zmianami społecznymi i gospodarczymi w XIX wieku oraz przejawami liberalizacji w sprawach oświaty dawały podstawy współcześnie pojmowanej tożsamości (Kłoskowska, 1996; Taylor, 1995) i praktyki oświatowej dotyczącej edukacji grup mniejszościowych. W kolejnych latach XX wieku w wielu państwach kształtowały się rozmaite poglądy i praktyki edukacyjne, budzące nadzieję na uznanie wielości kultur za bogactwo i przewyższanie negatywnych przejawów wielokulturowości. Przemiany społeczne, jakie dokonały się w ostatnich dekadach, takie jak m.in.: globalizacja, nasilenie mobilności, narastająca fala migracji, stały się źródłem rosnącego zainteresowania edukacją



międzykulturową. Oczekuje się, że odegra ona kluczową rolę w promowaniu pokojowego współistnienia i spójności społecznej i będzie ona sposobem na przewyciężanie słabości wcześniejszych odmian edukacji.

Szczególne znaczenie społeczne w obszarze zróżnicowanym kulturowo ma szkoła. Jest ona miejscem wzajemnego oddziaływania dziedzictwa kulturowego, codziennych kontaktów z Innymi oraz uczestnictwa w życiu społecznym różnych grup. Szkoła w środowisku wielokulturowym zмага się z różnymi wyzwaniami i potrzebami, które stawia przed nią społeczeństwo, różne systemy oświatowe i grupy narodowe. Obok typowych funkcji, które pełni w społeczeństwie, na szczególną uwagę z perspektywy podjętego tematu zasługują te, które wiążą się z wychowaniem międzykulturowym.

### **Funkcje edukacji i szkoły w społeczeństwie**

Funkcje edukacji w społeczeństwie są przedmiotem zainteresowań socjologii edukacji, pedagogiki, polityki społecznej. Edukacja postrzegana jest jako jeden z elementów systemu społecznego. Struktura tego systemu zdefiniowana przez wartości społeczeństwa rzutuje poprzez konkretne instytucje na realizację zasad systemu wartości w codziennym życiu. Taką funkcję pełnią instytucje edukacyjne, obok systemów politycznych i ekonomicznych (Meighan, 1993, s. 257).

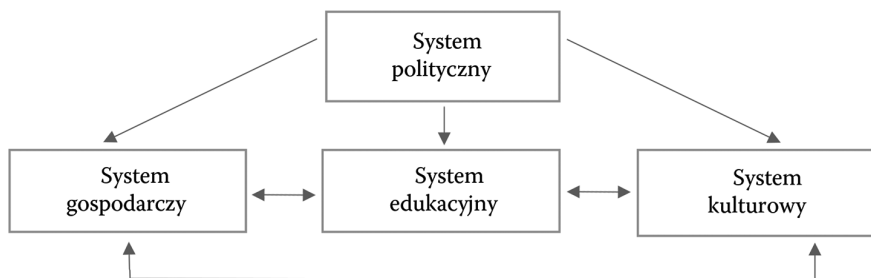
Analizując funkcje edukacji z perspektywy holistycznej i systemowej, należy zwrócić uwagę na jej oddziaływanie na system społeczny i powiązanie z innymi elementami struktury społecznej, to jest systemami politycznym, gospodarczym i kulturowym. Działania jednostek są efektem oddziaływania struktur społecznych, które te jednostki formatują lub stwarzają warunki do ich działania (Mikiewicz, 2016, ss. 82–83). Taki sposób myślenia o związkach edukacji ze społeczeństwem ilustruje rys. 1.

W tej perspektywie edukacja jako ważny element systemu społecznego jest uwarunkowana przez system polityczny, gospodarczy i kulturowy, natomiast system edukacji warunkuje system kulturowy i gospodarczy.

Myślenie o funkcjach edukacji i szkoły można sprowadzić do analizy tych funkcji w perspektywie podstawowych koncepcji teoretycznych i orientacji badawczych: strukturalnego funkcjonalizmu, orientacji konfliktowej, orientacji interpretatywnej i podejścia środowiskowego. Piotr Mikiewicz (2016, ss. 312–314) proponuje analizę społecznych funkcji edukacji i szkoły prowadzić w trzech wymiarach: socjalizacyjnym – traktującym edukację jako narzędzie kształtowania postaw i wartości, alokacyjnym – postrzegającym

edukację jako narzędzie wprowadzania jednostek na pozycje społeczne i instytucjonalnym – ujmującym edukację i szkoły jako zbiurokratyzowane instytucje społeczne kreujące porządek społeczny.

Rys. 1. Związek systemu edukacji z innymi systemami społecznymi



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Niezgoda, M. 2011. *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce*. W: Niezgoda, M. red. *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków: UJ, ss. 19–38.

Podążanie tym tokiem myślenia prowadzi do spostrzeżenia, że analizy o charakterze strukturalno-funkcyjnym ukazują szkołę jako narzędzie socjalizacji i alokacji, a nierówności społeczne w edukacji postrzegają jako wynik nierówności cech w strukturze społecznej (np. w postawach wobec edukacji, poziomie inteligencji itp.).

Podstawowe funkcje edukacji określane na podstawie nurtu strukturalno-funkcyjnego wskazał Earl Hopper (1974). Zaliczył do nich: (1) trening umiejętności i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie, (2) selekcję, (3) rekrutację i alokację, (4) regulację aspiracji. Pierwsza z wymienionych funkcji jest utożsamiana z kształceniowym i socjalizacyjno-wychowawczym aspektem edukacji. Ekspozuje prymat społecznego środowiska w przygotowaniu jednostki (Szymański, 2013; Znaniecki, 2001), i szkołę jako narzędzie celowego kształtowania postaw i wartości jednostki na rzecz równowagi społecznej. Selekcja oznacza proces różnicowania ścieżek edukacyjnych uczniów na podstawie ich osiągnięć. W wyniku selekcji na poszczególnych progach edukacyjnych kariera szkolna przekłada się na odrębne pozycje zawodowe i społeczne – alokacyjna funkcja edukacji. W trakcie edukacji następuje stymulowanie oczekiwań życiowych związanych z przyszłą pozycją zawodową i społeczną. Wskazane funkcje edukacji są na ogół wspólne w społeczeństwach nowoczesnych (Gmerek, 2011; Potulicka i Rutkowiak, 2010), różnice dotyczą rozmaitych struktur i momentów selekcji.

Przez pryzmat orientacji konfliktowej szkoła widziana jest jako narzędzie utrzymania dominacji społecznej określonych grup społecznych, jako instytucja podporządkowana potrzebom rynku pracy, w której o nierównościach społecznych decydują mechanizmy socjalizacyjne poza szkołą oraz zasoby kulturowe i społeczne rodzin (faworyzowani są uczniowie z elit społecznych). W podejściu tym wskazać można na podobne funkcje edukacji jak w podejściu strukturalno-funkcjonalnym. Kluczowymi funkcjami są socjalizacja jednostek i ich alokacja w strukturze społecznej. W orientacji tej odmiennie niż w omawianej wcześniej interpretuje się zjawiska. Akcentuje się dyskryminacyjny i opresywny charakter instytucji edukacyjnych, w ramach funkcji socjalizacyjnej akcentuje się przemoc symboliczną i arbitralność kulturową, a w przypadku klas zdominowanych wręcz kolonizację kulturową. Winą za nierówność lub niepowodzenie szkolne obciąża się struktury społeczne poprzez uwarunkowanie socjalizacji pierwotnej. Uczniowie jako podmioty edukacji postrzegani są w szkole na tle ich funkcjonowania w rodzinie i społecznościach lokalnych (Bourdieu i Passeron, 2011; Bernstein, 1990).

Z perspektywy orientacji interpretatywnej edukacja jest miejscem spotkania jednostek, które ustalają znaczenia i sensory szkolnej rzeczywistości w procesie interakcji, a szkoły są społecznymi światami, w których kreowane są znaczenia i kultury szkolne podlegające rytualizacji. W podejściu tym każda szkoła traktowana jest jako unikalny układ społecznych relacji zbudowanych na podstawie wiedzy, wartości, postaw i przekonań ludzi, którzy spotykają się w niej. Motorem działań jednostek są procesy subiektywnie konstruowanych znaczeń. Nie ma dwóch takich samych szkół i każdą należy analizować osobno. Analizy i opisy szkoły o charakterze etnograficznym dotyczą jej codzienności, występujących w niej interakcji i zdarzeń. Szkoła traktowana jest jako grupa odniesienia, miejsce nabywania ról społecznych i tożsamości oraz definiowania świata.

Podejście środowiskowe (ekologiczne) zakłada, że funkcjonowanie szkół jest uwarunkowane czynnikami środowiska społecznego postrzeganego jako hierarchiczny układ lokalnych i coraz szerszych uwarunkowań strukturalnych i kulturowych – od kultury rodziny do kultury społeczności ogólnoludzkiej. Czynniki środowiskowe związane są m.in. z postawami i wartościami uczniów, personelem i możliwościami instytucji, mechanizmami kapitału społecznego w rodzinach i społeczności lokalnej. Podejście środowiskowe koncentruje się na działaniach szkół w konkretnych środowiskach i uwypukla znaczenie lokalnych kontekstów ich funkcjonowania (Znaniński, 2001; Turner, 2005). Brane są pod uwagę wszystkie czynniki wpływające na

funkcjonowanie szkoły oraz wykorzystanie jej efektów edukacyjnych przez uczniów i ich rodziny. Nurt ten może łączyć w sobie wątki funkcjonalne, konfliktowe i interpretatywne (Kwieciński, 1972, s. 62). Ekspozowane są dwa procesy – z jednej strony socjalizacja w warunkach środowiska wychowawczego (rodzina, sąsiedztwo, grupa rówieśnicza) determinuje funkcjonowanie ucznia w szkole, a z drugiej następuje oddziaływanie wychowawcze szkoły na środowisko życia jednostek. Wyraźnie uwarunkowania środowiskowe zaznaczają się w koncepcjach kapitału społecznego, w których oddziaływanie środowiska sprowadzone jest do cech relacji w lokalnej społeczności.

Wskazane podejścia teoretyczne eksponują istotną rolę szkoły w społeczeństwie. Szkoła nie tylko zależy od środowiska społecznego, ale też je współtworzy i na nie oddziałuje. Pełni więc strukturotwórcze funkcje w poszczególnych środowiskach. Zmiany w lokalnych kontekstach środowiskowych wywołują różne efekty w postaci procesów społeczno-kulturowych (Wnuk-Lipiński i Ziółkowski, 2001). Analiza poszczególnych orientacji teoretycznych ukazuje różne aspekty funkcjonowania edukacji i szkoły oraz ich społecznego kontekstu, a także określa mechanizmy stymulowania jednostek poprzez system edukacji w kontekście specyficznych uwarunkowań społecznych. Może również posłużyć do charakterystyki funkcjonowania szkoły w społeczeństwie wielokulturowym.

### **Od wielokulturowości do międzykulturowości**

Kontakt z odmiennymi kulturami w globalizującym się świecie stał się codziennością. Kultura obejmuje sposoby życia człowieka i wytwarzania dóbr materialnych i symbolicznych, systemy wartości, wierzenia, poglądy, stanowi „zespół cech wyróżniających o charakterze duchowym i materialnym, intelektualnym i afektywnym, które są właściwe społeczeństwu i grupie społecznej” (Wojnar, Piejka i Samoraj, 2008, s. 124). W psychologii międzykulturowej określana jest jako dynamiczny system, w skład którego wchodzi – obok wskazanych już wartości – także normy, sposoby zachowań, style komunikacji i stosunek do innych narodów. Kultura w takim ujęciu rozumiana jest jako system reguł jawnych i ukrytych charakterystycznych dla grupy ludzi, ustanawianych i akceptowanych przez grupę, przekazywanych z pokolenia na pokolenie i stosunkowo trwałych, lecz zmieniających się z wpływem czasu (Matsumoto i Juang, 2007). Tak rozumiana kultura mocno wpływa na środowisko szkolne, ponieważ różnice kulturowe ujawniają się zarówno na poziomie stylów komunikacji, wartości i norm, jak i skryptów zachowań.

Wielokulturowość jest wieloaspektowym zjawiskiem społecznym. Kano-ny obyczajowe przyswajane przez jednostkę wynikają z norm kulturowych przyjętych przez daną społeczność. Są silne i trwałe. Jednostki demonstrują swoją aktywność w sposób uznany i od dawna praktykowany. Przedstawiciele określonej kultury mogą stwierdzić swoją odrębność kulturową w zetknięciu z reprezentantami innej kultury. Są to okoliczności, które pozwalają im odczuć różnice. Jeśli jednostka trafia do zbiorowości o innej kulturze, napotyka na wiele barier utrudniających mu funkcjonowanie.

Współczesna idea wielokulturowości powstała głównie na podstawie rozważań dwóch filozofów kanadyjskich: Willa Kymlickiego i Charlesa Taylora, którzy postulują stosowanie polityki wielokulturowości troszczącej się o odmienną kulturową oraz dostrzegającą i uznającą różnicę. Will Kymlicka uważa, że państwo należy w równym stopniu do wszystkich obywateli, a polityka asymilacjonizmu i wspierania grupy dominującej, przy jednoczesnym wyłączeniu mniejszości, powinna być zastąpiona polityką uznania, w której każdy obywatel ma dostęp do instytucji państwowych oraz może odgrywać rolę w życiu politycznym bez zaprzeczania swojej tożsamości etnicznej (Kymlicka, 2003, ss. 150–154). Z kolei Taylor proponuje połączenie polityki równości i różnicy poprzez wsparcie, dostrzeganie i uznawanie osób i grup dotychczas wykluczanych (Taylor, 1996, s. 24). Kluczem do zrozumienia podejścia do wielokulturowości staje się konieczność uznania różnorodności kulturowej.

Wielokulturowość odnosi się do naturalnego stanu społeczeństwa, które z istoty jest zróżnicowane: wieloetniczne, wielowyznaniowe, wielojęzyczne itd. – różnice te widać we wspólnej przestrzeni publicznej. Natomiast międzykulturowość to aktywny wymiar różnorodności. Zakłada interakcje między jednostkami, grupami społecznymi i społecznościami, prowadzenie wspólnych działań, przyjmowanie współodpowiedzialności oraz budowanie wspólnych wymiarów tożsamości (Szempruch i Blachnik-Gęsiarz, 2018, s. 78).

### **Wielokulturowość miejsca a koncepcja pracy szkoły**

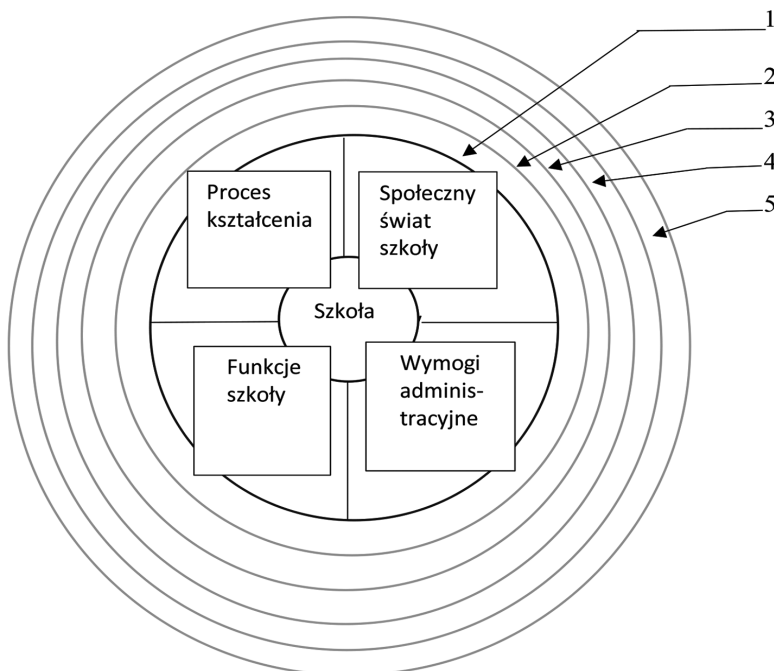
Szkoła jako podstawowa instytucja edukacyjna pełniąca w społeczeństwie wiele funkcji i zadań ma szczególną rolę do wypełnienia w środowisku wielokulturowym. Trafiają do niej uczniowie z rodzin funkcjonujących w różnych kulturach, z odmiennymi doświadczeniami wyniesionymi z sąsiedztwa i grup rówieśniczych. W szkole dokonuje się konfrontacja efektów jej kształcenia z doświadczeniami uczniów nabytymi poza szkołą. Jednocześnie efekty kształcenia szkolnego są transmitowane do środowiska i w ten spo-

sób kształtują kulturę tego środowiska (Kowalski, 1986; Domalewski, 2006; Gmerek, 2011).

Szkoła funkcjonująca w środowisku wielokulturowym podejmuje działania socjalizacyjne i wychowawcze nakierowane na wychowanie międzykulturowe. Jest też miejscem kształtowania biografii i alokacji jednostek. Holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej opracowana przez Jerzego Nikitorowicza ukazuje działania edukacyjno-wychowawcze, sprowadzając je do: 1) dziedziczenia, utrwalania, pielęgnowania i pogłębiania wartości rdzennych, 2) nabywania i kształtowania na ich bazie wartości integrujących z Europą, 3) świadomego dokonywania wyborów (Nikitorowicz, 2005, ss. 200–236).

Orientacje teoretyczne dotyczące funkcji edukacji i szkoły w strukturze społecznej oraz nakreślone podstawy edukacji międzykulturowej przyjęto za ramy teoretyczne analizy koncepcji funkcjonowania szkoły w społeczeństwie wielokulturowym (rys. 2).

Rys. 2. Koncepcja szkoły w społeczeństwie wielokulturowym



1. Kultura środowiska rodzinnego, 2. Kultura środowiska lokalnego, 3. Kultura środowiska regionalnego, 4. Kultura narodu, 5. Kultura ogólnoludzka – wymiar globalny.

Jakość środowiska społeczno-kulturowego, w którym szkoła działa (model środowiskowy), stanowi ważne zaplecze socjalizacyjne uczniów i wpływa na ich sposób funkcjonowania w świecie społecznym, między innymi w szkole. Owa socjalizacja oznaczająca mechanizm opanowania kompetencji kulturowych i technicznych niezbędnych do sprawnego obcowania z innymi ludźmi tworzącymi daną społeczność jest również procesem budowania wiedzy uczniów, modelowania ich subiektywnej percepcji świata i działania w tym świecie. Staje się także zapleczem interpretacji, motywacji do działania i uprawomocnienia (Berger i Luckmann, 2010).

Szkoła w środowisku wielokulturowym jako instytucja społeczna zmienia się wraz z całym społeczeństwem, współtworząc przestrzeń do budowania poczucia wspólnoty między członkami większości a grupami mniejszościowymi. Na ogół zmiany kulturowe i gospodarcze wyprzedzają zmiany w szkole, które podążają za nimi z pewnym opóźnieniem, wzajemnie się warunkując (por. rys. 1). Zmiana społeczna stawia nowe wymagania dotyczące zakresu wiedzy uczniów, rodzaju ich umiejętności, przygotowania do życia społecznego i pracy oraz relacji z innymi ludźmi. W zmieniającym się społeczeństwie wielokulturowym szkoła staje się ważnym miejscem kontaktów społecznych uczniów (i ich rodziców), nabywania i kształtowania (się) postaw, a także miejscem poszukiwania, selekcji, konstruowania i systematyzowania wiedzy. Istotne są jej funkcje doradcze, środowiskowe i kulturotwórcze. Członkowie grup społecznych funkcjonujących w wielokulturowym środowisku lokalnym żyją w odmiennych światach wyznaczanych przez schematy społecznie konstruowanej wiedzy, światach znaczeń i ważności spraw, które wpływają na postępowanie jednostki (Manterys, 1997, ss. 138–146). Spotykając się w szkole, wspólnie ustalają znaczenia szkolnej rzeczywistości, wykorzystując do tego również zasoby własnej kultury (podejście interpretatywne). Propagując wartościowe modele życia, pozwalające na zachowanie tożsamości i podmiotowości jednostek i grup, szkoła generuje zmiany wewnętrzne (wewnątrzsystemowe) i reaguje na transformacje różnych dziedzin życia pozaszkolnego (Lewowicki, 2007, ss. 137–138). Dostarczając uczniom zróżnicowaną ofertę identyfikacyjną, skłania ich do rewitalizacji sił. Przekazując trwałe wartości kultury narodowej i ogólnoludzkiej, szkoła kształtuje uniwersalne zasady moralne i system wartości, rozwija i kształtuje szacunek do regionalnego dziedzictwa kulturowego oraz daje podstawy wychowania międzykulturowego (Lewowicki, 1995).

Należy zadbać o to, by podejmowane różnorodne formy pracy w zakresie edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej nie były źródłem

przemocy symbolicznej i narzucania określonej prawomocnej kultury (jak to dzieje się w podejściu konfliktowym), ale by zrozumienie i uwzględnienie specyfiki funkcjonowania uczniów cudzoziemskich, ich różnic kulturowych i odmienności doświadczeń życiowych było podstawą organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Także kluczowy w postrzeganiu świata przez młodzież staje się sposób przedstawiania odmienności innych społeczności. Warunkuje on sukces procesu uczenia się, dostrzegania obecności różnych kultur w społeczeństwie i traktowania ich jako elementów wzajemnego wzbogacania w efekcie rozwijanych kompetencji międzykulturowych (Szempruch i Blachnik-Gęsiarz, 2018, s. 83). Na kompetencje te składa się wiedza na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętności takiej komunikacji oraz otwartości na odmienność kulturową. Są one rozumiane z jednej strony jako warunek spotkania z innymi kulturami pozbawionego uprzedzeń i stereotypów, umożliwiającego tym samym wzajemne zrozumienie i porozumienie, a z drugiej jako rezultat poznawania kultury.

Podstawą aksjologiczną edukacji międzykulturowej są wartości uniwersalne, stanowiące źródło celów wychowawczych szkoły: prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, zaufanie i inne. Podjęcie wysiłku komunikowania się z Innym zależne jest od uznania za wartości szacunku do drugiego człowieka, godności opartej na podmiotowości, woli dostrzegania Innego i otwarcia się na niego (Sobecki, 2013, ss. 74–75). W środowisku zróżnicowanym kulturowo szczególnego znaczenia nabiera wprowadzanie w pluralizm kulturowy i wyznaniowy, kształtowanie podmiotowości i autonomii uczniów, a także budowanie ich tożsamości, które są istotne w przygotowaniu do realizacji kariery zawodowej i organizacji biografii, warunkując tym samym alokację uczniów w strukturze społecznej.

Działania szkoły w zakresie edukacji międzykulturowej powinny tworzyć podstawy do kształtowania tożsamości wielowymiarowej oraz uczenia się w bezpośrednich relacjach z reprezentantami różnych kultur. Spełnianie oczekiwań uczniów i ich rodziców, zwłaszcza pod względem udanej kariery edukacyjnej i przygotowania do przyszłego zawodu, pozostawia jednak wiele do życzenia (Gajdzica i Ogrodzka-Mazur, 2009, ss. 169–225). W zmieniających się warunkach szkoła nie radzi sobie z rosnącymi oczekiwaniami i silnie tkwi w tradycji. Niewystarczająco reaguje również na potrzeby rynku pracy. Wydaje się, że niezbędnym warunkiem przygotowania jednostki do podmiotowego funkcjonowania w radykalnie zmieniającym się społeczeństwie jest wzmocnienie działań szkoły dotyczących poprawy kontaktów międzyludzkich, współpracy i porozumienia. Kluczową rolę odgrywa również rozwój



zdolności gromadzenia i analizowania informacji w celu tworzenia wartości. Istotną kwestią pracy szkoły jest rozwój umiejętności rozwiązywania problemów i radzenia sobie w niespotykanych dotąd sytuacjach. Potrzeba takich umiejętności szczególnie mocno została zarysowana w czasach obecnej światowej pandemii COVID-19 i uwydatniła rażące niedomagania obecnego systemu edukacji, który nie rozwija wystarczająco współpracy i kreatywności uczniów. W czasach, kiedy funkcjonowanie człowieka podlega wzmożonej standaryzacji, system selekcji szkolnych nie filtruje zdolności do tworzenia wartości i budowania kompetencji XXI wieku, wśród których podstawowe miejsce obok komunikacji i kooperacji zajmują kreatywność i krytyczne myślenie (Lamri, 2021). Są to kompetencje niezbędne obecnie człowiekowi, istotne dla porozumienia się z innymi i osiągnięcia wzajemnego zrozumienia również w środowisku wielokulturowym.

Szkoła w społeczeństwie wielokulturowym bazuje na efektach pierwotnej socjalizacji i ukształtowanym rdzeniu kulturowym uczniów w rodzinie i społeczności lokalnej. Rodziny funkcjonujące w środowisku wielokulturowym to między innymi: 1) rodziny tej samej narodowości wyjeżdżające do innego kraju z zamiarem czasowego lub stałego osiedlenia za granicą; 2) małżeństwa (rodziny) mieszane w polskich środowiskach migracyjnych; 3) małżeństwa (rodziny) mieszane przebywające na terenie kraju pochodzenia jednego z małżonków; 4) małżeństwa mieszane przebywające w innym kraju niż kraj pochodzenia obu małżonków; 5) rodziny na pograniczach. Wzajemne przenikanie się kultur, tradycji, wartości, wzorów życia sprzyja ubogaceniu przestrzeni kulturowej. Niejednokrotnie jednak skutkuje konfliktami i dylematami wynikającymi z odmiennego systemu wartości kulturowych (Nowosad i Smyła, 2018), z którymi wiążą się ideały etyczne, społeczne, polityczne, religijne, normy prawne itp. Są one trudne do jednoznacznego rozstrzygnięcia z uwagi na to, że wielokulturowość domaga się poszanowania, równości oraz uznania wszystkich kultur (Bartocha, 2017, s. 58). W tej sytuacji pomoc rodzinie i jej wsparcie w celu zapewnienia maksymalnej funkcjonalności, powstrzymania negatywnych zjawisk wynikających z różnic kulturowych, wspierania w pełnieniu ról rodzicielskich powinna świadczyć szkoła (obok innych instytucji). Jej dbanie o wzajemne wzbogacanie kultur, wnikanie w ich istotę, przygotowanie do relacji opartych na dialogu prowadzi do nabywania postawy tolerancji i uznania wobec innych kultur.

W środowisku lokalnym szkoły i rodziny, w przestrzeni geograficznej i społeczno-kulturowej znajduje oparcie tożsamość regionalna (Szczepański, 1984, s. 8). Mała ojczyzna pełni podstawowe role socjalizacyjno-edukacyjne,

jest źródłem tożsamości, łączy z kulturą, orientuje w świecie idei. Edukacja regionalna jest źródłem poznania siebie i swojej kultury, dostrzegania odmienności oraz poszukiwania sposobów porozumiewania i współpracy z Innymi (Nikitorowicz, 2009, s. 219). Kształtowane na jej podstawie postawy tolerancji służą przeciwdziałaniu ksenofobii i negatywnym postawom wobec inności. Jest również podstawą edukacji wielokulturowej, która skupia się na poznaniu Innego, modyfikacji stereotypów i uprzedzeń. Ponadto jest też podstawą edukacji międzykulturowej, według której dbałość jednostki o zachowanie własnej tożsamości jest połączona z kształtowaniem otwartości na inne kultury (Szczurek-Boruta, 2016, s. 377) i jest dla jednostki naturalną drogą kształtowania tożsamości narodowej, społecznej i kulturowej.

Dążenie do integracji odmiennych kulturowo społeczności jest celem współczesnych państw i społeczeństwa globalnego. Działania ukierunkowane na procesy integracyjne propagują edukację międzykulturową, która zakłada współlistnienie wielu kultur, stylów życia, obyczajów, eksponuje wzajemny dialog, porozumienie i kooperację. Zdaniem Bogdana Suchodolskiego pole edukacji kulturalnej ograniczają trzy horyzonty: „horyzont dotyczący kształtowania ludzkiej osobowości, horyzont ukazujący tożsamość narodową, w którym jednostka ludzka znajduje swą realizację i horyzont najtrudniejszy, wielkiej wspólnoty ogólnoludzkiej, będącej naszą nadzieją w okresie, w którym cywilizacja nasza znajduje się na rozdrożu i wymaga sterowania wedle ludzkich wartości wspólnych” (Suchodolski, 1990). Zatem budowanie spójnej wewnątrznie i wolnej od antagonizmów wspólnoty ogólnoludzkiej wymaga budowania z mozaiki wielu lokalnych kultur i wartości kultury światowej. Stanowi to szczególnie ważne, a zarazem trudne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej.

Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że edukacji w społeczeństwie wielokulturowym nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół oraz w izolacji od społeczeństwa, w którym żyjemy. Powinna ona być pojmowana holistycznie z uwzględnieniem cech szkoły oraz ukazaniem modelowych rozwiązań dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej (Nikitorowicz, 1995, ss. 118–120). Istotne jest przy tym traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji ważnej dla wszystkich uczniów, przenikającej przestrzeń szkoły i środowisko społeczne jej funkcjonowania, a także ukazywanie tej edukacji jako procesu, zmierzającego do sprawiedliwości społecznej. Podczas takiej edukacji uczniowie powinni nabywać tożsamość kulturową, kształtowaną w procesie wychowania i samowychowania, w drodze współdziałania, negocjacji i dialogu, w toku doświadczania równości edukacyjnych. Powinni

mieć możliwość samodefiniowania przynależności do dwóch lub kilku kultur, rozumieć ich normy i wartości, a także mieć świadomość przeżywania konfliktów wewnętrznych i konieczności ich rozwiązania. Funkcjonując w warunkach wielokulturowego świata, człowiek winien czuć się wolny w wyborze samookreślenia się (Nikitorowicz, 2021), a szkoła powinna przygotować go do definiowania siebie i godzenia tej identyfikacji, poczynając od rodzinnej, poprzez lokalną, regionalną do narodowej i globalnej.

### **Podsumowanie**

Funkcjonowanie szkoły w środowisku wielokulturowym jest niezwykle złożone. Edukacja wielokulturowa, przygotowując młodych ludzi do uczestnictwa w pluralistycznym społeczeństwie w wymiarze lokalnym, krajowym i ogólnoludzkim, ma za zadanie zaangażować nauczycieli, uczniów i rodziców w realizowanie polityki wielokulturowości oraz wprowadzać zróżnicowane formy pracy realizujące tę politykę.

Większość orientacji teoretycznych przyjmuje, że różnorodność kulturowa ma pozytywny wpływ na społeczeństwo, wobec czego edukacja powinna wspomagać tę różnorodność, a przez to wzajemne wzbogacanie, zrozumienie i kooperację (Nikitorowicz, 1995, s. 149). Odpowiedzialność w zakresie edukacji wielokulturowej sprowadza się do przekształcania idei w praktykę.

Koncepcje teoretyczne, które posłużyły do ukazania funkcji edukacji i szkoły w społeczeństwie, oświetliły mechanizmy edukacyjnego oddziaływania na jednostkę i środowisko lokalne. Mogą one stanowić przesłanki do budowania bardziej precyzyjnych modeli edukacji w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Strukturalny funkcjonalizm, wyrastając z założenia, że podstawą życia społecznego jest solidarność społeczna, a podmiotem tego życia jest system, ukazuje edukację jako system regulujący socjalizację i alokację jednostek w strukturze społecznej. Funkcjoniści stoją na stanowisku, że zmiany społeczne i oświatowe napędzają postępowe dążenie do rozwoju społecznego i społecznej integracji. Jednak ekspansja edukacji nie dała szansy na otwarcie kanałów ruchliwości społecznej, a ideologie praw człowieka, mniejszości rasowych i etnicznych, podnoszą świadomość nierówności społecznych i postępujący sprzeciw wobec takiej edukacji. Z kolei dla teorii konfliktowej siłą napędową jest walka pomiędzy różnymi grupami o władzę i pozycję. Szkoła w tej walce zajmuje istotne miejsce, gdyż pozostaje w służbie klasy dominującej i umożliwia społeczną reprodukcję, stwarzając pozory obiektywności, równości szans i neutralności (Feinberg

i Soltis, 2000, s. 44). Teorie interpretatywne postrzegają szkołę jako zbiorowość ludzi, którzy wchodzą ze sobą w interakcje podmiotowe i wspólnie interpretują swoją rzeczywistość. Szkoła jawi się więc jako organizacja społeczna stwarzająca określone warunki definiowania świata i podejmowania decyzji. Z kolei zwrócenie uwagi na szeroki kontekst uwarunkowania działania ludzi jest cechą teorii środowiskowych, które eksponują konieczność rozumienia społeczności lokalnej. To rozumienie jest podstawą szerszego rozumienia funkcjonowania społeczeństwa globalnego.

Przed edukacją na rzecz wzajemnego zrozumienia pojawia się wiele wyzwań, których rozwiązania nie będą zapewne łatwe i jednoznaczne, bowiem każda kwestia postrzegana z kilku perspektyw może mieć różne wycieniowania. W społeczeństwie wielokulturowym edukacja, realizując zasady demokracji, powinna przedstawiać wielość praktyk edukacyjnych i społecznych, polegających na uwzględnianiu oczekiwań, potrzeb, aspiracji, prawa do zachowania własnej kultury, a także kreowania zasad współżycia i współodpowiedzialności za przestrzeń życia społecznego. Pewnym natomiast jest, że jeżeli szkoła ma przygotowywać do pomyślnego życia w warunkach współczesności i przyszłości, to powinna być sama gotowa do realizacji tych zadań i uzyskiwać niezbędne wsparcie (Lewowicki, 2021, s. 23). Do podejmowania działań w tym zakresie powinno być także przygotowane otoczenie społeczne. Ważnym zadaniem badawczym jest zatem opis procesów społecznych zachodzących w szkole, a także warunków społecznych, w których ona działa, w powiązaniu z efektami jej pracy w zakresie edukacji międzykulturowej. Ciągłe diagnozowanie charakteru związków szkoły z otoczeniem społecznym, reagowanie na nie i podejmowanie konkretnych, konstruktywnych rozwiązań edukacyjnych, rodzi nadzieję, że szkoła sprostą oczekiwaniom odpowiedzialnego wpływu na zmiany różnych obszarów życia człowieka. Pojawia się również nadzieja, że będzie rozwijać kompetencje komunikacyjne, kooperacji, kreatywności i krytycznego myślenia, niezbędne człowiekowi do rozumienia świata i kierowania sobą w tym świecie.

### **Bibliografia**

- Bartocha, I. 2017. Rodzina w sytuacji wielokulturowości. *Rodzina – Społeczeństwo – Kultura*. 2 (23), ss. 55–59.
- Berger, P. i Luckmann, T. 2010. *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bernstein, B. 1990. *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.-C. 2011. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domalewski, J. 2006. Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności. W: Szafraniec, K. red. *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*. Warszawa: Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, ss. 237–280.
- Feinberg, W. i Soltis, J. 2000. *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Gajdzica, A. i Ogrodzka-Mazur, E. 2009. Obraz szkoły na pograniczu w kontekście oczekiwań edukacyjnych uczniów. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 169–225.
- Gmerek, T. 2011. *Edukacja i nierówności społeczne: studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hopper, E. 1974. Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non – mobility in industrial societies. In: Brown, R. ed. *Knowledge, education and cultural change*. London: Tavistock, pp. 17–70.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Kowalski, S. 1986. *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z. 1972. *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim. Studium wsi peryferyjnej*. Warszawa: PWN.
- Kymlicka, W. 2003. Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*. 1 (2), pp. 150–154.
- Lamri, J. 2021. *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Lewowicki, T. 1995. O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 13–27.
- Lewowicki, T. 2007. *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. 2021. Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości – esej wieloznacznie utopijny. W: Szempruch, J.,

- Smyła, J. i Kwaśniewska, M. red. *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, ss. 15–24.
- Manterys, A. 1997. Konstruktywistyczny strukturalizm Pierre’a Bourdieu. W: Manterys, A. *Wielkość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa: PWN, ss. 138–146.
- Matsumoto, D. i Juang, L. 2007. *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Meighan, R. 1993. *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Mikiewicz, P. 2016. *Socjologia edukacji*. Warszawa: PWN.
- Niezgoda, M. 2011. Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce. W: Niezgoda, M. red. *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. Kraków: UJ, ss. 19–38.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAI P.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2021. Ku jakim strategiom edukacyjnym w warunkach wielokulturowości. W: Szempruch, J., Smyła, J. i Kwaśniewska, M. red. *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, ss. 43–52.
- Nowosad, I. i Smyła, J. 2018. Pedagogiczne aspekty funkcjonowania rodziny w środowisku wielokulturowym. W: Borza, P. red. *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje*. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza, ss. 92–98.
- Potulicka, E. i Rutkowiak, J. 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radziewicz-Winnicki, A. 2014. *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną. Studia, szkice i refleksje socjopedagogiczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Sobecki, M. 2013. *Rasizm i antysemityzm a tożsamość kulturowa*. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 65–75.
- Sowa-Bethane, E. 2016. *Rodziny wielokulturowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Suchodolski, B. 1990. *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: PWN.

- Szczepański, J. 1984. *Korzeniami wrośłem w ziemię*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Szczurek-Boruta, A. 2016. Szkoła i nauczyciel wobec wychowania międzykulturowego młodych ludzi. W: Karcz-Taranowicz, E. red. *Obszary i przestrzeni edukacji. Meandry – konteksty – dylematy*. Opole: UO, ss. 375–384.
- Szempruch, J. i Blachnik-Gęsiarz, M. 2018. Praktyczny wymiar kompetencji międzykulturowych w polskiej szkole. W: Borza, P. red. *Edukacja międzykulturowa – idee, koncepcje, inspiracje*. Jarosław: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza, ss. 77–84.
- Szempruch, J. 2013. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. 2013. *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, M.J. 2021. Zmiana społeczna a edukacja przyszłości. W: Szempruch, J., Smyła, J. i Kwaśniewska, M. red. *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe, ss. 25–35.
- Taylor, C. 1996. *Etyka autentyczności*. Kraków – Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego.
- Turner, W. 2005. *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: UJ.
- Wnuk-Lipiński, E. i Ziółkowski, M. red. 2001. *Pierwsza dekada niepodległości. Próba socjologicznej syntezy*. Warszawa: PAN.
- Wojnar, I., Piejka, A. i Samoraj, M. 2008. *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Znaniecki, F. 2001. *Socjologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.

### **School in the multicultural society**

**Abstract:** School, as the place of the interaction with others and the interaction of various social groups, struggles with a wide range of challenges to fulfil social functions in a multicultural society. The article shows the analysis of social functions of education and schools in the perspective of the structural-functional, conflict and interpretative approach as well as social approach. On this basis, the author tries to show the concept of school functioning in a multicultural society,

taking into account the value of the society that provides an important social basis for students in order to master the cultural skills required for their proper interaction with people from different cultures. What is more, an appropriate attention was given to the family, local and regional environment, national culture and the culture of humanity. Socialisation reflects the process of students' acquisition of knowledge, their perception of the world and functioning in a modern society.

**Keywords:** school, society, functions of education, multiculturalism, interculturalism

Translated by Katarzyna Gumiela



**E**DUKACJA  
MIĘDZYKULTUROWA  
NA ŚWIECIE



AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK

## **Globalna tożsamość korporacyjnego lidera i edukacja międzykulturowa**

**Streszczenie:** W tekście podjęto problem instrumentalnego wykorzystania idei międzykulturowości przez globalne korporacje w celu zwiększenia swojej konkurencyjności na globalnych rynkach. Na wstępie przedstawione są założenia edukacji międzykulturowej, w szczególności te, które odnoszą się do pojęcia międzykulturowej tożsamości, wrażliwości i empatii. Z kolei przedstawiono zjawisko wykorzystywania różnicy kulturowej w celach marketingowych. Główna część tekstu poświęcona jest analizie tożsamości globalnego korporacyjnego lidera, który w założeniu potrafi doskonale funkcjonować w różnych kulturach, po to, aby realizować interesy reprezentowanej przez siebie korporacji. Autorka przywołuje różne poglądy na temat cech tej tożsamości, które wpisują się w korporacyjną koncepcję relacji między zachodnią racjonalnością i orientacją na zysk a różnorodnością kulturową. Przedstawione są takie charakteryzujące rzekomo międzykulturowego korporacyjnego lidera cechy, jak: zdolność do wchodzenia w autentyczne interakcje, międzykulturowa inteligencja, podejście holistyczne, „zarządzanie różnicą międzykulturową”, „transkulturowe przywództwo”, „międzykulturowa efektywność”, „rezultaty międzykulturowych negocjacji”. Autorka podkreśla, iż w praktyce globalny międzykulturowy lider posiada jedynie mechanicznie wyuczone płytkie kompetencje do sytuacyjnego dostosowania do wzorów innych kultur. Pozostaje postacią Zachodu, tym bardziej że wszystkie międzykulturowe biznesowe interakcje odbywają się w języku angielskim, który z pewnością wchłania bogactwo kulturowej różnicy.

W ostatniej części tekstu pokazany jest przykład elitarnych szwajcarskich szkół średnich, w których młodzi synowie i córki z najbogatszych rodzin z wszystkich obszarów kulturowych i kontynentów przygotowywani są do roli globalnych międzykulturowych liderów. W konkluzji autorka konfrontuje przedstawione wyżej założenia, odnoszące się do postaci globalnego lidera z tradycyjnymi ideałami edukacji międzykulturowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, korporacyjne przywództwo, międzykulturowi liderzy, globalny rynek

Edukacja międzykulturowa jest integralną częścią współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Stanowi ona konstruktywną odpowiedź na różnorodność w jej różnych wymiarach. Nie ogranicza się przy tym do wzajemnego szacunku i współlistnienia kultur, lecz dąży do pogłębienia wielowymiarowych interakcji między nimi, zachowując równowagę w tym obszarze.

Międzykulturowa tożsamość to jedno z najważniejszych pojęć edukacji międzykulturowej. Wiąże się ona z przekraczaniem przez jednostkę kulturowej tożsamości i umiejętnością funkcjonowania „poza granicami egzystencji”, która wydawała się jej całkowicie naturalna (Kim, 2001, s. 65). W przypadku edukacji międzykulturowej mamy więc do czynienia z „de-esencjalizacją” własnej tożsamości; jest ona świadomie relatywizowana. Jej celem nie jest jednak pozbycie się kulturowych korzeni i wartości, ale akceptacja równoprawności innych kultur i ich wartości, a nawet umiejętność pewnego, tymczasowego „zawieszenia” swoich założeń kulturowych, po to aby postrzegać świat oczami Innych. Nie oznacza to więc, powtórzę raz jeszcze, rezygnacji ze swoich pierwotnych kulturowych identyfikacji, lecz ich wzbogacenie<sup>1</sup>.

Oparcie praktyki społecznej na założeniach edukacji międzykulturowej byłoby równoznaczne z porzuceniem „asymilacionistycznej, liberalnej i uniwersalnej koncepcji wychowania obywatelskiego”, która prowadzi do wymazania kulturowej tożsamości jednostek z mniejszości, po to aby mogły efektywnie funkcjonować w społeczeństwie na warunkach grupy sprawującej władzę (Banks, 2012, s. 23). We współczesnych wielokulturowych społeczeństwach celem tej edukacji jest przekroczenie stereotypów dotyczących wyższości kulturowej społeczeństw Zachodu nad Innymi.

Jednym z najistotniejszych działań w tym obszarze jest rozwijanie międzykulturowej empatii. Daniele Trevisani wyróżniła tu cztery wymiary. Pierwszy z nich – behawioralny, dotyczy zrozumienia zachowań przedstawicieli innej kultury. Drugi to wymiar emocjonalny, który odnosi się do zdolności odczuwania emocji w sposób, w jaki są one doświadczane przez członków tej kultury. Z kolei wymiar relacyjny jest związany z poznaniem sposobów tworzenia związków między ludźmi, którzy do niej należą, a kognitywny – zrozumienia kulturowo uwarunkowanych mentalnych struktur, stanowiących podstawę ich społecznego funkcjonowania (Bolden i O’Farrell, 2019, s. 67).

---

<sup>1</sup> Na temat rozwoju polskich koncepcji i teorii edukacji międzykulturowej por. Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations. *Kultura i Edukacja*. 2 (120), ss. 65–82.

Warto też odwołać się do kategorii wrażliwości międzykulturowej, którą można usytuować w ramach odpowiedzi jednostki na międzykulturowe różnice. Odwołam się tu do modelu stworzonego przez Milтона Jamesa Bennetta, w którym zostało wyróżnionych jej sześć poziomów. Pierwszy to poziom *zaprzeczenia*; występuje tutaj tak duża obojętność na różnice kulturowe, że nie są one nawet dostrzegane. Na poziomie drugim – *obrony* – zauważona różnica jest odrzucana z perspektywy własnych norm kulturowych. Poziom trzeci nazywany jest *minimalizacją* i cechuje go przekonanie o wyższości własnej kultury nad innymi oraz dążenie do maksymalnej redukcji kontaktów z ich przedstawicielami. Z kolei na poziomie *akceptacji* występuje przekonanie o prawie do współistnienia odmiennych kultur, jednakże wciąż nie są one postrzegane jako równorzędne wobec własnej. Na poziomie piątym – *adaptacji* – mamy do czynienia z pełną akceptacją międzykulturowości, przy jednoczesnym zachowaniu prymatu własnych korzeni. Ostatni poziom – *integracji* oznacza, że jednostka uważa swoją kulturę jedynie jako jedną z wielu i potrafi dobrze funkcjonować w przestrzeniach różnorodnych kultur (por. Moore-Jones, 2018, s. 80).

Należy podkreślić, że edukacja międzykulturowa nie ogranicza się do praktyk zorientowanych na „organizowanie i projektowanie tego, co ma miejsce w szkołach”, jej celem jest „rekonstrukcja społeczna” (Hajisoteriou i Angelides, 2016, s. 52). Ma ona swój niezwykle szeroki układ odniesienia i wychodzi daleko poza działania literalnie instytucjonalne. Postrzegana jest przy tym jako obejmująca wszystkie dziedziny życia społecznego „pedagogiczna strategia, u podstaw której leży idea różnorodności” (Hajisoteriou i Angelides, 2016, s. 2).

Wiele już napisano na temat wykorzystywania relacji międzykulturowych, a w szczególności różnicy kulturowej w społeczeństwie konsumpcji, szczególnie w sytuacjach marketingowych (por. Melosik, 2007, ss. 90–104). O ile pedagodzy i twórcy koncepcji edukacji międzykulturowej postrzegają ją jako cel sam w sobie, źródło zmiany społecznej i tworzenia lepszego świata, to w przypadku marketingu międzykulturowość jest uważana za element strategii promocyjnej i wykorzystywana w procesie sprzedaży. We współczesnym globalnym świecie taki marketing jest uznawany za całkowicie zasadny, chociaż nie ma nic wspólnego z ideałami tradycyjnie pojmowanej międzykulturowości. Marie-Joëlle Browaëys i Roger Price (2008) definiują międzykulturowy marketing jako wykorzystywanie w procesie promocji, symboli i znaczeń pozwalających osobom pochodzącym z różnych grup etnicznych na kulturową identyfikację ze sprzedawanym produktem (s. 199). Warto jednak zauważyć, że marketing tego samego towaru, chociaż odbywa się w od-

mienny kulturowo sposób, orientuje się zawsze na maksymalizację sprzedaży i zysku.

Celem mojego tekstu jest przedstawienie jeszcze jednej, pozostającej w sprzeczności z tradycyjnymi ideałami, formy inkorporacji edukacji międzykulturowej. Związana jest ona z działalnością wielkich zachodnich korporacji, które pragną być konkurencyjne w globalnym, zróżnicowanym kulturowo świecie. Oczywiście fundamentem ich działania są zawsze instytucjonalne zasady racjonalności i optymalizacji korzyści ekonomicznych. Jednak współcześnie konieczna jest też elastyczna adaptacja zachodnich wzorów do odmienności kulturowych. Oczywiście nie po to, aby ową odmienność kultywować lub choćby szanować; celem jest wykorzystanie jej w korporacyjnym interesie oraz w celu sprawowania władzy w relacjach międzyinstytucjonalnych i międzykulturowych.

Głównym bohaterem moich rozważań jest globalny, korporacyjny *międzykulturowy lider*, który zwykle pełni funkcję menedżera wysokiego szczebla w zachodniej korporacji. Tradycyjnie był to mężczyzna, ale coraz częściej stanowisko to obejmują kobiety. Już na wstępie chciałabym podkreślić, że analiza tożsamości tej postaci przyniosła zaskakujące rezultaty, z perspektywy mojego sposobu myślenia o edukacji; nie mogę jednak zarzucić twórcom związanych z nim koncepcji hipokryzji. Nie udają oni, że ich celem jest kształtowanie szacunku czy choćby umiejętności doceniania różnicy/różnorodności kulturowej. Otwarcie i wielokrotnie podkreślają, iż celem międzykulturowego lidera jest zwiększenia konkurencyjności korporacji, której interesy reprezentuje.

Warto odwołać się do definicji proponowanych przez wielu autorów zajmujących się tą problematyką. I tak Pooja B Vijayakumar (et. al. 2019) podkreśla, że korporacyjnych liderów musi cechować „globalny stan umysłu” (s. 32). Jej zdaniem jednym z warunków „globalnej efektywności” jest posiadanie przez nich umiejętności międzykulturowych, które są konieczne w sytuacji kulturowej różnorodności (Vijayakumar et. al., 2019, s. 42). Z kolei dla E.S. Wibbeke (2009) nie ulega wątpliwości, że globalny lider musi umieć „zarządzać jednocześnie różnorodnymi (...) kulturowymi tożsamościami” i posiadać kompetencje w zakresie pogłębionej komunikacji międzykulturowej (s. 2), ponieważ „interakcje amerykańskiego, działającego w przestrzeni innej kultury lidera biznesu wymagają głębszego kulturowego wejrzenia w tę kulturę” (Wibbeke, 2009, s. 2). Autorka ta postuluje, aby globalni liderzy przyjmowali, typowy dla odmiennej kultury, sposób myślenia (Wibbeke, 2009, s. 5). Jej zdaniem, z perspektywy amerykańskiej „w okresie globalizacji,

największe wyzwanie przed liderami dotyczy zdolności do podejmowania efektywnych działań w poprzek kulturowych barier w celu realizacji zadań biznesowych” (Wibbeke, 2009, s. XVII), których istotą jest zysk finansowy.

Podobne podejście prezentuje Mike Szymanski (i in. 2019), który pisze: „Monokulturowi menedżerowie potrafią wykorzystać swoje ogromne doświadczenie i wiedzę (...) dla rozwinięcia strategii organizacyjnych dostosowanych do lokalnych i regionalnych konkurencyjnych kontekstów” (s. 307). Tacy menedżerowie są jednak efektywni jedynie na poziomie lokalnym. W miarę przechodzenia na wyższe poziomy globalności coraz większą rolę w tworzeniu skutecznej konkurencyjności odgrywa wielokulturowość (Szymanski i in., 2019, s. 308), ponieważ „wielokulturowe jednostki są w stanie wykorzystać więcej niż jeden układ kulturowych norm i wartości w celu filtrowania i interpretowania świata” (Szymanski i in., 2019, s. 307). Strategiczne zarządzanie korporacjami i prowadzenie negocjacji na poziomie globalnym, w warunkach ogólnoświatowej konkurencji, wymaga, aby liderzy dysponowali międzykulturowymi kompetencjami. Tak ujmuje to przywoływana już E.S. Wibbeke: „Międzykulturowi liderzy muszą porzucić stary mechanistyczny sposób myślenia typowy dla ery przemysłowej na rzecz elastycznej adaptatywnej perspektywy (...) [w] złożonym społeczno-kulturowym systemie” (Wibbeke, 2009, s. 20). Natomiast Alexander Thomas (2010) jest przekonany, że chociaż „różnice kulturowe stanowią obciążenie bądź formę wzbogacenia” jednostek, to jednakże „międzykulturowe kompetencje zwiększają potencjał konkurencyjny” (s. 12).

W podobny sposób interpretuje ten problem, przywoływana już kilka razy, E.S. Wibbeke. Uważa ona, że globalny lider musi myśleć *kategoriami kontrastu*, konfrontując ze sobą odmienne kulturowe sposoby postrzegania rzeczywistości i systemy wartości. Powinien również uwzględniać międzykulturowy kontekst i wchodzić w „autentyczne interakcje z innymi kulturami” (Wibbeke, 2009, s. 20). Czytając ten tekst, można odnieść wrażenie, że amerykański biznes-lider może wyuczyć się międzykulturowego sposobu myślenia i działania; niezależnie od tego, czy dotyczy to profesjonalnych kontaktów z Włochami, Japończykami, Nigeryjczykami czy Brazylijczykami. Można też przypuszczać, że swobodnie przemieszcza się między różnicami kulturowymi i wykorzystuje je elastycznie w relacjach z innymi. Wydaje się to jednak niemożliwe, gdyż różnica kulturowa, zredukowana tutaj do jedynie kilku wyuczonych schematów myślenia i zachowania, jest wykorzystywana w sposób instrumentalny.

Tak więc dla wielu autorów książek dotyczących komunikacji biznesowej istotą kompetencji międzykulturowych liderów jest postrzeganie świata

z różnorodnych kulturowych punktów widzenia (Moore-Jones, 2018, s. 82). Do toczonego w tym obszarze dyskursu wprowadza się pojęcie *międykulturowej inteligencji*, której źródłem jest „kulturowa wiedza jednostki odnosząca się do norm, praktyk, konwencji istniejących w różnych kulturowych układach” (Groves i Feyerherm, 2011, s. 539). Inteligencja ta definiowana jest przez pryzmat „antycypowania, właściwego interpretowania i dostosowania się do kulturowo (...) [odmiennych] zachowań innych” (Moore-Jones, 2018, s. 83).

Dogłębna analiza międzykulturowej edukacji globalnych liderów pozwala na odkrycie jej ukrytego programu. W praktyce istotne jest tu wprowadzenie lidera jedynie w „pewną liczbę kluczowych wymiarów” innych kultur oraz „zrozumienie głównych tendencji pewnych kultur”. Oczywiście takie podejście jest często krytykowane za etnocentryzm, redukcjonizm i uproszczenia (por. Alon i Higgins, 2005, s. 508) (powstaje podstawowe pytanie, do którego jeszcze wróć: czy można zrozumieć inną kulturę bez poznania jej języka?).

Uważna analiza koncepcji propagujących ideę międzykulturowego lidera potwierdza zasadność tej krytyki. Oto Quignon Fabien (2012) pisze: „Organizacje muszą odwoływać się do stylu transkulturowego przywództwa, które pozwoli im być bardziej efektywnymi (...). Trans-kulturowy lider jako transformacyjny lider »artykułuje, wprowadza i pogłębia globalną kulturową wizję i w ten sposób kreuje wielokulturową synergię«” (s.78). Jest więc oczywiste, że ostatecznie różnica kulturowa ma być tu wchłonięta przez szerszy projekt zachodniego korporacjonizmu.

Jeszcze wyraźniej jest to widoczne w rozważaniach kolejnych autorów dotyczących globalnego lidera. Różnice kulturowe są w nich wchłaniane przez zasady konkurencyjnego korporacjonizmu. Taki lider potrafi wykorzystać „dynamiczne i synergetyczne podejścia do sprzeczności” (Nelson, 2019, s. 8) i „umie się odnaleźć w paradoksach”, które są związane w „zaburzenia procesów globalizacji (Nelson, 2019, s. 8). Mike Szymanski (i in., 2019) pisze z kolei enigmatycznie, iż „globalna konkurencyjność wymaga różnych dynamicznych kompetencji” (s. 306). Postuluje się też „harmonizację podejmowanych działań w poprzek kulturowego środowiska biznesowego” (Maheshkar, 2018, s. 7). Można więc odnieść wrażenie, że globalny lider potrafi się odnaleźć w abstrakcyjnie definiowanej zmianie, jakakolwiek by ona nie była.

Generalnie jest oczywiste, że globalny „międykulturowy” lider jest z istoty swojej zawsze zachodnim liderem. Doskonale jest to widoczne w rozważaniach Allana Birda (i in., 2010), który podkreśla, że globalny lider tymczasowo wchodzi w relacje o charakterze międzykulturowym, świadomie



i z dystansem. Ponadto uważa on, że „dla osiągnięcia sukcesów w układach interkulturowych decydujące jest posiadanie (...) stabilnego poczucia samego siebie i (...) swoich podstawowych wartości” oraz dużej pewności siebie (Bird, 2010, ss. 818–819). Istotna jest tu także „emocjonalna elastyczność (...)”, powszechnie uważana za wskaźnik międzykulturowej efektywności” (Bird, 2010, s. 819). Ponadto pojawia się pojęcie „globalnego sposobu myślenia”, dzięki któremu istnieje możliwość „zachowania równowagi między (...) wartościami globalnej integracji a lokalnymi zróżnicowaniami” (Atiku i Fields, 2020, s. 5). Nie ukrywa się, że „globalni liderzy powinni być wyposażeni w holistyczne kompetencje” w celu zwiększenia ich konkurencyjności w „globalnym środowisku biznesu” (Atiku i Fields, 2020, s. 7). Można przytoczyć tutaj retorykę takiego sposobu myślenia: „Globalny lider z ogromną wiedzą, odnoszącą się do różnorodnych norm, systemów wartości, orientacji [kulturowych] i języków może efektywnie komunikować się, będąc w centrum różnorodności” (Atiku i Fields, 2020, s. 12). Proponowane rozwiązanie wydaje się proste; wystarczy stworzyć dla globalnych liderów „programy kształcenia w zakresie kulturowej i emocjonalnej inteligencji” (Atiku i Fields, 2020, s. 15). Piszemy też, iż podstawą „międzykulturowego przywództwa” jest taki sposób myślenia, który pozwoli na „postrzeganie różnorodności i różnicy w pozytywnym świetle”, a także „głęboka świadomość samego siebie”, „szczerza orientacja na inkluzywność”, „umiejętność autentycznego słuchania” i „nowe biznesowe zachowania” w międzykulturowych warunkach (Stuart, 2009, ss. 1–5).

W rzeczywistości jednak idee edukacji międzykulturowej dla globalnych liderów są całkowicie pozbawione odwołań do konkretnych różnic kulturowych. Różnice te nabierają charakteru abstrakcyjnych pojęć; można odnieść wrażenie, że lider potrafi dzięki swoim kompetencjom poradzić sobie w każdych warunkach kulturowych. Zdaje się swobodnie przemieszczać od kultury od kultury, z jednej do drugiej formy etniczności. Jego tożsamość, jak wynika to z mojej analizy, zdaje się umożliwiać mu zrozumienie i przejęcie każdej formy kulturowego zróżnicowania. Jest więc oczywiste, że mamy tutaj do czynienia z powrotem do neokolonialnej tradycji Zachodu. O ile przy tym w przeszłości to, co odmienne było poddane destrukcji, czy to kulturowej czy wręcz niekiedy fizycznej, to obecnie jest włączane w interesy biznesu i korporacji.

Trzeba dodać, że dążenie do zwiększenia konkurencyjności w świecie, w którym istnieje tak duża różnorodność kulturowa, powoduje, iż zachodnie korporacje zatrudniają menedżerów pochodzących z innych kultur. To

w punkcie wyjścia ułatwia międzykulturowe negocjacje i zwiększa konkurencyjność. Jak ujmują to Mike Szymanski, Stacey R. Fitzsimmons i Wade M. Danis: „Wielokulturowe pochodzenie (...) wpływa na kognitywne struktury i tożsamość jednostki pomagając jej myśleć o międzynarodowych i międzykulturowych zjawiskach w sposób bardziej pogłębiony i twórczy niż to ma miejsce w przypadku osób o monokulturowym pochodzeniu” (2019, s. 306). David Thomas (2016) podkreśla również, że kulturowa różnica powinna zostać wykorzystywana przez organizację na jej korzyść, a jednostki wnoszą do niej „różnorodność kulturowych tożsamości” (s. 6). Z kolei Mette Thunø i Jan Ifverson zauważają, że „zarządzanie kulturową różnorodnością w ramach globalnego zespołu stanowi podstawę rozwoju motywacji, kreatywności, innowacji i wydajności w dzisiejszym świecie biznesu” (2018, s. 2).

Warto dodać, że część autorów podkreśla, że globalny lider musi umieć przejść od etnocentryzmu do etnorelatywizmu (Dziatko, Struve i Stehr, 2017, ss. 5–29). Jestem jednak przekonana, że to chwilowa zmiana, po której następuje powrót do psychicznie bezpiecznego etnocentryzmu, w oparciu o założenia którego ten lider rozgrywa swoje relacje z wielokulturowym światem.

Tak więc opisywana w moim tekście „biznesowa międzykulturowość” ma charakter „zimny” i postrzegana jest wyłącznie jako narzędzie korporacyjnych interesów (a także manipulacji przedstawicielami innych kultur). Jest więc oczywiste, że dominujący język globalnych korporacji jest pozbawionym sentymentów, twardym, konkurencyjnym językiem ekonomii i wielkiego biznesu. Główną rolę odgrywają w nim takie pojęcia, jak: „korporacyjna władza”, „kontrolowanie najbardziej znaczących zasobów”, „opanowanie strategicznych sieci”, „długoterminowe zyski”, „mobilizacja wpływów” czy „wzrost wpływów i statusu” (por. Bouquet i Birkinshaw, 2008). Strategie globalnych korporacji nie są przy tym zorientowane na jakiegokolwiek międzykulturowe zrozumienie czy porozumienie. Pisze się o „multi-biznesie”, „udziałach na rynkach” i orientacji na konkurencyjność, „redystrybucji środków”, ludzkim kapitale i „generowaniu pieniądza” (Feldman, 2020, ss. 179–206). Kultura korporacyjna ma być więc „narzędziem kontroli i efektywności” (Amah i Daminabo-Weje, 2013).

Dodam, że w praktyce nie wydaje się możliwe „nauczenie” menedżera „odczuwania” innej kultury, a jej intelektualne poznanie musi mieć charakter niezwykle powierzchowny. Głębokie wejście w inną kulturę wymaga totalnego zanurzenia się w nią – na dłuższy okres czasu, przynajmniej na kilka lat. Analiza treści szeregu książek poświęconych interkulturowej komunikacji w globalnym biznesie potwierdza też, że o ile teorie i koncepcje w tym zakre-

sie są niekiedy ciekawe i pogłębione, to brakuje odpowiedzi na najprostsze pytania: jak to zrobić?; jak nauczyć „międzykulturowej wrażliwości” menedżera wychowanego w Nowym Jorku, Londynie czy Berlinie, ale także w Tokio, w Buenos Aires, Lagos czy Kalkucie? W praktyce można, podczas kursów, warsztatów czy seminariów uwrażliwić go jedynie na możliwość popełnienia – podczas spotkań biznesowych – różnorodnych kulturowych faux pas. W swojej rekonstrukcji międzykulturowych kontekstów programu studiów MBA Mark J. Ahn i Larry Ettner zwracają na to uwagę, pisząc, że firmom, których menedżerowie nie są „wyuczeni w poprzek kulturowej etykiety”, trudno jest uzyskać sukces. Używają oni też takich pojęć, jak „międzykulturowa efektywność” czy „rezultaty międzykulturowej negocjacji” (Ahn i Ettner, 2013, s. 6, 8). Piszą oni w tym kontekście o „lukratywnym »przemysle kształcenia w poprzek kulturowego«” (Blasco, 2004, s. 21). Z kolei Ulf Hannerz ujmuje to w sposób następujący: „celem programów w poprzek kulturowego kształcenia jest uwrażliwianie, podstawowe zasady etykiety i docenianie tych innych kultur, które mają szczególnie strategiczne znaczenie dla Zachodu w naszych czasach, kiedy to kultura jest wtórna dla biznesu... świata Arabskiego i Japonii” (Blasco, 2004, s. 21) (te jakże aktualne słowa zostały napisane w 1992 roku, kiedy jeszcze nie mówiono o potęgze Chin).

Taki sam wniosek można sformułować po lekturze innych książek poświęconych tej problematyce. Podam tylko jeden przykład. Monografia Elizabeth A. Tuleja zatytułowana *Intercultural Communication for the Global Business (Międzykulturowa edukacja dla globalnego biznesu)* zawiera bardzo obiecujący podtytuł *How leaders communicate for success (Jak liderzy komunikują się dla sukcesu)*. Ambicją autorki, jak napisała to w przedmowie Linda Beamer, jest umożliwienie liderom biznesu rozwoju „kulturowych kompetencji” i „kulturowej inteligencji” (Tuleja, 2017, s. XV). Sama autorka we wstępie przekonująco stwierdziła, iż jej celem jest „rozwijanie kompetencji czytelników w zakresie interakcji z różnicą kulturową, niezależnie od kontekstu czy sytuacji” (Tuleja, 2017, s. XX). Jest to obszerna książka, a narracja autorki świadczy o jej dużej wiedzy i umiejętności swobodnego poruszania się w podejmowanych problemach. Czego jednakże globalni liderzy biznesu mogą się z niej nauczyć? Oto definicjom takich pojęć, jak „międzykulturowe”, „w poprzek kulturowe” i „międzynarodowe” relacje autorka poświęciła łącznie dwie strony, międzykulturowej wrażliwości – trzy strony, „narodowym różnicom tożsamościowym” – cztery strony, „kulturze latynoamerykańskiej i hiszpańskiej – dwie strony, „kulturowym generalizacjom” – niecałą stronę, światowym religiom (hinduizm, chrześcijaństwo, judaizm, buddyzm, islam)

– łącznie cztery strony, kulturowym uwarunkowaniu percepcji – jedną stroną, różnego typu mitom kulturowym – po jednej stronie, czy „przełamaniu czterech kulturowych mitów w sytuacji roli globalnego lidera” – łącznie osiem stron. Takie przykłady można mnożyć. Problemy i zagadnienia, którym poświęcono całe serie książek, omówione są przez Elizabeth Tuleję na kilkunastu-kilkudziesięciu liniijkach. Pojawiają się też kilkustronicowe studia mini-przypadków odnoszących się do międzykulturowych konfrontacji, na przykład takich firm, jak McDonald’s, Nike, Super Bowl czy Starbucks. Autorka podaje także dziesiątki przykładów różnic kulturowych w codziennym życiu, które mogą utrudnić międzykulturowe funkcjonowanie. Jeden z nich dotyczy Korei, w której trzymanie podczas rozmowy ręki w kieszeni, gdy jednocześnie drugą rękę podaje się na przywitanie, „symbolizuje poczucie nadrzędności i może być postrzegane jako niegrzeczne” (Tuleja, 2017, s. 5). Trudno treść tej książki uznać za jakąkolwiek formę wprowadzenia do międzykulturowej komunikacji czy międzykulturowej edukacji.

Jest więc oczywiste, że ostatecznie w międzykulturowym biznesie powraca się do zasad i założeń zachodniego korporacjonizmu, z jego racjonalnością i orientacją na instrumentalizm. Warto także poruszyć problem dominującej roli języka angielskiego w korporacyjnym świecie. Jak już wspomniałam, funkcjonowanie w odmiennych warunkach kulturowych zarówno na poziomie intelektualnym, jak i emocjonalnym nie jest możliwe bez poznania właściwego danej kulturze języka. A przecież globalna kultura korporacyjna i kultura międzynarodowego biznesu są zdecydowanie zdominowane przez język angielski. Posługują się nim nie tylko globalni zachodni menedżerowie, ale także przedstawiciele wielkich korporacji we wszystkich krajach świata, na wszystkich kontynentach.

Pragnę raz jeszcze stwierdzić, że w ramach korporacyjnej wielokulturowości język angielski wchłania różnice i odmienności kulturowe, które mają przecież swoje znaczenia i symbolikę, a także treść, jedynie w układzie odniesienia tworzonym przez rodzimy język, czy to będzie japoński, turecki, hiszpański, hindi czy arabski. W praktyce przełożenie czy przetłumaczenie odmienności kulturowej na język angielski pozbawia ją wewnętrznego sensu. Staje się ona znaczeniowo pusta.

Jestem przekonana, że angielski, jako język globalnych korporacji i globalnych negocjacji, powoduje „wyrwanie” menedżerów pochodzących z innej niż zachodnia kultury (pracujących w zachodnich czy na przykład azjatyckich lub południowo-amerykańskich firmach) z ich własnej kultury i przeniesienie ich do rzeczywistości anglosaskiej. Prowadzi więc do ich de-

-kulturyzacji. Warto odwołać się tu do słów Yukio Tsuda (2012), która zauważa, że: „inwazja angielskiej i amerykańskiej kultury wiedzie nie tylko do zjawiska zastępowania języka, ale także zastępowania struktur mentalnych” (s. 226). W następujący sposób pisałam o tym w książce poświęconej testom edukacyjnym: „Oto nie ulega wątpliwości, że poprzez język angielski ludzie – zarówno w swoim umyśle i świadomości, jak i werbalnie – re-prezentują swoją kulturę w kategoriach epistemologicznych innej kultury. Bez wątpienia zasadne jest więc pytanie, czy na przykład osoba należąca do orientalnego kręgu kulturowego może wyrazić adekwatnie orientalne wartości w języku angielskim stanowiącym re-prezentację kultury zachodniej? Czy możliwa jest kulturowa de-amerykanizacja i de-angielizacja języka angielskiego? – polegająca na »wyczyszczeniu« go z przenikających go zachodnich wartości i ideologii oraz sprowadzenia go do roli neutralnego »nośnika komunikacji«. Twierdząca odpowiedź na to pytanie wydaje się niemożliwa” (Gromkowska-Melosik, 2017, ss. 117–118). A przecież międzykulturowa komunikacja w biznesie odbywa się nieodwołanie w języku angielskim, co oznacza, że bezsprzecznie nie jest... międzykulturowa, tylko z istoty swojej anglosaska, a międzykulturowość stanowi jedynie niewiele znaczący ornament.

Chciałabym podjąć jeszcze jedno zagadnienie, tylko pozornie oderwane od tematu. Oto, do uczestnictwa w globalnej wielokulturowej, korporacyjnej, ale także politycznej elicie młodzi ludzie pochodzący z najbogatszych rodzin ze wszystkich kontynentów i różnych kultur są przygotowywani już od wczesnej młodości. W książce poświęconej edukacji elitarnej pisałam o szwajcarskich szkołach średnich z internatem, niezwykle drogich i luksusowych, mieszczących się we wspaniałych rezydencjach w malowniczych rejonach górskich (np. Aiglon College, Brillantmont International School czy najbardziej znana Institut Le Rosey). W przypadku takich szkół mamy do czynienia ze swoistym „paradoksem wielokulturowości”. U podstaw idei wielokulturowości znajduje się szacunek dla równości etnicznej i rasowej, jak również eliminacja wszelkich stereotypów i uprzedzeń. I to ma miejsce bez wątpienia w szwajcarskich szkołach z internatem, które wręcz zabiegają o demograficzną wielokulturowość. Jest to jednak równość tylko dla najbogatszych Azjatów, Latynosów czy Afrykanów – gdyż tylko oni, płacąc czesne w Szwajcarii, uzyskują status równych z synami i córkami tradycyjnych europejskich elit. W świecie globalnego pieniądza kolor skóry i narodowość nie mają znaczenia – liczy się bogactwo.

Problem ten ujęłam w następujący sposób: „Fenomen szwajcarskich szkół średnich z internatem można analizować w kontekście problematyki rozsze-

rzania władzy na świecie przez globalne korporacje czy (...) plutokracji. Bogata korporacyjna elita »działa« w poprzek granic narodowych, a w globalnym businessie rasa i kolor skóry czy pochodzenie etniczne nie odgrywają znaczącej roli. Liczy się operatywność w dziedzinie finansów i przedsiębiorczości. „Globalni bogacze” posiadają wspólną tożsamość (...). Styl życia i tożsamość bogatego Amerykanina czy Brytyjczyka jest znacznie bardziej podobny do stylu życia i tożsamości korporacjonisty z Pekinu, Lagos czy Rio de Janeiro niż Amerykanina czy Brytyjczyka wywodzącego się z niskich grup społecznych. Podział: Europa *versus* Trzeci Świat nie ma tutaj znaczenia, kategoria: my – oni nabiera sensu w podziale na najbogatszych i resztę świata” (Gromkowska-Melosik, 2015, s. 173). Pisałam też: „Mamy tutaj do czynienia z konstruowaniem globalnej, wielokulturowej korporacyjnej tożsamości, która potrafi dostosować się do wszelkich warunków rynkowych. Na najwyższych szczeblach globalnej ekonomii i globalnego rynku znika tradycyjny podział na bogatą i rozwiniętą racjonalną Północ i biedne, zapóźnione, chaotyczne Południe. »Multibogactwo« ma obecnie charakter wielokulturowy – można nawet mówić o globalnym, wielokulturowym kapitalizmie, w którym bogactwo i władza ekonomiczna nie są już zarezerwowane dla europejskiej czy amerykańskiej elity. W neoliberalnym społeczeństwie posiadane bogactwo i władza na globalnych rynkach wypiera tradycyjne – rasowe, etniczne czy religijne stereotypy” (Gromkowska-Melosik, 2015, s. 182). W swoim znakomitym tekście na temat uprzywilejowanych synów i córek bogatych korporacjonistów studiujących za granicą S. Vandrick pisze o ich globalnej tożsamości, zauważając, że wytwarza się u nich tożsamość, która czuje się „komfortowo (...) niemal wszędzie”, choć ciągle zakorzeniona jest w poczuciu uprzywilejowania związanego z bogactwem rodziców (2011, s. 163).

Zapewne po zakończeniu elitarniej edukacji młodzi Azjaci, Afrykanie czy Południowi Amerykanie powrócą do swoich krajów, aby przejąć władzę – już jako członkowie, aby wykorzystać sformułowanie M.W. Rofe (2003) – „globalnej elitarnej społeczności”, w ramach „transnarodowych sieci”, w rdzeniu „globalnej geometrii władzy” (istniejących w pewnym stopniu poza jakimkolwiek państwem i narodem) (ss. 2516–2517).

Mamy tutaj do czynienia z dwiema rzeczywistościami edukacji międzykulturowej. Pierwsza z nich, niejako *oryginalna* i źródłowa, dotyczy rzeczywistości kulturowej w codziennym życiu społecznym w różnych miejscach na świecie. Jej celem jest nadanie jednakowego statusu różnym kulturom, niezależnie od występujących różnic, jak również urzeczywistnienie różnorodnych emocjonalnych i intelektualnych, równoprawnych interakcji między nimi.

W drugim podejściu przenosi się (czy raczej „wrywa się”) międzykulturową edukację z jej wyjściowego układu do sfery korporacyjnego sprawowania władzy, zarządzania interesami i ludźmi oraz generowania zysków. Działania zachodnich liderów nie mogą wyjść poza korporacyjny sposób działania, zorientowany na maksymalną efektywność. Międzykulturowość i edukacja międzykulturowa postrzegane są więc tutaj jedynie jako instrumenty zwiększające konkurencyjność w globalnej przestrzeni ekonomicznej.

### **Bibliografia**

- Ahn, M.J. and Ettner, L. 2013. Cultural Intelligence (CQ) in MBA Curricula. *Multicultural Education & Technology Journal*. 7 (1), pp. 4–16.
- Alon, I. and Higgins, J.M. 2005. Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*. 48, pp. 501–512.
- Amah, E. and Daminabo-Weje, M. 2013. Corporate Culture: A Tool for Control and Effectiveness in Organizations. *Research on Humanities and Social Sciences*. 3 (15), pp. 42–49.
- Atiku, S.O. and Fields, Z. 2020. Multicultural Orientations for 21<sup>st</sup> Century Global Leadership. In: *Multicultural Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. ed. Management Association Information Resources. IGI Global, pp. 1–24.
- Banks, J.A. 2012. Multicultural and Citizenship Education in Diverse Societies. In: Palaiologou, N. and Dietz, G. eds. *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 1–21.
- Bird, A., Mendenhall, M., Stevens, M.J. and Oddou, G. 2010. Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology*. 25 (8), pp. 810–828.
- Blasco, M. 2004. Stranger to us than the Birds in our Garden? Reflections on hermeneutics, intercultural understanding and the management of difference. In: Blasco, M. and Gustafsson, J. eds. *Intercultural Alternatives: Critical Perspectives on Intercultural Encounters in Theory and Practice*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press, pp. 19–48.
- Bolden, B. and O’Farrell, L. 2019. Intercultural Understanding Through the Intervention of a Cultural Bearer: A Case Study. In: Lum, C. and Wagner, E. eds. *Arts Education and Cultural Diversity*. Singapore: Springer, pp. 65–78.
- Bouquet, C. and Birkinshaw, J. 2008. Managing Power in the Multinational

- Corporation: How Low-Power Actors Gain Influence. *Journal of Management*. **34** (3), pp. 477–508.
- Browaeys, M.-J. and Price, R. 2008. *Understanding Cross-cultural Management*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dziatko, N., Struve, F. and Stehr, Ch. 2017. Global Leadership: How to Lead Multicultural Teams Effectively? *Journal of Intercultural Management*. **9** (2), pp. 5–29.
- Feldman, E.R. 2020. Corporate Strategy: Past, Present, and Future. *Strategic Management Review*. **1** (1), pp. 179–206.
- Gromkowska-Melosik, A. 2015. *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*. Poznań: UAM.
- Gromkowska-Melosik, A. 2017. *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*. Poznań: UAM.
- Groves, K.S. and Feyerherm, A. E. 2011. Leader Cultural Intelligence in Context: Testing the Moderating Effects of Team Cultural Diversity on Leader and Team Performance. *Group & Organization Management*. **36** (5), pp. 535–566.
- Hajisoteriou, Ch. and Panayiotis, A. 2016. *The Globalisation of Intercultural Education: The Politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave Macmillan.
- Kim, Y.Y. 2001. *Becoming Intercultural. An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks: Sage.
- Maheshkar, Ch. and Vinod, S. 2018. Cross-Cultural Business Education: Leading Business Across the Cultures. In: Maheshkar, Ch. and Vinod, S. eds. *Handbook of Research on Cross-Cultural Business Education*. Hershey: IGI Global, pp. 1–35.
- Melosik, Z. 2007. *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Moore-Jones, P.J. 2018. Intercultural Sensitivity, Intercultural Competence & Intercultural Intelligence: A Review of the Literature and a Proposition of a Linear Relationship. *Journal of Education and Culture Studies*. **2** (2), pp. 75–86.
- Nelson, J.A. 2019. Here Be Paradox: How Global Business Leaders Navigate Change. In: Osland, J.S., Mendenhall, M.E. and Li, M. eds. *Advances in global leadership*. Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 3–30.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural Education in Poland: Current Problems and Research Orientations. *Kultura i Edukacja*. **2** (120), ss. 65–82.
- Quignon, F. 2012. *Talent Management in a Multicultural Environment* –



- A new game for global companies through the football's example.* Växjö: Linneaus University.
- Rofe, M.W. 2003. „I want to be global”: Theoretising the Gentrifying Class as an Emergent Elite Global Community. *Urban Studies*. **40** (12), pp. 2516–2517.
- Stuart, S. 2009. *Intercultural Leadership. Lessons from Leaders in Southeast Asia*. [https://www.spencerstuart.com/~media/pdf%20files/research%20and%20insight%20pdfs/intercultural-leadership-lessons-from-leaders-in-southeast-asia\\_23feb2009.pdf](https://www.spencerstuart.com/~media/pdf%20files/research%20and%20insight%20pdfs/intercultural-leadership-lessons-from-leaders-in-southeast-asia_23feb2009.pdf) (12.02.2021).
- Szymanski, M., Fitzsimmons, S.R. and Danis, W.M. 2019. Multicultural managers and competitive advantage: Evidence from elite football teams. *International Business Review*. **28** (2), pp. 305–315.
- Thomas, A. 2010. Introduction. In: Thomas, A., Kinast, A.-E. and Schroll-Machl, S. eds. *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*. Volume 1: Basics and Areas of Application. Oakville: Vandenhoeck&Ruprecht, pp. 7–16.
- Thomas, D. 2016. *The Multicultural Mind: Unleashing the Hidden Force for Innovation in Your Organization*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Thunø, M. and Ifverson, J. 2018. *Global Leadership Teams and Cultural Diversity: Exploring how perceptions of culture influence the dynamics of global teams*. Aarhus: Aarhus University, [https://www.academia.edu/42147590/Global\\_Leadership\\_Teams\\_and\\_Cultural\\_Diversity\\_Exploring\\_how\\_perceptions\\_of\\_culture\\_influence\\_the\\_dynamics\\_of\\_global\\_teams](https://www.academia.edu/42147590/Global_Leadership_Teams_and_Cultural_Diversity_Exploring_how_perceptions_of_culture_influence_the_dynamics_of_global_teams) (12.02.2021).
- Tsuda, Y. 2012. English Hegemony and English Divide. *China Media Research*. **4** (1). Podaję za: Yeonhee, Y. and Namkung, G. 2012. English and American Linguistic Hegemony. A Case Study of the Educational Testing Service. *The Korean Journal of International Studies*. **10** (2), pp. 47–55.
- Tuleja, E. 2017. *Intercultural Communication for Global Business: How leaders communicate for success*. London: Routledge.
- Vandrick, S. 2011. Students of the New Global Elite. *Tesol Quarterly*. **45** (1), pp. 160–169.
- Vijayakumar, P.B., Morley, M.J., Heraty, N., Mendenhall, M.E. and Osland, J.S. 2019. Leadership in Global Context: Bibliometric and Thematic Patterns of an Evolving Field. In: Osland, J.S., Mendenhall, M.E. and Li, M. eds. *Advances in global leadership*. Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 31–72.
- Wibbeke, E.S. 2009. *Global Business Leadership*. Amsterdam: Elsevier.

### **Global identity of a corporate leader and intercultural education**

**Abstract:** The article is devoted to the instrumental use of intercultural ideas by global corporations to increase their competitiveness in global markets. At the beginning the assumptions of multicultural education are presented, especially these which are related to the concepts of intercultural identity, sensitivity and empathy. Next, the phenomenon of the marketing use of cultural differences is considered. The main part of the article comprises an analysis of the identity of a global corporation leader which is assumed to function very well in various cultures to materialize the business of their corporation. The author presents various views on the features of this identity which are clearly connected with corporative concepts of relations between Western rationality, profit orientation and cultural diversity. There is an analysis of such features which should be typical of a global corporative leader as: competence of being involved in “authentic relations”, “intercultural intelligence”, holistic approach, “management of intercultural difference”, “transcultural leadership”, “intercultural effectiveness”, “results of intercultural negotiations”. The author points that in practice global intercultural leader only mechanically learns shallow competences which let him adapt situationally to the patterns of other cultures. Such a leader is a Western person, especially due to all intercultural interactions in English which certainly absorb the richness of cultural difference.

In the last part of article, the example of elite Swiss secondary schools is taken into account, where the young sons and daughters from the richest families from all cultures and continents are prepared to the role of global intercultural leaders. In the conclusion, the author confronts the futures of the figure of a global leader with traditional ideals of intercultural education.

**Keywords:** intercultural education, corporative leadership, intercultural leaders, global market

Translated by Agnieszka Gromkowska-Melosik

ANDREI HARBATSKI

## **Man as a subject of cognition in the perspective of pedagogical anthropology – Georgy Shchedrovitsky’s anthropological ideas and searches**

**Streszczenie:** Aktualnie antropologia pedagogiczna staje się integralną dyscypliną w procesie edukacyjnym. Człowiek jest badany z punktu widzenia historii i kultury, w okresie przemian politycznych i ekonomicznych oraz na każdym poziomie rozwoju społecznego.

Współczesny świat jest niezwykle różnorodny i niejednoznaczny. Narastają nierówności społeczne na wszystkich poziomach, rośnie liczba ubogich, pojawiły się nowe światowe problemy migracji i uchodźców. Zobowiązuje to również antropologię pedagogiczną, aby pomagała pedagogom w szybkim i skutecznym rozwiązywaniu palących problemów związanych z edukacją i wychowaniem. Artykuł pokazuje, jak prace naukowe rosyjskiego filozofa Jerzego Szczedrowickiego mogą pomóc współczesnej antropologii pedagogicznej. Podano ogólną ocenę wkładu J. Szczedrowickiego w rozwój antropologii pedagogicznej i zwrócono uwagę na aktualność praktyk naukowych naukowca, które nie straciły aktualnie na znaczeniu i mogą być wykorzystywane zarówno w pedagogice, antropologii pedagogicznej, jak i edukacji międzykulturowej.

**Słowa kluczowe:** antropologia pedagogiczna, natura ludzka, reorganizacja, treści kształcenia, wychowanie, badania naukowe, metodologia, nauka, logika, nauczyciel, edukacja międzykulturowa

### **Introduction**

For pedagogical anthropology today, man is becoming important as a subject of cognition, despite the fact that there are different theories and points of view in scientific literature. “The man perceives life as a whole, but when they want to perceive it deeper, they approach the boundaries of their cognition, convinced that they cannot fully realize this” (Ablevich, 2003, p. 37). In all historical periods, the content of education was presented as a system of scientific knowledge and skills, moral, ethical, aesthetic and ideological

ideas. The content of education has always included individual, forward-looking, cutting-edge, innovative and creative experience as well as social expectations because “social expectations are a significant source of change” (Smietanska, 2020, p. 107).

**Scientific problem:** It is suggested that Shchedrovitsky’s scientific philosophical theories have not received a deep anthropological analysis yet. This situation directs the study towards the clarification of several issues: to what extent his works are valuable and promising in scientific and practical terms for modern pedagogical anthropology and what his contribution to its development is.

**Topicality and originality:**

- Shchedrovitsky’s works have been studied and analyzed, and the genesis of his understanding of human nature from the point of view of pedagogical anthropology has been carried out;
- the significance of his works concerning the restructuring of the content of education for pedagogical anthropology and scientific tasks of pedagogy have been determined;
- the gaps pertaining to Shchedrovitsky’s anthropological views in the philosophical and pedagogical scientific ideas are being filled up in a certain way;
- a view on the anthropological integrity of Shchedrovitsky’s teaching is presented.

**The object of the research** is the scientific activity of the Russian philosopher Shchedrovitsky.

**The purpose of the research** is to show the significance of Shchedrovitsky’s philosophical and anthropological works for modern pedagogical anthropology.

**General methodology:**

The following research methods were used in this article: content analysis of the main sources; historical-systemic, interpretational, hermeneutical, biographical, systematization and interview methods; pedagogical-anthropological, structural and systemic analyses.

The method of content analysis helped to analyze the scientific works of G. Shchedrovitsky, as well as the works written about him by his colleagues. Applying this method, we relied on the obtained knowledge about the true content of the text materials, which allowed drawing a conclusion about the real intentions of the scientist and showing the use of his ideas in specific life situations. In this situation, content analysis has a philosophical and an-

thropological meaning, which consists in moving away from the diversity of textual information to a more abstract model of the material.

The historical and systemic method made it possible to study the specific phenomenon of the past in a certain historical period as an integral historical system: the analysis of the structure and functions, internal and external relations (morphology), as well as dynamic changes (genesis).

The pedagogical and anthropological analysis allowed us to show the process of the development of anthropological approach by G. Shchedrovitsky. It is shown that this process had a holistic and unbreakable nature and had a holistic, complex impact on the development of the sensible and resolute spheres of the human personality, the improvement of all aspects of its development: spiritual and moral, which are interrelated and interdependent.

The method of interpretation made it possible to show the synthesis of the ideas in G. Shchedrovitsky's works as a system of knowledge. The traditions of spreading his teachings by students are traced.

With the help of the hermeneutical method, the art of G. Shchedrovitsky's interpretation of philosophical, anthropological and pedagogical problems is shown.

The structural and systemic analysis allowed us to trace the sequence of scientific search in G. Shchedrovitsky's creative work to establish structural links among philosophy, anthropology and pedagogy.

The biographical method allowed tracing the scientific growth and formation of the scholar's world on the basis of the study of his scientific works, correspondence and diaries. This method was combined with the interview method, which enabled us to expand and deepen the history of G. Shchedrovitsky's scientific research.

The method of systematization gave a possibility to combine many philosophical and anthropological elements that are in some relations and connections with each other and form a certain integrity and unity of the works by G. Shchedrovitsky with the tasks of pedagogy.

**The methodological basis of the research** consists of Shchedrovitsky's philosophical and anthropological ideas about the integral and universal cognition of human nature; about the construction of philosophical and anthropological teaching, forecasts, conclusions and laws, taking into account the holistic and systematic knowledge of the constantly developing human nature, his philosophical and anthropological ideas about the restructuring of the content of education, scientific tasks of pedagogy, about the teacher and their place in the educational and upbringing process.

### **Man as a subject of cognition in Shchedrovitsky's works**

In this part of the article, we would like to draw attention to what is important in Shchedrovitsky's creative work for the development of modern pedagogical anthropology. Little has been written about his views from this standpoint. We would also like to give an appraisal of the views of the scientist which modern pedagogical anthropology can use in its theory and practice. First of all, this will concern the scientist's views on man as a subject of cognition. The topic of human development has always been relevant, and it remains the same today (Bezgodov and Barezhev, 2018, p. 314).

At the beginning of the 21<sup>st</sup> century, the expansion of theoretical and practical research related to human development became characteristic of science. What kind of man is needed in a modern society and with what universal values? Is it time for cultural changes and how to use the gained experience? (Misiejuk, 2020, p. 150). These are the main questions of today. In many ways, this kind of research is associated with the emergence of new borderland disciplines and the combination of various areas of natural science with humanities with their help. In his work Shchedrovitsky paid a lot of attention to these issues. Russian scientists V. Maralov and V. Sitarov emphasize that universal human values are not constructed in the historical process artificially, but are revealed in it, building up into culture (Maralov and Sitarov, 2017, p. 17).

Among specific anthropological steps Shchedrovitsky suggested starting the development of a project of a future man. The scientist believes that in order to carry out practical educational work and rebuild the existing system of education and upbringing or build a new one, it is necessary to have a project for the upcoming product of this system – a specific and multisided description of the man of the future society, it is necessary to understand clearly what activities this man will have to perform, what his views on the world and attitudes towards other people will be (Shchedrovitsky, 2006, pp. 85–144; Shchedrovitsky, 1993, pp. 96–116). The scientist further emphasizes that without such a project it is impossible to raise the question of restructuring the content of education. From his point of view, the creation of a project or a number of projects of the man of the future should become the first stage of engineering pedagogical work and the first part of work in a specific engineering task of educational goals.

In this context, the originality of Shchedrovitsky's anthropological thought consisted in a thorough examination of the ways of developing projects for the future man. To ensure the development of projects of the future man, spe-

cialized work was needed. How did Shchedrovitsky imagine this important anthropological work? Designing a person, as he pointed out, should become more and more professional and should be increasingly separated from the actual political formulation of the developmental goals of society (Shchedrovitsky, 1993, p. 95). Using this line of reasoning for this important anthropological problem, the scientist offered the next stage of work. He proceeded from the fact that in order to design a future man, deep scientific knowledge about man, certain models of this man and, most importantly, special scientific studies of man were needed, which were practically not carried out in the Soviet Union. In Shchedrovitsky's creative work the problem of projects of the future man concerned another issue that is one of the most important in modern pedagogical anthropology, namely, the use of knowledge from various scientific disciplines that affect the man in one way or another (Shchedrovitsky, 2004). This was a bold proposal at that time, which could contribute to a deep and scientifically grounded restructuring of the content of education, which, by the way, the party and Soviet leaders did not want to carry out. He also offered to create new disciplines concerning humanity, the study subject which should be "not the 'material' world itself, but the process of human interaction with it. The most important place in this area of scientific research is occupied by the disciplines that consider: 1) methods of obtaining and using knowledge, 2) its organization and structure, 3) methods of storage and, finally, 4) its transmission to other people, in particular to the younger generations, and the methods of its assimilation" (Shchedrovitsky, 2006, p. 15).

### **Reconstruction of the content of education and scientific tasks of pedagogy**

Shchedrovitsky justified the restructuring of education based on historical, cultural, scientific, economic and political characteristics of the Soviet Union. Calling education and upbringing a sphere of social activity, the scientist paid attention to the fact that this sphere in the state was archaic, disorganized and imperfect. (Shchedrovitsky, 1993, p. 4; Shchedrovitsky, 2006, pp. 30–31). He opposes the established in pedagogy point of view that the main thing in pedagogical problems is to determine the content of education, and the problem of methods is secondary and subordinate. He criticized the existing educational system and insisted on a constant deep and logical analysis of the educational process using scientific methods. In modern pedagogy, this is called "pedagogical reality" (Ronzhina and Vasiliev, 2017, p. 30) and

“competence-based approach to the organization and assessment of the results of learning” (Volobueva and Glotova, 2017, p. 33).

How did Shchedrovitsky understand the restructuring of the content of education and educational system?

Shchedrovitsky was one of the first in the 1970s and 1980s who offered a bold anthropological solution to the restructuring the content of education and the educational system. This solution contained five principles:

1. Restructuring cannot be carried out by means and methods of the existing pedagogy.
2. Restructuring of the content of education cannot be limited only to a decrease or increase in the number of subjects. Restructuring should cover the content and forms of organization of the entire system of human knowledge.
3. The form, structure and content of scientific theories concerning the tasks of education and upbringing of the younger generation should be rethought and meet the needs of today's pedagogy.
4. Not only pedagogy depends on the level of the development of science, but science also depends on the needs and mechanisms of education and upbringing.
5. Children should be able to apply the knowledge acquired at school in practice (Shchedrovitsky, 1993, pp. 6–7; Shchedrovitsky, 2003, pp. 256–257).

An important component of Shchedrovitsky's philosophy of education was the program of the forthcoming work on building the science of pedagogy. When planning the program of the work, the scientist proceeded from the fact that various processes of the system of education and upbringing had already been analyzed and described both in philosophy and psychology, sociology, logic, cultural anthropology, etc. In this context, it is important to pay attention to the scientist's anthropological approach in his further consideration. From his point of view, none of the sciences listed above could single out the laws and mechanisms of the processes of education and upbringing. Further, he correctly notes that in psychology, sociology, logic, cultural anthropology, knowledge has been accumulated concerning various aspects of the processes of education, which is very essential for further work, and therefore it is necessary to take into account general philosophical and special knowledge in all situations. At this point, it was important for him to define the role and task of pedagogy among the listed sciences. Here



the scientist asserts that pedagogy should act as a complex science, which should unite all the knowledge for the effective organization of the educational process (Shchedrovitsky, 2006; Shchedrovitsky, 1993, p. 9).

By the turn of the 1960s and 1970s, in Shchedrovitsky's mind there was a completely clear understanding that methodology was not just teaching about the means and methods of human thinking and activity, but a very special form of organization of all activities, thinking and life of people. He was sure methodology could not be transferred as knowledge or a set of tools from one person to another, but it could only be formed, including people in a new sphere of methodological activity and thinking, providing them with a complete and integral life activity. After such theoretical considerations, the scientist raises the question concerning new forms of practical organization of thinking and activity, in which collective methodological thinking could be formed not only in restricted and esoteric groups of methodologists, but also in significantly wider groups of professionals and specialists (Shchedrovitsky, 2005, p. 251).

The scientist organized and conducted his seminars in all the republics of the Soviet Union, which were devoted to the projects of the future man, the creation of the science of pedagogy, as well as other important philosophical and social problems. The seminars were of a thematic nature. In 1979, Shchedrovitsky proposed a new form of interaction between philosophy and methodology – the organizational-activity game (OAG). These games were held in almost all the republics of the USSR. Organizational-activity games made it possible to combine the organization of interprofessional teams for the implementation of projects and programs with a refined philosophical discussion and with a strict methodological reflection (Biography, 2019).

Today, teachers assume that business games used in modern educational practice involve modeling the subject and social content of the student's future professional activity (Bagina and Borovkova, 2017, p. 51).

Conducting his games, Shchedrovitsky gathered talented teachers and scientists, with whom he discussed the problems listed above. According to the scientist's ideas, the participants of the games in the future were to become the creators of the science of pedagogy and new methodology. He emphasized: "We play in order to be able to change, transform and develop this thinking activity for the game turned out to be a very convenient means and method for mastering this natural (and therefore acting as if naturally) mental activity, for its development and transformation" (Shchedrovitsky, 2004, p. 18).

We had a chance to meet a participant of the games Maria Zhigalova, a talented and energetic school teacher then and a professor at Brest Technical University now. She was asked two questions. The first one was: "Has your participation in Shchedrovitsky's seminar somehow changed your life?"

*Yes, my participation in the seminar, which was held in Zhdanovichi, near Minsk, radically changed my life. The presentation of my experience and my concepts was held for the participants of the activity games and members of the jury, philologists and teachers of Moscow Institute for National Education Problems, among whom was the candidate of philological and pedagogical sciences S. Biryukova. After my speech and questions of the jury I was offered studying at the postgraduate course which resulted in my thesis for the degree of the Candidate of Philology in 1994 and my doctoral dissertation at the Russian Academy of Education 10 years later. Thus, the activity games conducted by the innovative scientist G. Shchedrovitsky led me to science.*

The second question related to her scientific work and extensive methodological practice was: "How do you assess Shchedrovitsky's anthropological ideas concerning human development and the restructuring of the content of education from the position of doctor of pedagogical sciences and professor?"

*I share many of his standpoints and consider them relevant and promising today for a number of reasons:*

*Firstly, it seems to me that his idea that a person is not born, but created, since belonging to humanity is determined not by the genotype, but by human involvement in the structures of activity and thinking, turned out to be more timely than ever. It is obvious today, because in the age of high technologies, when the structures of activity and thinking are so diverse and have such different impacts on the life and world outlook of a person, only high motivation created by the family and school, and therefore a creative teacher, development, persistent everyday hard work on oneself, involvement in the real pursuit help both the student and the teacher to achieve the set goal. Without this, pedagogy loses all meaning.*

*Secondly, how can one disagree with Shchedrovitsky that the most important problem in education and in society as a whole has been and remains the problem of man, which has now come to the forefront of humanitarian knowledge? However, it seems to me that humanitarian knowledge itself requires the same way, because any significant discovery can always be directed both to good and to evil, and what this choice will be depends only on the thinking of the man.*

## Conclusions

Shchedrovitsky offered a logically grounded and anthropologically verified project of the future man. In this project, from the point of view of the scientist, important components should be the man's activity, their views on the world and interaction with it and relationships with other people. Shchedrovitsky's point of view that the project of the future man should be included in the pedagogical teaching about the goals of education deserves a high anthropological assessment. The scientist justified the problem of pedagogical research and showed its place in the project of the future man, combining the diversity of human qualities and attitudes towards himself, a concrete person, society and nature. Thus, the project of the future man offered by Shchedrovitsky, can be safely called anthropological.

The article reveals the content of Shchedrovitsky's main ideas concerning the restructuring of the content of education and scientific tasks of pedagogy. In the field of pedagogy, the scientist offered a deep and scientifically grounded restructuring of the content of education and gave a rich methodological and methodical material for pedagogical anthropology. The originality of anthropological thought consists in the skillful and obligatory combination of certain standpoints of philosophy, logic and pedagogy in terms of restructuring the content of education and scientific tasks of pedagogy. He fearlessly criticized the state education system, calling it archaic, disorganized and imperfect, paying a lot of attention to the fact that the very activity of teaching and upbringing was hardly analyzed by scientific methods. These conclusions caused a lot of controversy among scientists and criticism of his views, there were supporters and ill-wishers. Being a philosopher and logician, Shchedrovitsky foresaw what difficulties awaited pedagogy in the future, and proposed his own version of the restructuring of education, which provided a place for pedagogical anthropology. The scientist created his own philosophy of education, in which an important place was given to the creation of the "science of pedagogy", the author's approach to understanding methodology based on the accumulated experience and the seminars conducted by him. A special place in the philosophy of education was given to the teacher.

Shchedrovitsky's anthropological approach occupies a special place in the structure of anthropological knowledge. The scientist used an anthropological approach and determined the relationship between sociological, logical and psychological analysis in the study of the object of pedagogy. At the same

time, he proceeded from new practical tasks of pedagogy, formulated in the Soviet Union in the second half of the 20<sup>th</sup> century. When defining the content of education, he identified and justified the need for the knowledge that was required to solve theoretical and practical problems of pedagogy formulated anew. He revealed under what conditions and how the necessary knowledge could be obtained, and he also determined the means and methods of which sciences and in what sequence it would be necessary to use for this.

Shchedrovitsky constantly worked on deepening and expanding his own philosophy of education, which resulted in practical activities in the scientific school he created and in seminars organized in all the republics of the former Soviet Union. The result of his practical activity is a number of well-trained students, who carry out the ideas of their Teacher in different countries today. Among these students one should mention M. Zhigalova, G. Davydova, A. Piskoppel, V. Rokityansky, L. Shchedrovitsky.

### **Bibliography**

- Ablewicz, K. 2003. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: UJ.
- Bagina, V.A. and Borovkova, O.A. 2017. *Sovremennyye obrazovatelnye tekhnologii*. Novosibirsk: Izdatelstvo CRNS.
- Bezgodov, A.V., and Barezhev, K.V. 2018. *Nachalo planetarnej etiki v filosofii russkogo kosmizma*. Sankt Petersburg: Izdatelstvo PITER.
- Biografiya Georgiya Petrovicha Shchedrovickogo*. 2019. Rezhim dostupa: [https://studopedia.su/15\\_91759\\_filosofskoe-tvorchestvo-g-p-shchedrovitskogo.html](https://studopedia.su/15_91759_filosofskoe-tvorchestvo-g-p-shchedrovitskogo.html), (Data dostupa: 17.03. 2019).
- Maralov, V.G. and Sitarov, V.A. 2017. *Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovanii*. Moskva: Izdatelstvo Yurajt.
- Misiejuk, D. 2020. Obraz przemian funkcji wychowawczej rodziny w poglądach dwóch pokoleń Podlasia. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (13), ss. 148–160.
- Pavlenko, G.V. 2018. *Vospitanie uchashchihsya v obuchenii: uroki istorii*. Habarovsk: Izdatelstvo TOGU.
- Piskoppel, A.A. 2019. G.P. *Shchedrovickij – podvizhnik i myslitel*. Rezhim dostupa: <http://do.gendocs.ru/docs/index-211508.html?page=4>, (Data dostupa: 17.03.2019).

- Ronzhina, N.V. and Vasiliev, S.V. 2017. *Osnovy professionalnoj pedagogiki*. Uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatelstvo FGAOU VO »Rossijskij gosudarstvennyj professionalno-pedagogicheskiy universitet«.
- Shchedrovickij, G.P. 1993. *Pedagogika i logika*. Moskva: Izdatelstvo TOO »MK-Poligraf«.
- Shchedrovickij, G.P. 2004. *Problema logiki nauchnogo issledovaniya i analiz struktury nauki*. Moskva: Izdatelstvo »Put«.
- Shchedrovickij, G.P. 2003. *Metodologiya i filosofiya orgupravlencheskoj deyatelnosti*. Osnovnye ponyatiya i principy. Kurs lekcij. Moskva: Izdatelstvo »Put«.
- Shchedrovickij, G.P. 2004. *Organizacionno-deyatelnostnaya igra*. Sbornik tekstov (1). Moskva: Izdatelstvo »Nasledie MMK«.
- Shchedrovickij, G.P. 2005. *Organizacionno-deyatelnostnaya igra*. Sbornik tekstov (2). Moskva: Izdatelstvo »Nasledie MMK«.
- Shchedrovickij, P.G. 2006. *Ya vyros v arhive MMK*. Moskva: Izdatelstvo Nekomercheskiy nauchnyj fond »Institut razvitiya im. G.P. Shchedrovickogo«.
- Śmietańska, J. 2020. Empirical constructing of the managerial talent category in education. *Educational Studies Review*. **30** (1), pp. 107–127.
- Volobueva, O.N. and Glotova, G.A. 2017. *Sovremennye tekhnologii obucheniya*. Novosibirsk: Izdatelstvo CRNS.

### **Man as a subject of cognition in the perspective of pedagogical anthropology – Georgy Shchedrovitsky's anthropological ideas and searches**

**Abstract:** Contemporary pedagogical anthropology is becoming an integral discipline in the educational process. The man is studied from the standpoint of history and culture, in the period of political and economic changes as well as at each level of social development.

The modern world is extremely diversified and ambiguous. Social inequality at all levels is growing, the number of the poor is increasing, new world problems of migration and refugees have emerged. This calls for pedagogical anthropology to help pedagogics to solve pressing problems of education and upbringing quickly and effectively.

The article shows how scientific works by the Russian philosopher George Schedrovitsky can help modern pedagogical anthropology. The general assessment of G. Schedrovitsky's contribution to the development of pedagogical an-

thropology is given and the attention is paid to the relevance of scientific practices of the scientist which have not lost their importance today and can be used both in pedagogics and pedagogical anthropology.

**Keywords:** pedagogical anthropology, human nature, reorganization, content of education, upbringing, research, methodology, science, logic, teacher, younger generation, intercultural education

Translated by Andrei Harbatski

HELENA KRASOWSKA  
LECH ALEKSY SUCHOMEYNOW

## **Stan oświaty polskiej w Charkowskim Okręgu Konsularnym**

**Streszczenie:** Celem artykułu jest nakreślenie rozwoju organizacji mniejszości polskich, w tym szkolnictwa polskiego, z uwzględnieniem rozwiązań formalno-prawnych, podstaw finansowych i infrastrukturalnych w Charkowskim Okręgu Konsularnym. Jest to pierwsza próba przeprowadzenia wstępnych badań na terenie Charkowskiego Okręgu Konsularnego z uwzględnieniem organizacji mniejszości polskiej, osobliwości tożsamości miejscowych Polaków i specyfiki regionów, od Sum na północy do Berdiańska na południu. Terytorium Konsulatu Generalnego RP w Charkowie obejmuje Charkowski Okręg Konsularny, są to obwody: charkowski, dniepropietrowski, doniecki, ługański, połtawski, sumski, zaporoski. Badania przeprowadzone zostały metodą ankietową w roku 2017.

Aktualnie czynnikiem decydującym o podejmowaniu nauki języka polskiego jest przynależność etniczna, pragnienie pielęgnowania poczucia przynależności do kraju pochodzenia przodków, ale także podejście pragmatyczne: otrzymanie Kart Polaka, podjęcie studiów wyższych oraz perspektywa pracy i osiedlenia się w Polsce.

Dla uczniów innych narodowości znajomość języka polskiego jako obcego ma wymierną wartość w postaci większych szans w dostaniu się na studia, a w konsekwencji bycia bardziej konkurencyjnym na rynku pracy.

**Słowa kluczowe:** Ukraina, nauczanie języka polskiego, Charkowski Okręg Konsularny, polskie organizacje za granicą, język polski w świecie, współpraca oświatowa

Celem artykułu jest przedstawienie stanu nauczania języka polskiego w Charkowskim Okręgu Konsularnym. Terytorium Konsulatu Generalnego RP w Charkowie obejmuje Charkowski Okręg Konsularny, są to obwody: charkowski, dniepropietrowski, doniecki, ługański, połtawski, sumski, zaporoski. Badania przeprowadzone zostały metodą ankietową oraz przeprowadzone zostały zogniskowane wywiady grupowe (fokusy) w roku 2017.

Historia nauczania języka i kultury polskiej w świecie jest nierozzerwalnie związana z dziejami emigracji. Zwłaszcza Polacy, jeżeli tylko była taka

możliwość, dbali o nauczanie swojego języka. Powołane polskie szkoły za granicą pełniły funkcję łączności z Polską oraz przekazywania fundamentalnych wartości kolejnym pokoleniom. W różnych krajach Polacy wytwarzali często odrębną grupę kulturową i dbali o własną tożsamość. Najstarsze znane polskie szkoły zakładane były we Francji (1842), Anglii (1854), Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (1858), Brazylii (1876), Australii (1884) czy Kanadzie (1894) (Koprukowniak, 1980, Albin, 1981). Periodyzacja dziejów oświaty polonijnej obejmowała dotąd cztery okresy:

- XIX wiek (od szkoły batiniołskiej) do zakończenia I wojny światowej,
- okres międzywojenny (1918–1939),
- lata II wojny światowej (1939–1945),
- okres po II wojnie światowej (Koprukowniak, 1992, s. 91).

Autorzy tego tekstu dodają kolejny okres, piąty, nauczanie języka polskiego po 1990 roku. W tym okresie w szkolnictwie dużo się zmieniło. Przeprowadzono szereg badań naukowych nad tą tematyką, odbyły się kongresy i konferencje naukowe. W Polsce po 1990 roku liczba obcokrajowców oraz osób polskiego pochodzenia, zwłaszcza z Ukrainy, studiujących na różnych uczelniach wzrosła. Powstały prace badawcze, analityczne, naukowe oraz popularnonaukowe (Miodunka, 2016; Miodunka i Tambor i in., 2018; Tambor, 2016; Levchuk, 2020). W ramach dydaktyki polonistycznej realizowane są dwa główne nurty: dydaktyka języka polskiego jako obcego i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego, tj. wymiar akademicki i wymiar praktyczny (Miodunka i Gębał, 2020, s. 25). Dzięki organizacjom pozarządowym wspierane jest nauczanie języka polskiego poza granicami Polski. Szkolnictwo polskie ulegało zmianom, dzięki procesom kulturowym i politycznym w świecie, zależało również od ich determinacji oraz polityki językowej państwa, w którym mieszkają. Jesteśmy świadkami przeobrażeń i zmiany na temat stereotypów, iż Polakiem może być tylko katolik. Sytuacja języka polskiego nabrała rozmachu również na południowo-wschodniej Ukrainie (Krasowska, 2014).

Wracając do Polaków na Wschodzie, w tym mieszkańców Charkowskiego Okręgu Konsularnego, warto przypomnieć, że właściwie ludność polska, w bliższym lub dalszym pokoleniu, jest napływowa, docierała tu w wyniku migracji wewnętrznych, przebiegających w ramach Imperium Rosyjskiego, a następnie w granicach Związku Radzieckiego. Migracja ta miała charakter raczej sporadyczny i pojedynczy, dlatego polskie środowisko do niedawna nie było grupą zwartą i zmobilizowaną oraz nie posiadało odpowiedniej infrastruktury, sprzyjającej uczeniu polskiego języka i kultury.



Zmiana sytuacji nastąpiła dopiero w czasach nam współczesnych, tj. po 1990 roku. Obecnie obserwujemy duże ożywienie w polskim ruchu kulturowym w Ukrainie. Otwarte zostały również nowe szkoły i placówki oświatowe. W rezultacie tych przeobrażeń szkolnictwo polonijne jest tworem zróżnicowanym pod wieloma względami. Profil szkół czy ośrodków oświatowych determinują przede wszystkim: miejsce funkcjonowania (miasteczka, miasta o tradycjach akademickich) oraz struktura społeczna mniejszości polskiej. Pochodną tych czynników są różnice w zakresie realizowanych przez szkoły programów nauczania, wykorzystywanych podręczników, pomocy dydaktycznych czy ogólnego wyposażenia szkoły, a także liczebności uczniów (liczba uczniów w szkołach waha się od kilku/kilkunastu do kilkuset; liczebnie zróżnicowane są również grupy w obrębie tej placówki oświatowej) i kadry nauczycielskiej (jej wykształcenia i przygotowania do zawodu). Mimo tak dużego zróżnicowania szkolnictwo to pozostaje jednak niezmiennie jedną z ważniejszych instytucji umożliwiających naukę języka polskiego na Wschodzie Ukrainy.

W stosunku do osób (bo chodzi nie tylko o dzieci) uczących się języka polskiego (jako obcego, to znaczy „od zera”) – są to osoby przeważnie zasymilowane. Od najmłodszych lat mają one w większości kontakt z dwoma systemami językowymi, dominującymi w kraju zamieszkania – ukraińskim i rosyjskim. Niestety, na badanych terenach wciąż brakuje stałej i żywej potrzeby komunikowania się w języku polskim, a dzieje się tak, przede wszystkim, ze względu na niefunkcjonalność języka polskiego w środowisku domowym, często w rodzinach mieszanych. Warto wspomnieć również o dużym rozproszeniu, tj. braku zwartej grupy w jednym miejscu zamieszkania.

Przyjrzyjmy się teraz bliżej badanym terenom i danym statystycznym.

Obszar kompetencji Konsulatu Generalnego RP w Charkowie obejmuje swym zasięgiem 7 obwodów (charkowski, dniepropietrowski, doniecki, ługański, połtawski, sumski i zaporoski), co stanowi niemal jedną trzecią terytorium Ukrainy.

Tabela 1. Liczba Polaków oraz deklarowany język ojczysty w spisie ludności z 2001 roku

Obwód	Liczba Polaków	Deklarowany język ojczysty			
		Polski	Ukraiński	Rosyjski	Inny
Charkowski	1 936	143	721	1 038	7
Dniepropietrowski	3 188	230	1 385	1 618	10
Doniecki	4 343	179	839	3 288	10
Ługański	2 107	79	514	1 468	1

Poltawski	813	53	533	210	1
Sumski	421	25	232	152	8
Zaporoski	1 774	70	674	1 007	1

Ogółem liczba Polaków w roku 2000 w Charkowskim Okręgu Konsularnym wynosiła 14 582 osoby, a więc więcej niż w niektórych polskich miastach: Działdowo, Czarnków czy Chełmno. Jak świadczą dane udostępnione przez Konsulat Generalny RP w Charkowie, aktualnie w obwodzie funkcjonuje 29 polskich organizacji.

O słabych związkach mieszkańców tego regionu z kulturą polską czy o zniekształconej tożsamości osób polskiego pochodzenia świadczy relatywnie niewielka liczba Polaków, którzy w czasie spisów deklarowali język polski jako ojczysty. Wysoki stopień asymilacji „tutejszych” Polaków niewątpliwie jest uwarunkowany oddaleniem od granic Polski, dłuższą przynależnością do ZSRR, ale także słabą zwartością grupy etnicznej, niskim stopniem mobilizacji oraz brakiem rozwiniętej infrastruktury, zachowującej tożsamość narodową, to znaczy skutecznie działających placówek oświatowych. Także trzeba wspomnieć, że ogromnym ciosem były również krwawe represje, które dotknęły Polaków na terenie imperium sowieckiego, i wynikający z tego strach przyznawania się do bycia Polakiem, co oznacza, że polityka językowa państwa, w którym mieszkali liczni Polacy, nie sprzyjała rozwojowi ruchu polskiego oraz uczeniu się języka swojej mniejszości.

W 2017 roku przed Naradą Polonijną Charkowskiego Okręgu Konsularnego, która odbyła się w Berdiańsku, przeprowadziliśmy badania ankietowe w celu nakreślenia i rekonesansu stanu organizacji mniejszości polskiej, w tym szkolnictwa polskiego, z uwzględnieniem rozwiązań formalno-prawnych, podstaw finansowych i infrastrukturalnych.

Zaznaczmy, że jest to pierwsza próba przeprowadzenia wstępnych badań na terenie Charkowskiego Okręgu Konsularnego z uwzględnieniem różności organizacji mniejszości polskiej, osobliwości tożsamości miejscowych Polaków i specyfiki regionów, od Sum na północy do Berdiańska na południu. Z kolei wyniki badań mogą posłużyć uzupełnieniem informatora „Placówki oświatowe na Ukrainie” (2015), który nie jest wyczerpującym źródłem i skupia się głównie na analizach badań prowadzonych głównie na terenach Ukrainy zachodniej i centralnej.

Podstawowym narzędziem badawczym był kwestionariusz składający się z 20 pytań, który został skierowany do prezesów polskich organizacji. Badania zostały zrealizowane w 19 z 29 placówek polskich (co stanowi 65,5% ogółu).

Dodatkowo przeprowadzono badania fokusowe o zdecydowanie jakościowym charakterze.

Analiza nazw organizacji Charkowskiego Okręgu Konsularnego pozwala podzielić je na trzy kategorie:

1) organizacje, których nazwy wyraźnie nawiązują do działalności kulturalno-oświatowej: Stowarzyszenie Kultury Polskiej czy Stowarzyszenie Miłośników Języka i Kultury Polskiej – 11 organizacji;

2) nazwy, w których dominuje komponent narodowo-etniczny: Związek Polaków czy Towarzystwo Polskie – 13 organizacji;

3) nazwy, mające związek z relacjami polsko-ukraińskimi: Ukraińsko-Polskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe – 5 organizacji.

Pomimo różnic w nazwach poszczególnych organizacji, mają one wspólne cele i zadania. Uogólniając, możemy wymienić następujące:

- zrzeszenie i reprezentowanie interesów Polaków i osób pochodzenia polskiego;
- odrodzenie i krzewienie języka, kultury i tradycji polskiej;
- pobudzanie członków Stowarzyszenia do pracy na rzecz organizacji i narodu polskiego;
- stworzenie warunków dla samorealizacji członków organizacji;
- organizowanie zjazdów naukowych, konferencji, seminariów, konkursów i innych imprez;
- współpraca z organizacjami artystycznymi oraz wspierającymi polską kulturę, naukę, oświatę i sztukę na Ukrainie oraz za granicą.

Cele statutowe organizacji polskich są w znacznej mierze tożsame. Towarzystwa (stowarzyszenia, centra kultury) poprzez swoją działalność zobowiązują się m.in. do odradzania kultury polskiej i jej pielęgnowania przez zakładanie polskich szkół i organizowanie kursów języka polskiego, popularyzację historii, polskich obyczajów, upowszechnianie polskiej nauki, literatury, sztuki, folkloru narodu polskiego, uwieczniania pamięci wybitnych działaczy nauki i kultury, opieki nad miejscami pamięci narodowej.

Otrzymaliśmy następujące odpowiedzi na pytanie: „Podstawowe kierunki działalności?”. Zwróciło naszą uwagę to, że działacze organizacji i stowarzyszeń polskich często nie uświadamiają sobie różnicy pomiędzy celem działalności a konkretnym działaniem. Wymienimy kilka odpowiedzi w zapisie oryginalnym nadesłanym nam przez badanych. Odpowiedzi te mogą również posłużyć organizacjom pozarządowym wspierającym i współpracującym z Polakami na wschodzie Ukrainy.

**Podstawowe kierunki działalności polskich organizacji są następujące:**

- zachowanie miejsc pamięci o Polakach i ich działalności czy udokumentowanie śladów Polaków i ocalenie miejsc pamięci związanych z historią Polski;
- opieka nad Polskim Cmentarzem Wojennym;
- pomoc i opieka ludziom starszym oraz chorym czy też charytatywna działalność na rzecz mniejszości polskiej;
- prowadzenie działalności integrującej członków Stowarzyszenia;
- poszukiwanie informacji o przodkach, o Polakach, ich życiu na terenie Kramatorska (od końca XIX wieku) i roli w historii miasta;
- realizacja programów oraz projektów, które sprzyjają włączeniu w działalność Stowarzyszenia Polaków, osób mających polskie pochodzenie oraz osób innych narodowości;
- współpraca z kościołem katolickim w celu umacniania wartości chrześcijańskich;
- pomoc prawna dla Polonii;
- rekrutacja na studia do Polski;
- kluby-przedszkola dla dzieci w wieku 3–6 lat;
- wychowanie młodzieży w tradycji dwóch kultur;
- wzmocnienie więzi między narodami Polskim i Ukraińskim, na podstawie wspólnej historii zwłaszcza w pierwszej Rzeczypospolitej oraz Idei Jagiellońskiej;
- organizowanie festiwali polskich;
- pierwsze spotkanie Polonii Donbasu w Siewierodoniecku.

Ostatnie wymienione przedsięwzięcie jest ważnym sygnałem i świadectwem prób przeformatowania dotychczasowej struktury organizacyjnej regionu, część którego jest czasowo okupowana. Powstaje jedno pytanie: czy na tak specyficznym terytorium warto reintegrować organizacje polonijne na zasadzie przynależności do już nieistniejącej wspólnoty regionalnej, regionu często błędnie utożsamianego z Donieckim Zagłębiem Węglowym i krainą historyczną Dońszczyzną, która obejmuje tylko południowe tereny obwodów ługańskiego i donieckiego.

### **Kilka uwag o działalności programowej**

Członkowie każdej mniejszościowej grupy istniejącej na świecie doskonale zdają sobie sprawę z tego, że podstawowym stojącym przed nimi działaniem

jest utrzymanie poczucia więzi narodowej. Ze względu na specyfikę tożsamości narodowej Polaków na terenach Ukrainy zadnieprzańskiej wypada raczej mówić o pracy nad rewitalizacją czy też przywróceniem poczucia przynależności do narodu polskiego. Właściwie wszystkie akcje podejmowane przez organizacje polskie Charkowskiego Okręgu Konsularnego mają taki właśnie cel, ale część z nich jest szczególnie istotna dla miejscowych Polaków, właśnie z powodu bezpośredniego oddziaływania na świadomość narodową. Takie rezultaty daje szeroko pojęta działalność kulturalna, wreszcie także religijna. Tylko połączenie wymienionych powyżej czynników, może doprowadzić do sukcesu.

Niewątpliwie w każdym środowisku istotną rolę odgrywa przywiązanie do tradycji narodowych. To właśnie chęć kultywowania pewnych zachowań, czy zwyczajów, świadomość wspólnoty pochodzenia stanowi ważny czynnik umożliwiający zachowanie poczucia więzi narodowej. To kultura polska jest dla środowisk poza granicami tym, co daje im poczucie więzi i siły, pozwala trwać w izolacji i przeciwstawiać się procesom asymilacyjnym.

Jednymi z najbardziej „polskich” uroczystości są te mające miejsce z okazji świąt Bożego Narodzenia. W tradycji polskiej, poza religijnym wymiarem, zawsze stają się pretekstem do wspólnych rodzinnych spotkań. W warunkach zamieszkania poza Polską spotkania te są rozbudowane, liczy się nie tylko mała, ale i ta wielka – Polska rodzina. Dlatego Polacy z tej właśnie okazji organizują „spotkania opłatkowe”. W spotkaniach uczestniczą nie tylko członkowie organizacji ze swoimi rodzinami, ale również wszyscy zainteresowani poznaniem tradycji polskich. Zwyczajowo świąteczne spotkania mają oprawę religijną (uczestniczą w nich przedstawiciele parafii, księża często z Polski). Śpiewa się kolędy, odtwarza lub gra polską muzykę. Oczywiście prawie zawsze przygotowywany jest poczęstunek, a w miarę możliwości najbiedniejsi członkowie polskiej wspólnoty otrzymują skromne prezenty. Nie są one wprawdzie wyszukane, obejmują słodczyce, owoce, artykuły papiernicze czy odzież, ale zawsze spotykają się z wyrazami ogromnej wdzięczności obdarowanych. Sygnalizowane powyżej działania są możliwe tylko i wyłącznie dzięki ludziom dobrej woli, którzy przekazują potrzebne na nie środki finansowe.

Spotkania Polaków i sympatyków kultury polskiej mają miejsce również w okresie karnawału. Ich przebieg i „profil” dostosowany jest do aktualnych możliwości (głównie finansowych).

Kolejnym okresem bardzo wyrażonych działań mniejszości polskiej jest początek maja każdego roku. Jak wiemy, początek tego miesiąca jest dla każdego Polaka jednym wielkim świętem. Pierwszy maja to oczywiście Między-

narodowe Święto Pracy, drugi maja – od kilku lat obchodzimy jako Święto Polskiej Flagi Państwowej i Dzień Polonii i Polaków za Granicą, wreszcie trzeci maja to – Święto Konstytucji. W przypadku Ukrainy ważne jest również to, że nadal obchodzi się tu 1 maja jako Święto Pracy i Wiosny, a klamrą majowych uroczystości jest Dzień Zwycięstwa, którym na Ukrainie jak na razie pozostaje nadal 9 maja.

W ramach obchodów majowych świąt organizacje polskie organizują cykl uroczystości często pod ogólną nazwą Dni Kultury Polskiej. Kolejnym „narodowym” pretekstem do uroczystych spotkań jest Święto Niepodległości. W tym przypadku trudno mówić o jednolitym schemacie jego honorowania. Mogą być to: uroczysta akademicka otwierająca obchody, połączona z krótkimi prezentacjami artystycznymi, a następnie projekcja filmów dokumentalnych o tematyce wojennej i związanych z pierwszymi krokami młodego Państwa Polskiego. Starsze pokolenie mile spędza czas przy kawie, herbacie i „nocnych rodaków rozmowach”, a młodsze często bawi się samodzielnie. Młodzi mogą przykładowo zorganizować dyskotekę i bawić się pod melodie współczesnych wykonawców polskiej estrady.

Warto dodać, iż w ostatnich latach można zauważyć rosnące zainteresowanie nauką języka i poznaniem kultury polskiej przez uczniów innych narodowości, przede wszystkim miejscowych Ukraińców. Niestety dla rozszerzenia działalności oświatowej organizacjom polonijnym często brakuje takich możliwości. W ten sposób tracona jest unikalna szansa zainteresowania polską kulturą oraz pogłębienia sympatii dla Polski szerokich rzesz społeczeństwa ukraińskiego.

Tabela 2. Współpraca organizacji polskich Charkowskiego Obwodu Konsularnego z organizacjami w Polsce

Miejscowość		Liczba członków Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”	Współpraca z organizacjami wspierającymi Polonię i Polaków za granicą			
			Fundacja Pomoc Polakom na Wschodzie	Fundacja Wolność i Demokracja	Inne	
11.	Berdiańsk	270	+	+	+	+
22.	<b>Charków (SKP)<sup>1</sup></b>	500	+	+	+	+
3.	<b>Charków (DPnW)<sup>2</sup></b>	128	–	–	–	+
44.	Dnipro «Ognisko»	126	+	+	+	–
55.	Energodar	187	–	–	–	+
66.	Kamieńskie	85	–	–	–	–

77.	Kramatorsk	72	–	+	–	–
88.	Krzywy Róg	208	–	–	–	+
99.	Łubny	9	–	–	–	+
110.	<b>Mariupol</b>	73	+	+	+	+
111.	Melitopol	280	–	–	+	–
112.	Nikopol	220	–	–	–	–
113.	Połtawa	130	+	–	+	–
114.	Siewierodoneck	19	–	–	–	–
115.	Starobielsk	42	–	–	–	–
116.	Sumy	98	+	–	–	+
117.	Zaporoże (Polonia)	402	–	–	–	–
118.	<b>Zaporoże (SKP-JP)<sup>3</sup></b>	300	–	–	–	+
119.	<b>Zaporoże (SKP-M)<sup>4</sup></b>	115	+	+	–	+
Razem: 3 264			7	6	6	10

<sup>1</sup> SKP – Stowarzyszenie Kultury Polskiej.

<sup>2</sup> DPnW – Dom Polski na Wschodzie.

<sup>3</sup> SKP-JM – Stowarzyszenie Kultury Polskiej imienia Jana Pawła II.

<sup>4</sup> SKP-M – Stowarzyszenie Kultury Polskiej imienia Adama Mickiewicza.

W celu realizacji wytycznych i zadań statutowych organizacje polskie Charkowskiego Okręgu Konsularnego współpracują z wieloma organizacjami w Polsce, działającymi na rzecz Polaków za granicą. W odpowiedziach ankietowych znalazły się między innymi: *Fundacja Semper Polonia*, *Caritas-Polska*, *Fundacja Nowy Staw*, *Instytut pamięci Narodowej*, *Stowarzyszenie Gmin i Powiatów Małopolski*, *Stowarzyszenie „Młode Kresy”* i nawet *Klub Kibiców „Lech Poznań”*. Jednak dane statystyczne wyraźnie wskazują na trzech strategicznych partnerów organizacji polskich Charkowskiego Okręgu Konsularnego.

Przede wszystkim należy wymienić Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, które zostało powołane w lutym 1990 roku z inicjatywy marszałka Senatu RP pierwszej kadencji prof. Andrzeja Stelmachowskiego. Obecnie Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” wspiera struktury związków Polaków na Wschodzie i organizacje polonijne w świecie (565 podmiotów z 54 krajów).

Następnie – Fundacja „Pomoc Polakom na Wschodzie”. Została ona powołana w 1992 roku jako strategiczna Fundacja Skarbu Państwa, podlegająca pod nadzór merytoryczny Ministerstwu Spraw Zagranicznych. Główny cel

działania Fundacji określono jako „niesienie pomocy i wspieranie Polaków zamieszkałych w krajach byłego ZSRR i byłego bloku komunistycznego w Europie Środkowej i Wschodniej”.

Fundacja „Wolność i Demokracja”, która, jak wynika z jej statutu, została ustanowiona przez Stanisława Kostrzewskiego i Michała Pawła Dworczyka. W ostatnich latach Fundacja Wolność i Demokracja próbuje między innymi sprawować opiekę nad oświatą i mediami w Ukrainie.

Bardzo niepokojący jest fakt, że ze wspomnianymi instytucjami nie współpracuje ponad 60% organizacji, które wzięły udział w badaniach ankietowych. Czy to wynika z braku wiedzy o instytucjach, czy braku umiejętności wypełniania wniosków?

Na temat oceny współpracy pomiędzy organizacjami w Polsce i polskimi w Ukrainie zadawaliśmy pytania bezpośrednio. Z rozmów fokusowych wynika, że podstawowym problemem jest sporadyczność i brak systemowej współpracy, co uniemożliwia realizację długotrwałych projektów, przede wszystkim oświatowych. Pomimo pewnego paternalizmu, właściwego polskiemu środowisku na Wschodzie, trudno z tym się nie zgodzić.

Przytoczymy cytaty z wypowiedzi zanotowanych w trakcie rozmów fokusowych:

Zdając sobie sprawę z nieprzewidywalności zasad finansowania i podziału środków polonijnych, uważam jednak, że deklarowana współpraca nie powinna mieć oznak fragmentaryczności i sporadyczności. Krzewienie polskości, szczególnie na wschodzie, jest procesem trwałym i konsekwentnym, wymagającym motywacji, zachęcania oraz ciągłości.

I kolejny cytat, z którym możemy się zgodzić:

Rok szkolny kończymy w maju, a środki jeżeli już zostaną przyznane, to są przyznawane w czerwcu-lipcu danego roku. Więc nigdy nie wiemy czy na nauczanie języka polskiego będą środki czy nie. Często nauczyciele pracują społecznie, bo właśnie dowiadujemy się w lipcu, że program nasz nie będzie finansowany. Więc trudno jest liczyć na ciągłość, a brak ciągłości w nauczaniu języka polskiego powoduje i wpływa na niską jakość, na brak dalszej zachęty do nauczania. Z tym problemem borykamy się wszyscy w Ukrainie. Polskie organizacje nie wypracowały planu czy programu finansowania nauki języka polskiego. Te dotacje są doraźne, musimy liczyć na siebie, ewentualnie na pomoc Konsulatu.

Mówiąc o współpracy, współdziałaniach czy raczej relacjach Kościół Rzymsko-Katolicki – organizacja polskiej mniejszości na rozpatrywanym



obszarze, musimy zdawać sobie sprawę z tego, że stereotyp/autostereotyp „Polak to katolik” wciąż jest żywy i funkcjonalny. Taka uproszczona percepcja i utożsamienie katolicyzmu z polsnością dokonywały się już w wieku XVII, kiedy to polskie ziemie stały się symbolem przedmurza chrześcijaństwa. Encyklopedia PWN wyjaśnia, że politycznego znaczenia stereotyp ten nabrał w okresie rozbiorów i oporu przed rosyjskim prawosławiem i pruskim protestantyzmem; wynikał z katolicyzmu zdecydowanej większości polskiego społeczeństwa; przynależność do narodowości polskiej została uzależniona od wyznawania wiary katolickiej, którą uznano za cechę polskiego charakteru narodowego.

Pomimo to trzeba pamiętać, że pojęcie „wiara” jest ambiwalentne. Wiara jest nie tylko osobistym przeżywaniem Boga, ale także doświadczaniem go we wspólnocie. Będzie ona zatem zawsze zjawiskiem głęboko indywidualnym, ale równocześnie bardzo publicznym. Dlatego w naszym kwestionariuszu ankiety pytanie dotyczące współpracy organizacja – Kościół nie zawierało żadnych podpunktów dotyczących liczby wierzących czy praktykujących.

Tabela 3. Współpraca organizacji polskiej z Kościołem katolickim i władzami lokalnymi

Miejscowość	Współpraca	
	Kościół RK	Władze lokalne
1. Berdiańsk	+	+
2. Charków (SKP)	+	+
3. Charków (DPnW)	+	–
4. Dnipro «Ognisko»	+	+
5. Energodar**	+	+
6. Kamieńskie	+	–
7. Kramatorsk*	+	–
8. Krzywy Róg	+	+
9. Łubny	+	+
10. Mariupol	+	+
11. Melitopol	+	+
12. Nikopol	–	+
13. Połtawa	+	–
14. Siewierodoneck**	–	–
15. Starobielsk	–	–

16.	Sumy	+	+
17.	Zaporoże (Polonia)	+	+
18.	Zaporoże (SKP-JP)	+	+
19.	Zaporoże (SKP-M)	+	+
Razem „Tak”:		16	13
Razem „Nie”:		3	6

\* negatywna ocena prób nawiązania współpracy z władzami miasta, natomiast z administracją obwodową – pozytywna

\*\* Funkcjonuje tylko parafia greckokatolicka. Proboszcz tej parafii służy również duchownym potrzebom wiernych wyznania łacińskiego

Jak wynika z badań ankietowych, 16 z 19 organizacji czynnie lub biernie współpracuje z Kościołem Rzymsko-Katolickim. Te relacje, historia, stan obecny i perspektywy, są interesującym i perspektywicznym tematem naszych przyszłych badań.

W tym kontekście przypomnijmy, że Ukraina, ze względu na zróżnicowanie religijne i skomplikowane relacje między Patriarchatem Kijowskim i Moskiewskim, musi trzymać się zasad państwa sekularystycznego. Dlatego samodzielność organizacji społecznych jest zjawiskiem naturalnym. Poza tym cele (czy powołania) związków religijnych zasadniczo różnią się od zadań organizacji społecznych, nawet pozarządowych. A więc „cesarzowi, co cesarskie, a bogu, co boskie”.

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce w roku 2011 *Kościół Ewangelicko-Augsburski w Rzeczypospolitej Polskiej* liczył prawie 70 tys. osób. Jako ciekawostka: w latach 2008–2011 w Berdiańsku na czele wspólnoty luterańskiej stał Wiesław Łyżbicki, Polak ze Śląska.

Nieco gorzej układa się współpraca z władzami, z 19 organizacji tylko 13 zadeklarowało dobre stosunki z urzędnikami ukraińskimi. Jednak zdecydowana większość ocenia stosunek władz lokalnych do mniejszości polskiej jako przyjazny lub neutralny. Najczęściej relacje organizacja narodowościowa–władza lokalna ograniczają się do udziału zespołów amatorskich w imprezach kulturalno-oświatowych, organizowanych przez odpowiednie urzędy, zasiadania prezesów w tak zwanych radach doradczych, co naszym zdaniem jest dodatkowym narzędziem legitymizacji władzy i rzadko nabiera wymiaru konkretnych współdziałań. Co prawda zdarzają się pojedyncze fakty dofinansowania działalności programowej organizacji narodowościowych. W jednej z ankiet znalazł się komentarz: „Nie przeszkadzają” i to jest najważniejsze!

## Placówki oświatowe Charkowskiego Okręgu Konsularnego

Ośrodki czy punkty nauczania języka polskiego Charkowskiego Okręgu Konsularnego są bardzo zróżnicowane pod wieloma względami: statusu ośrodka, liczby uczniów, wieku osób pobierających naukę, liczby przedmiotów, liczby godzin wykładowych, poziomu wyposażenia w podręczniki, słowniki, materiały dydaktyczne oraz sprzęt. Przeważają jednak placówki niewielkie, uczące poniżej 100 osób. Wyjątkiem są ośrodki w Charkowie (SKP) – 400 osób i w Zaporozu (SKP JP) – 190 osób.

Tabela 4. Nauczanie języka polskiego w poszczególnych organizacjach polskich

Miejscowość	Liczba członków do 16 lat*	Ogólna liczba uczniów	Liczba grup	Podział wiekowy	Liczba godzin tyg. dla 1 grupy	Kto prowadzi zajęcia
11. Berdiańsk	Ponad 100	118	5	9–11, 12–15, 16–30, 30+	2–6	3 naucz. (dyplom.)
22. Charków (SKP)	Ponad 200	400	6	5–7, 8–11, 12–13, 14–16, 17–21, 21+	4–15	7 naucz. + 1 ORPG
33. Charków (DPnW)	12	Prowadzi działalność oświatową wspólnie z „Charków (SKP)”				
44. Dnipro „Ognisko”	41	48	3	Dzieci, początkujący, dorośli	4	4 naucz.
55. Kamieńskie	45	27	3	6–8, 10–14, 16+	2	naucz. + s. zakonna
66. Kramatorsk	3 (od 14 lat)	–	3	–	1–2	2 naucz.
77. Krzywy Róg	22	28	2	7–13, 14+	1–2	2 naucz. (dyplom.)
88. Łubny	Od 16 lat	20	–	–	2	1 naucz.
99. Mariupol	45	57	2	–	2	1 naucz.
110. Melitopol	42	96	4	5–8, 9–16, 16–30, 30+	4,5	1 ORPG + ksiądz
111. Nikopol	190	–	–	–	–	1 naucz.
112. Połtawa	49	85	5	–	3	1 ORPG
113. Siewierodoneck	5	–	–	–	–	–
114. Starobielsk	13	19	2	Dorośli, dzieci/ młodzie	1	1 naucz. – prezes

115.	Sumy	15	40	4	–	4	1 naucz.
116.	Zaporoże (Polonia)	87	75	3	–	5	3 naucz.
117.	Zaporoże (SKP-JP)	80	190	–	–	4	2 naucz. + s. zakonna
18.	Zaporoże (SKP-M)	16	40	3	„Wiek mieszany”	3	3 naucz. (dyplom.)

\* Członkostwo w organizacji nie oznacza, że osoba pobiera naukę języka polskiego. W niektórych organizacjach członkiem może być osoba pełnoletnia (po 16 roku życia)

Z podanej liczby uczniów pobierających naukę wynika, że oświatowe placówki uczą nie tylko Polaków i osoby polskiego pochodzenia. Przygotowanie kandydatów na studia w Polsce (czym się zajmują niektóre organizacje) jest odrębnym tematem, o którym w tym miejscu nie będziemy pisać. Liczba nauczycieli języka polskiego w placówkach waha się od jednego w mniejszych do 8 w większych organizacjach. W 3 ośrodkach zajęcia prowadzą nauczyciele z Polski, skierowani przez ORPG: Charków, Melitopol i Połtawa. W Siewierodoniecku w ogóle brakuje nauczycieli. Możemy zauważyć zależność liczby godzin zajęć i wykładanych przedmiotów w tygodniu od liczby nauczycieli w poszczególnych ośrodkach.

Podany przez respondentów podział uczniów na grupy świadczy o dyferencji wiekowej, co z punktu widzenia pedagogiki jest prawidłowym podejściem do organizowania procesu nauczania. Natomiast granice wiekowe wywołują pewne zastrzeżenia.

Wszyscy respondenci podali w wypowiedziach ankietowych, że oprócz języka polskiego uczą się innych przedmiotów: kultury, literatury, historii, geografii, ale także śpiewu i religii (placówki funkcjonujące przy parafiach albo w których prowadzi zajęcia osoba wierząca lub katecheta czy ksiądz). Ponieważ kwestionariusz ankiety nie zawierał pytania – trudno odpowiedzieć, w jakim języku wykłada się te przedmioty. Natomiast, jeśli mówimy o wysokim stopniu asymilacji i uczeniu się polszczyzny „od zera”, to w grupach dla początkujących to na pewno nie jest język polski.

Zdaniem respondentów, plany organizacji roku szkolnego nie są układane na podstawie programów nauczania zatwierdzonych przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy. Nauczyciele nie uwzględniają programów ministerialnych, ponieważ placówek, działających przy organizacjach narodowościowych zasada ta nie dotyczy, gdyż nie mają one statusu szkół publicznych. Nie ma programów nauczania dla tego rodzaju podmiotów i nie są one zobowiązane do realizowania wytycznych resortu edukacji. To samo dotyczy zajęć

fakultatywnych, organizowanych na bazie szkół państwowych. Programy nauczania, jak podają respondenci, układa nauczyciel, uwzględniając specyfikę placówki, potrzebę grupy, dostępność podręczników i posiadany sprzęt.

Warto zaznaczyć, że nie wszystkie organizacje polonijne w Charkowskim Okręgu Konsularnym posiadają lokale czy stałe miejsca spotkań, co w dużym stopniu utrudnia proces nauczania języka polskiego.

Tabela 5. Posiadanie miejsca nauczania języka polskiego w poszczególnych organizacjach polskich

Miejscowość	Posiadanie lokalu
Berdiańsk	+
Charków (SKP)	+
Charków (DPnW)	+
Dnipro „Ognisko”	+
Energodar	–
Kamieńskie	–
Kramatorsk	+
Krzywy Róg	+
Łubny	+
Mariupol	+
Melitopol („Polonia”)	+
Nikopol	–
Połtawa	+
Siewierodoneck	–
Starobielsk	–
Sumy	–
Zaporoże (Polonia)	+
Zaporoże (SKP-JP)	–
Zaporoże (SKP-M)	+
Razem „Tak”:	12
Razem „Nie”:	7

Możemy wnioskować, że w metodyce nauczania języka polskiego dominuje intuicyjna interdyscyplinarność i eklektyczna koncepcja nauczania, dostosowana do tej sytuacji w poszczególnych ośrodkach. W ramach Dni Kultury Polskiej w Berdiańsku organizujemy od kilku lat Panel Naukowo-Dydaktyczny „Współczesne metody nauczania języka polskiego jako obcego”, który odbywa się pod patronatem Konsulatu Generalnego RP w Charkowie. Z powodzeniem śledzimy działalność nauczycieli-praktyków z całej Ukrainy i potrzebę wymiany doświadczeń w podejściu do nauczania języka polskiego Polaków oraz osób niepolskiego pochodzenia. Każdego roku zainteresowanie udziałem nauczycieli z różnych ośrodków w tym panelu wzrasta.

Pomimo prowadzonej od wielu lat nauki języka polskiego, większość Polaków na terenach Ukrainy wschodniej nadal nie stanowi zintegrowanej i przężnej grupy narodowościowej. Tożsamość narodowa bazuje raczej na poczuciu odrębności, a więc na antynomii *swój-obcy*. W świadomości Polaków / osób pochodzenia polskiego w tych regionach dominuje przekonanie: „jestem tu-tejszy, ale inny”. Właśnie świadomość pochodzenia i narodowości przodków często warunkuje samookreślenie się i świadomy „wybór” narodowości.

Warto zaznaczyć, iż świadomość narodowa większości mieszkańców południowo-wschodniej Ukrainy, niezależnie od pochodzenia, w tym Ukraińców, jest w stanie „galarety” (Najder, 1997, s. 292), dowodem czego są wydarzenia trwające od 2014 roku w Donbasie. Mamy do czynienia z tak zwaną „rozmytą” czy „zniekształconą” tożsamością narodową.

Co dotyczy Polaków, chcemy podkreślić, że ze względu na brak kulturowej ciągłości pokoleniowej (starsze pokolenie starannie ukrywało fakt przynależności do narodowości polskiej) świadomi działacze polonijni często muszą kształtować polską tożsamość dzieci i młodzieży od zera, na podstawie tak zwanych wartości fundamentalnych narodu polskiego. Ze względu na to, znajomość języka polskiego jest tylko jednym z wielu składników tożsamości narodowej.

Mówiąc o skuteczności odradzania polskości lub kształtowaniu tożsamości narodowej, tym bardziej na zasymilowanych terenach, warto pamiętać, że znajomość języka polskiego, jako oznaka przynależności narodowej, powinna stawać się środkiem komunikowania nie tylko na zajęciach. Dlatego szkolnictwo nie powinno być wyodrębnione z ogólnego życia polskich wspólnot lokalnych.

Nauka języka polskiego, jako część integralna procesu krzewienia polskości, oraz działalność poszczególnych organizacji polskich mają sprzyjać temu, żeby znajomość języka i kompetencje językowe miały charakter praktyczny i stosowany, a polszczyzna wchodziła w życie codzienne w środowisku miejscowych Polaków.

Chęć nauki języka ukierunkowana na integrację ma także źródło w poczuciu posiadania wartości dodanej, jaką jest znajomość więcej niż jednego języka. Taka postawa uczniów współbrzmi z koncepcją wychowywania uczniów w duchu międzykulturowości, w myśl zasady: masz polskie pochodzenie i to cię ubogaca, bo świat jest wielokulturowy. Promowanie wartości kulturowych ważnych dla tożsamości wspólnot polonocentrycznych przy równoczesnym otwarciu na dialog z inną kulturą sprzyja wzbogacaniu osobowości uczniów i minimalizuje potencjalny konflikt lojalności wobec znanych dwóch (lub

więcej) języków/kultur, ucząc twórczego funkcjonowania we współczesnym świecie, coraz bardziej różnorodnym językowo i kulturowo.

Aktualnie czynnikiem decydującym o podejmowaniu nauki języka polskiego jest przynależność etniczna, pragnienie pielęgnowania poczucia przynależności do kraju pochodzenia przodków, ale także podejście pragmatyczne: otrzymanie Kart Polaka, studia wyższe i perspektywa pracy i osiedlenia się w Polsce.

Dla uczniów innych narodowości znajomość języka polskiego jako drugiego języka ma wymierną wartość w postaci większych szans w dostaniu się na studia, a w konsekwencji bycia bardziej konkurencyjnym na rynku pracy.

### **Wnioski i rekomendacje:**

- zwiększenie pomocy uczniom w szerokim dostępie do nauki języka polskiego poza szkołą:
  - udział w imprezach, organizowanych przez organizacje polskie;
  - wzmocnienie polskich tradycji w domu rodzinnym;
  - pomoc rodzicom w doskonaleniu języka polskiego;
  - zachęcanie rodziców do udziału w lokalnym życiu polskim.
- organizowanie letnich szkółek i obozów języka polskiego;
- zwiększenie pomocy uczniom w planowaniu ich przyszłości – ekspozowanie czynnika atrakcyjności bycia Polakiem;
- wyposażenie czy doposażenie placówek oświatowych w pomoce dydaktyczne i nowoczesny sprzęt;
- zwiększenie liczby wyjazdów do Polski i opracowanie programów wymiany pomiędzy placówkami oświatowymi w Ukrainie i szkołami w Polsce;
- kształcenie i doskonalenie kadry pedagogicznej, zdolnej do przygotowania i dostosowania programów nauczania do potrzeb grupy i posiadanych materiałów dydaktycznych.

Jedną z propozycji doskonalących i rozwijających umiejętności młodego pokolenia jest „**Polonijna szkoła trzech pokoleń**”, a w jej ramach:

- integracja i dialog międzypokoleniowy,
- zapewnienie ciągłości kulturowej,
- organizowanie interdyscyplinarnych zajęć (język, literatura, historia, kultura) i imprez kulturalno-oświatowych,
- spotkanie z językiem poprzez zabawę.

I ostatnia teza. W aktualnej sytuacji zglobalizowanego świata kształcenie młodej kadry naukowej ma decydujące znaczenie dla rozwoju społeczeństw

poszczególnych państw i całych kontynentów. Naukowcy, będąc awangardą społeczną i rękomią ewolucji myśli naukowej, w dużym stopniu wyznaczają czynniki i kierunki rozwoju państw. Dlatego kształcenie młodych uczonych-polonistów pozwoli wypełnić tę lukę w naukowym środowisku Ukrainy. Ten problem nabiera szczególnego wymiaru w kontekście stosunków międzykulturowych w państwach wieloetnicznych, w tym w Ukrainie. Uczni-poloniści pochodzenia polskiego, stając się częścią elity naukowej, będą mogli podnieść status nie tylko nauki polonistycznej, lecz także kultury i polskiej mniejszości w Ukrainie i przyczynić się do dalszego porozumienia i integracji obu państw.

Niewątpliwie, kształcenie młodych naukowców polskiego pochodzenia z Ukrainy pozwoli na nowe przeczytanie wspólnych mało znanych kartek dziejów współycia na wspólnych pogranicznych terytoriach, poczynając od interferencji językowej i kończąc na przenikaniu międzykulturowym.

Pomimo to naukowcy-poloniści pozytywnie oddziałują na poziom doskonałości naukowo-metodologicznej nauczycielstwa polskiego w Ukrainie.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że żyjemy w XXI wieku i należy dostosować się do realiów zglobalizowanego świata, z zachowaniem własnych wartości, żeby nie tylko przetrwać, lecz znaleźć godną niszę we współczesnym integrowanym świecie.

### **Bibliografia**

- Albin, J. 1981. Główne kierunki rozwoju szkolnictwa polonijnego do II wojny światowej. W: Czarnik, O.S. i Gronowski, K. red. *Kultura skupisk polonijnych*. Warszawa: Biblioteka Narodowa, ss. 190–227.
- Gębał, P. i Miodunka, W. 2020. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*. Warszawa: PWN.
- Koprukowniak, A. 1980. Wprowadzenie. W: Koprukowniak, A. red. *Szkolnictwo polonijne po II wojnie światowej. Przeobrażenia i potrzeby*. Lublin: UMCS, ss. V–VII.
- Koprukowniak, A. 1992. Oświata i szkolnictwo polonijne. W: Szydłowska-Cegłowa, B. red. *Polonia w Europie*. Poznań: Polska Akademia Nauk, Zakład Badań Narodowościowych, ss. 91–116.
- Krasowska, H. 2012. *Mniejszość polska na południowo-wschodniej Ukrainie*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
- Krasowska, H., 2020. *Języki mniejszości. Status – prestiż – dwujęzyczność – wielojęzyczność*. Warszawa: Studium Europy Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego.



- Levchuk, P. 2020. *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców nie-polskiego pochodzenia*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. 2016. *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka. T. 14. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Miodunka, W. i Tambor, J. i in. 2018. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice: UŚ.
- Najder, Z. 1997. Głosy w dyskusji. W: Handke, K. *Kresy – pojęcie i rzeczywistość*. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, ss. 191–193.
- Placówki oświatowe na Ukrainie. Informator*. 2015. Warszawa: Fundacja Wolność i Demokracja.
- Tambor, J. 2016. Polskie dźwięki w cudzoziemskich ustach (perspektywa rodzimego użytkownika). W: Kołodziejek, E. i Choduń, A. red. *Mówi się, czyli o wymowie i wymowności Polaków. Materiały IX Forum Kultury Słowa*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski, ss. 263–273.

### **The state of the Polish school education in the Consular District of Kharkiv**

**Abstract:** The aim of the article is to present a diagnosis of the condition of the Polish minority organization, comprising Polish education, taking into account formal and legal solutions, as well as financial and infrastructural foundations in the Kharkiv Consular District. This is the first attempt to conduct preliminary research in the Kharkiv Consular District, taking into account the diversity of the organization of the Polish minority, the peculiarities of the identity of local Poles and the specificity of the regions, from Sumat in the north to Berdyansk in the south. The territory of the General Consulate of the Republic of Poland in Kharkiv contains the Kharkiv Consular District, which consists of oblasts of Kharkiv, Dnipropetrovsk, Donetsk, Luhansk, Poltava, Sumy and Zaporizhia. The research was conducted using the survey method in 2017.

Currently, the decisive factor in learning Polish is ethnicity, the desire to cultivate a sense of belonging to the country of origin of ancestors. There is also a pragmatic approach: receiving the Pole's Cards, higher education and the prospect of working and settling in Poland.

For students of other nationalities, the knowledge of Polish as a foreign language has a measurable value in the form of better chances of entering studies and, consequently, being more competitive on the labor market.

**Keywords:** Ukraine, teaching Polish, the Kharkiv Consular District, Polish organizations abroad, Polish language in the world, educational cooperation

Translated by Helena Krasowska  
and Lech Aleksy Suchomłynow

MARIA MARTA URLIŃSKA

## **Szkoła polska na obczyźnie – wielkie nadzieje i... szybki zmierzch. Krótka historia jednej placówki na Łotwie**

**Streszczenie:** W roku 1989 na terenach byłego ZSRR dokonały się zmiany polityczne i społeczne. Na fali odzyskiwania niepodległości w krajach anektowanych do składu Kraju Rad, uaktywniła się polska mniejszość narodowa. Zyskała szansę na odtworzenie szkół polskich istniejących przed wojną między innymi w niepodległej Łotwie. Zaczęto powoływać do życia placówki edukacyjne, w których dzieci mogły pobierać naukę w języku ich przodków. Otwarto sześć takich szkół – trzy średnie i trzy podstawowe. Z różnym powodzeniem rozwijały one swoją działalność „potykając się” o problemy, jakie stawiano im po drodze, zmieniając prawo oświatowe, ograniczając finansowanie z budżetów gminnych. Nie wszystkie szkoły poradziły sobie i po kilkunastu latach działania zostały zamknięte.

Tekst przedstawia historię najnowszą jednej z nich. Pokazany został wieloletni wysiłek organizatorów placówki działającej w Jekabpils od 1994 i zamkniętej w 2015 roku. Opisana została nadzieja towarzysząca powstaniu szkoły, tworzenie klimatu i kultury szkoły. Przez wiele lat trwała walka o pozyskanie uczniów. Pokazany został wysiłek nauczycieli delegowanych do pracy z Polski, upominających się o poziom kształcenia w języku polskim, przeciwstawiających się zmianie koncepcji pracy szkoły pomyślanej jako placówka z wykładowym językiem polskim, którego status władze zmieniły na język obcy. Przedstawiona dokumentacja planów remontu, rozbudowy czy budowy od podstaw nowej placówki wytworzona w latach 2005–2010 przez zainteresowane sprawą podmioty po obydwu stronach granicy, pokazuje determinację miejscowego środowiska polskiego, poszukującego wsparcia swojej inicjatywy po obu stronach granicy. Jednak okazało się, że na szkole w Jekabpils nikomu nie zależało, poza działaczami Związku Polaków na Łotwie i polskimi nauczycielami. Dzisiaj pozostały jedynie dokumenty i wspomnienia.

**Słowa kluczowe:** polska mniejszość narodowa, szkoła polska na Łotwie, Polska Szkoła Podstawowa w Jekabpils

## **Pierwszych trzynastu uczniów i... szansa na „własną” szkołę<sup>1</sup>**

Na fali odnowy narodowej na Łotwie we wrześniu 1990 roku w Jekabpils zorganizowano szkołę niedzielną języka polskiego<sup>2</sup>. W 1993 roku Oddział Związku Polaków na Łotwie w Jekabpils zorganizował pełną szkołę polską w tym mieście<sup>3</sup>. W dniu 1 października 1994 roku naukę w klasie pierwszej rozpoczęło 13 dzieci. Ich wychowawczynią została nauczycielka delegowana z Polski do pracy na Łotwie Anna Czubajewska<sup>4</sup>. Niewątpliwym wsparciem dla organizatorów placówki były działania władz Sokołowa Podlaskiego i podpisana umowa o współpracy<sup>5</sup>. Co roku uczniowie z Jekabpils wyjeżdżali do Sokołowa na praktykę językową, przez dwa tygodnie goszcząc w polskich domach. Dzięki temu dzieci nabywały kompetencje językowe i poznawały kraj przodków. W rewanżu goście z Sokołowa corocznie odwiedzali to łotewskie miasteczko. Polską placówkę od początku wspierało także wiele organizacji w kraju. Od pierwszych dni aktywna była Fundacja „Więź” z Gdyni (wyremontowane pomieszczenia klasowe i zakupione mieszkanie służbowe dla polskich nauczycielek, zakupiony sprzęt audiowizualny). Placówkę wspomagały także: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” z Białegostoku, Fundacja „Pomoc Polakom Na Wschodzie” oraz Fundacja im. Goniewicza z Lublina (zakup książek, podręczników, telewizora i krakowskich strojów ludowych).

---

<sup>1</sup> Więcej w tekście: Urlińska, M.M. i Jurzysta, K. 2010. *Szkolnictwo polskie na Łotwie*. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy, perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 143–182.

<sup>2</sup> Przez pięć lat szkółkę w tym kształcie prowadziła przybyła z Polski nauczycielka Irma Jarosz.

<sup>3</sup> Wyremontowano dwie duże sale w budynku rosyjskiego przedszkola na ulicy Jauna 43.

<sup>4</sup> Oprócz niej zatrudniono miejscowe kadry: nauczycielkę języka łotewskiego – Erikę Osite oraz Tatianę Beluginę. W szkole były też zajęcia pozalekcyjne z tańca prowadzone przez członków ZPŁ.

<sup>5</sup> Prezes ZPŁ Aleksander Raszczewski w 1995 roku podpisał dwustronną umowę o partnerstwie tych miast.

W pierwszych latach czuło się entuzjazm zakładających szkołę, istniało oczekiwanie na przybliżenie miejscowym Polakom kultury ich przodków. To było zadanie dla nauczycielek delegowanych z kraju do pracy na Łotwie<sup>6</sup> – miały popularyzować tradycję i obyczaje dawno zapomniane w tamtejszym środowisku polskim. Od początku istnienia szkoły budowano jej tradycję, starając się pokazać w środowisku kulturotwórczą rolę tego miejsca. Od 1995 roku powstał obyczaj wspólnego obchodzenia narodowych świąt polskich i łotewskich. Oprócz świętowania Dni Niepodległości obu krajów, szczególnie ciepłą i serdeczną oprawę miało Boże Narodzenie. Nauczycielki przekazywały miejscowym rodakom polskie bożonarodzeniowe zwyczaje. W przygotowaniach do wigilijnej wieczerzy z choinką, „opłatkiem” i prezentami od św. Mikołaja brali udział wszyscy, w pracę pod okiem nauczycielek angażowały się zarówno dzieci, jak i ich rodzice oraz dziadkowie.

Po roku działalności szkoły nastąpiła zmiana na stanowisku dyrektora. Kierowanie placówką powierzono znającej język polski Elicie Kruze. W szkole zostały zatrudnione dwie polskie nauczycielki: kontynuująca pracę Anna Czubajewska (prowadziła wtedy swoją drugą klasę), natomiast wychowawcą klasy pierwszej została Mieczysława Rybarczyk, która wyjechała z Jekabpils już po miesiącu pracy<sup>7</sup>. Przez miesiąc październik uczniowie jej klasy nie mieli wychowawcy, jednak w listopadzie przyjechała z Łodzi Gabriela Pawłowska. Również i ona była niezadowolona z warunków, jakie proponował Jej pracodawca<sup>8</sup>, dlatego od 1. stycznia 1996 roku przeniosła się do Daugavpils, gdzie podjęła pracę w polskim przedszkolu. Jednak do końca roku szkolnego, raz w tygodniu dojeżdżała do Jekabpils (100 km) i prowadziła lekcje w swojej klasie. W tym właśnie roku placówka przeszła pozytywnie swoją pierwszą akredytację ministerialną.

W kolejnym roku szkolnym do pracy z Polski przyjechała Danuta Kalińska. Uczyła ona klasę pierwszą, wychowawcą klasy drugiej była miejscowa nauczycielka Tatiana Bielugina, trzeciej zaś Anna Czubajewska. Także w tym roku nie obyło się bez konfliktu nauczycielek z prezesem ZPŁ, który w trakcie roku nakazał polskim pracownikom z własnej kieszeni uiszczać opłatę za energię elektryczną zużywaną w mieszkaniu służbowym. W roku szkol-

<sup>6</sup> Obowiązywała umowa między naszymi krajami, na mocy której delegowano do pracy polskich nauczycieli.

<sup>7</sup> Narzekała na zimno w mieszkaniu, brak ciepłej wody.

<sup>8</sup> Podobnie jak poprzedniczce, nie odpowiadała jej sytuacja ekonomiczna (niskie pobory), złe warunki bytowe (zimno w mieszkaniu) oraz jak określiła „ciężka atmosfera panująca w szkole”.

nym 1997/1998 pracę rozpoczęła Renata Wojtkowska z Białegostoku, jednak z końcem roku szkolnego, także ze względu na złą atmosferę w szkole i ona wyjechała do kraju. Powodem wyjazdu były też jej trudności w pracy z klasą pierwszą, do której dzieci dobrane były przypadkowo, przechodziły z innych placówek, w których sprawiały trudności wychowawcze i dydaktyczne, nie były gotowe na szybkie opanowanie języka polskiego.

Latem 1998 roku obiekt szkoły został pięknie wyremontowany, dobudowano nowe skrzydło, sprawiał więc wrażenie przestronnego i funkcjonalnego budynku. Z relacji studentów odbywających praktyki<sup>9</sup> dowiadujemy się, że: „sale chociaż świeżo pomalowane były bardzo skromnie wyposażone, nie widać żadnego godła, flag obu krajów, ściennych gazetek z bohaterami narodowymi. Nie ma rzeczy ważnych dla identyfikacji narodowych, nawet tabliczka z nazwą placówki, zawieszona przy wejściu do szkoły jest tylko w języku łotewskim”. Trudna praca oraz dodatkowo powracające nieporozumienia i problemy mieszkaniowe polskich nauczycielek doprowadziły do tego, że w pierwszym dniu wakacji 1998 roku Anna Czubajewska pozostała sama w tej placówce. We wrześniu dołączyła do niej Krystyna Dzido, która została wychowawczynią klasy drugiej. Po roku wspólnej pracy obydwie wyjechały z Jekabpils, a w to miejsce od września 1999 roku do pracy stawili się Joanna Trygar-Polak oraz Stanisław Polak. W 2002 roku na Łotwę skierowana została Joanna Krusik, która pracowała z wielkim zaangażowaniem kilka lat, starając się wesprzeć dyrekcję szkoły w walce o jej utrzymanie i rozwój placówki (pisząc do prasy polonijnej artykuły o sytuacji lokalowej szkoły).

Życie szkoły przez kolejne lata toczyło się od rekrutacji do rekrutacji, jeszcze do 2003 roku statystyki pokazywały wzrost liczby uczniów. Z każdym nowym rokiem szkolnym pojawiały się jednak te same kłopoty związane z fluktuacją kadr nauczycielskich delegowanych z Polski, były też żale nauczycieli polskich kierowane do władz szkoły i Związku Polaków na Łotwie (o niezabezpieczone godziwe warunki bytowe), czy do polskich władz ministerialnych (o brak nadzoru merytorycznego ze strony wysyłającej pracownika do kraju obcego). W 2007 roku nastąpiła zmiana na stanowisku dyrektora, placówkę przejęła Łotyszka – Zanda Skutele, a szkołę czekały spore zmiany strukturalne. Ze względu na dużą liczbę dzieci oczekujących w żłobkach na

---

<sup>9</sup> Ze sprawozdania studentki Katarzyny Wysockiej. Przez 4 lata studenci UMK w Toruniu w ramach projektu realizowanego pod kierunkiem autorki tego tekstu, jeździli na praktyki pedagogiczne do szkół polskich na Łotwie, prowadzili badania, składali sprawozdania. Więcej w monografii: Urlińska, M.M. 2007. *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń: UMK.

miejsca w przedszkolach, miejskie władze samorządowe ostatecznie podjęły decyzję o odebraniu budynku szkole polskiej i przekazaniu go dla potrzeb przedszkola łotewskiego. W związku z tym w 2008 roku **dziewięćdziesięciu trzech uczniów** przeniesiono z dotychczasowej siedziby do obiektu gimnazjum łotewskiego zachowując jeszcze odrębność administracyjną polskiej placówki<sup>10</sup>.

Nadal nie brakowało problemów i trudności, z którymi szkoła i nauczyciele musieli jakoś sobie radzić. Dyrekcję szkoły o „ból głowy” przyprawiały coraz słabsze rekrutacje do klas pierwszych, wobec czego trudno było bronić deklaracji o wielkich potrzebach edukacji w języku narodowym dzieci pochodzenia polskiego w Jekabpils. Z roku na rok malała liczba uczniów chętnych pobierać naukę w tej placówce, słabe były kolejne nabory, odnotowywano także odchodzenie uczniów do innych szkół<sup>11</sup>. Próbuąc ratować sytuację, w roku szkolnym 2008/2009 i następnym wykazano w raporcie o czternastu uczniów więcej, niż na to wskazywał stan faktyczny.

Istotnie, władze szkoły i Związku Polaków na Łotwie, za wszelką cenę starały się nie dopuścić do zamknięcia szkoły z powodu słabego naboru, przyjmowały więc wszystkie dzieci, chętne pobierać naukę w tej szkole, niejednokrotnie nie mające nic wspólnego z polskością, mające problemy w nauce w innych szkołach, mające problemy emocjonalne, rekrutujące się ze środowisk zaniedbanych i niewydolnych wychowawczo. Wiele dzieci pochodziło z rodzin bez polskich korzeni, szkoła była dla nich atrakcyjna ze względu na „bonusy” w postaci darmowych podręczników, dotowanych wycieczek i wyjazdów do Polski. Także brak podstawowych kompetencji posługiwania się językiem polskim przez uczniów klasy pierwszej (tych bez wsparcia rodziny) utrudniał pracę polskich nauczycieli.

Kolejna rewolucyjna zmiana w samodzielności administracyjnej placówki przypadła na rok 2011. Klasy polskie przeniesiono do budynku łotewskiej szkoły podstawowej<sup>12</sup>. Władze miasta deklarowały tymczasowość tego rozwiązania, upewniały o tym władze polskie podpisując porozumienie, które gwarantowało zachowanie integralności szkoły jako instytucji, ustalając także wymiar nauczania języka polskiego. W porozumieniu zapisano, że szkoła

<sup>10</sup> Uczniów przeniesiono do Valts Gimnazjum na ul. Blaumana 27, działała nadal Rada Rodziców, przeniesiono bibliotekę szkolną – 7332 woluminów, w tym 1103 podręczników, które na rok wypożyczali uczniowie.

<sup>11</sup> W roku szkolnym 2008/2009 było 93 uczniów, 2009/2010 – 90 uczniów, 2010/2011 – 88 uczniów.

<sup>12</sup> Jekabpils Pamatskola na ulicy Rigas 200a.

poliska może korzystać z bazy łotewskich gospodarzy, uczniowie polskich klas mieli prawo udziału w istniejących w szkole formach zajęć pozalekcyjnych a także mógł działać w placówce polski ludowy zespół taneczny oraz istniejący od lat chór dziewczęcy.

W marcu 2012 roku doszło do spotkania samorządowców miasta z konsulem RP oraz władzami ZPŁ w sprawie rozwiązania problemów szkoły, jednak ostatecznie nie doszło do porozumienia, wobec czego w kolejnym roku szkolnym alokowano **sześćdziesięciu sześciu** uczniów polskich klas do dwóch łotewskich placówek<sup>13</sup>. W roku szkolnym 2013/2014 nastąpiły dalsze redukcje godzin języka polskiego, który nauczany był już tylko na kółku przedmiotowym, a uczniowie przychodzili na te zajęcia przed lekcjami (7.00 rano) lub zostawali po lekcjach. Było to istotne utrudnienie i pomniejszenie rangi języka polskiego, demotywowował także fakt, że za tę pracę uczniowie nie mogli mieć wpisanej oceny na świadectwie szkolnym (nie otrzymywali poświadczenia stopnia znajomości języka).

Zainteresowanie taką formą nauki języka polskiego gwałtownie spadło, w zajęciach uczestniczyło **siedemnastu** uczniów<sup>14</sup>. Odtąd także przestała istnieć odrębna dla uczniów uczących się języka polskiego Rada Rodziców, podobnie jak wygaszone zostały polskie formy działalności artystycznej. W kolejnym roku szkolnym 2014/2015 pozostało jedynie **trzynastu** uczniów decydujących się na naukę języka polskiego w ramach kółka przedmiotowego (wybór dodatkowego języka nauczania w ramach zajęć poza szkolnym programem nauczania). Wobec tego decyzją władz samorządowych nauczanie języka polskiego w szkołach prowadzonych przez miasto zostało **zakończone w 2015 roku**.

### **W poszukiwaniu młodych Polaków w Jekabpils – uczeń „na wagę złota”**

Dlaczego doszło do zamknięcia szkoły w Jekabpils? Powodem był głównie uczeń, a konkretnie jego brak w liczbie wymaganej ustawą. Od 1 września 2009 roku zaczął obowiązywać na Łotwie nowy model finansowania kształ-

---

<sup>13</sup> Klasy I–VI znalazły się w Jekabpils Pamatskola No 2, natomiast klasy VII–IX przeniesiono do Valts Gimnazjum.

<sup>14</sup> Język polski realizowany był w systemie 2–3 razy w tygodniu – klasy I–II miały dwie godziny w tygodniu, klasy IV–VII – cztery, natomiast klasy VII–IX po pięć godzin.



cenia ogólnego. Zgodnie z nim pieniądze miały podążać za uczniem. Program ten uzależniał więc finansowanie szkół od liczby uczniów i redukcji tzw. *aparatu administracyjnego*, narzucił tym samym szkołom mniejszości narodowych takie same warunki, jak placówkom łotewskim i rosyjskim. Fakt ten zaważył mocno na budżecie miast i gmin finansujących szkoły na swoim terenie, stąd władze miasta Jekabpils naciskały na dyrektora polskiej szkoły, wskazując na brak rentowności utrzymania polskiej placówki.

O tym, co reforma szkolna może oznaczać w praktyce, informował w swoim artykule Matis Arnicans „spodziewana reforma szkolna może pozamykać nie tylko małe szkoły wiejskie – podobny los może spotkać również zakłady oświatowe stolicy oraz szkoły mniejszości narodowych Łotwy”. Proces reformowania systemu edukacji w 2009 roku, a szczególnie sposób jego finansowania, znacząco zmienił sytuację szkół polskich. Związek Polaków na Łotwie na swoich zebraniach apelował do swoich członków: „Jeśli już pieniądze mają podążać za uczniem, to zadbajmy wszyscy przynajmniej o to, aby w szkołach polskich ich nie brakowało, w pierwszej kolejności uczniów polskich. A o problemach szkół polskich z kompletacją klas słyszało się i mówiło na długo przed wdrożeniem nowego modelu finansowania i argument niekorzystnej sytuacji demograficznej tylko częściowo tłumaczy taki stan rzeczy. Może właśnie teraz jest najbardziej odpowiedni czas na szerokie omówienie tego problemu? Czasu na „wypełnienie” uczniami szkół polskich przed nowym rokiem szkolnym pozostało niewiele” (Lebedek, 2009, s. 1).

Zwrot w podejściu do polskich placówek widać było jaskrawie w niewielkim Jekabpils<sup>15</sup>. Aby pokazać, że kluczowym problemem w szkole jest uczeń (a raczej jego deficyt w tym miasteczku), należy pokazać bój organizatorów szkoły polskiej o jego pozyskanie. Według spisu powszechnego z 2011 roku, w Jekabpils zamieszkiwało 694 zadeklarowanych Polaków, co stanowiło 2,82% ogółu mieszkańców miasta. Jest to nieco powyżej średniego wskaźnik procentowy obecności Polaków w strukturze mieszkańców tego kraju (2,5%). Od roku 1994 wchodziły do polskiej szkoły kolejne roczniki uczniów, jednak nie były to tłumy kandydatów konkurujących o miejsce w tej placówce. W siódmym roku istnienia szkoły uczyło się w niej **76 dzieci**, w siedmiu klasach szkoły podstawowej (średnia to 10. uczniów w klasie). Jeszcze dwa lata dynamika przyrostu liczby uczniów wykazywała tendencję zwykłą. W 2003

<sup>15</sup> To dziewiąte pod względem liczby mieszkańców miasto Łotwy, liczące 24 678 mieszkańców (stan na 1.01.2012 roku). W porównaniu z danymi ze spisu powszechnego w 2004 roku można zauważyć, że w ciągu 8 lat liczba mieszkańców spadła o 2287 osób (26 965 mieszkańców w 2004 roku).

roku szkoła wypromowała pierwszych dziewięciu absolwentów dziewięcioklasowej szkoły podstawowej. Od tego roku odnotować należy systematyczny spadek liczby uczniów<sup>16</sup>.

To nie jedyny problem, jaki pojawił się i miał wpływ na upadek szkoły polskiej w tym mieście. Do szkoły uczęszczać zaczęło coraz mniej dzieci pochodzenia polskiego, a coraz większa liczba uczniów przyznawała się do korzeni innych niż polskie. Aby szkoła mogła istnieć, a w ślad za tym mogła być finansowana z łotewskich i dofinansowywana z polskich źródeł, potrzebni byli uczniowie. Jednym ze sposobów zjednywania sobie rodziców i zachęcania ich do posyłania swoich dzieci do tej, a nie innej szkoły była agitacja. Co roku więc nauczyciele chodzili od domu do domu, przekonując mieszkańców miasta, że polska szkoła jest najodpowiedniejszą dla ich dzieci. Władze szkolne i Związek Polaków na Łotwie starały się ściągnąć do szkoły jak największą liczbę dzieci, nie zważając na ich narodowość oraz poziom intelektualny (zdarzały się przypadki przyjmowania dzieci ze „szkoły życia”), rekrutowano też uczniów nie dość zdolnych, by mogły opanować przeładowany materiał objęty programem nauczania w tej szkole.

W chwili, kiedy szkoła rozpoczęła swoją działalność, pierwsza klasa liczyła **trzyznaścioro dzieci**<sup>17</sup>. Oprócz dwunastki Polaków znalazł się w niej jeden Łotysz. Pod okiem nauczycielki z Polski, wszyscy szczęśliwie przebrnęli przez pierwszą klasę. Poważniejsze kłopoty z nauką zaczęły się dopiero w kolejnym roku. Dwoje dzieci (w tym Łotysza) rodzice zabrali ze szkoły, a dwoje innych miało kłopoty z opanowaniem materiału, stąd nie otrzymało promocji do trzeciej klasy. Jeden z chłopców i jedna dziewczynka opuścili mury szkoły po trzeciej klasie. Ostatecznie w 1999 roku klasa piąta liczyła ośmiu uczniów, w piątej doszedł jeden, zatem z tego rocznika rekrutuje się dziewięciu pierwszych absolwentów szkoły.

Dla zobrazowania problemu dotyczącego funkcjonowania szkoły polskiej w Jekabpils, przedstawione zostaną dane z pierwszych pięciu lat istnienia placówki, bowiem już wtedy można było zauważyć tendencję spadkową liczebności uczniów. Nawet jeśli liczba dzieci rozpoczynających naukę w tej szkole była nieco większa w porównaniu do stanu z poprzednich lat, to niezmiennie obserwowano coraz większe straty uczniów związane z zabieraniem przez

---

<sup>16</sup> Łącznie siedem roczników wchodzących do szkoły ma świadectwo ukończenia dziewiątej klasy tej placówki.

<sup>17</sup> Analizy stanu osobowego uczniów pierwszych pięciu roczników dokonali studenci UMK realizujący praktyki.

rodziców swoich dzieci ze szkoły, a fluktuacja stanu osobowego wynikała z trudności w realizacji programu nauczania<sup>18</sup>. W ciągu pięciu pierwszych lat pracy szkoły (a to czasy jej prosperity) spośród wszystkich dzieci zapisanych do szkoły (65 uczniów), do innych placówek odeszło **dwanaścioro**. Czyli przez okres pięciu lat 18,5% uczniów z pierwszych roczników zrezygnowało z pobierania edukacji w tej szkole. Sporo też było dzieci, które nie otrzymały promocji do następnej klasy. Najczęściej taka sytuacja miała miejsce po pierwszej i po drugiej klasie. Często uczniowie repetujący więc rok lub dwa odchodzili do innych szkół.

### **Język polski w szkole polskiej jako wykładowy czy obcy?**

Podstawowa Polska Szkoła w Jekabpils była reklamowaną w mieście placówką eksperymentalną, przyciągającą uczniów nie tylko z polskimi korzeniami i znajomością języka i kultury polskiej. Intencją jej organizatorów było stworzenie instytucji dla dzieci polskiej mniejszości narodowej w Jekabpils, jednak ze względów pragmatycznych do szkoły przychodziło coraz więcej uczniów, którzy deklarowali pochodzenie inne niż polskie. Z czasem język polski przestał być wykładowym, a zdecydowaną większość nauczycieli uczących w placówce stanowili Łotysze nie znający języka polskiego. Z biegiem lat szkoła traciła swój narodowy charakter, a język polski miał w niej jedynie status języka obcego, a nie – jak zakładano na początku – wykładowego. To był proces dokonujący się w czasie, kiedy w kolejnych latach liczba lekcji prowadzonych w języku polskim systematycznie malała.

Dla zobrazowania tej sytuacji zestawiliśmy dane z podziałem godzin w klasie pierwszej w roku szkolnym 1994/95 i dla porównania podział godzin także klasy pierwszej, tylko że rok później. W pierwszym roku pracy szkoły język polski jako wykładowy był w proporcjach 65% do 35% godzin realizowanych po łotewsku. Natomiast już w drugim roku pracy szkoły pierwszoklasiści

---

<sup>18</sup> Liczba dzieci wchodzących do szkoły w klasie pierwszej z rocznika 1994/95 zmniejszyła się w ciągu czterech lat o 38,5% (średnia roczna 7,7%), właśnie o tyle średnio co roku zmniejszała się liczebność tej klasy (w roku szkolnym 1998/1999 liczyła już osiem osób). Klasa pierwsza w 1995 roku, która miała dziewięciu uczniów w ciągu trzech lat zmniejszyła się o 23% i liczyła jedynie siedmioro dzieci (średnia na rok 7,6% rocznie), kolejny rocznik w pierwszej klasie liczył dwunastu uczniów już po dwóch latach nauki czwarta część (25%) dzieci zniknęła z wykazu uczniów (średnia 12,5% rocznie). Ostatni rocznik w klasie pierwszej liczył 15 uczniów, po roku o dwóch mniej (średnia 13%). Czyli z każdego rocznika odpadało średnio rocznie 10,3% uczniów.

mieli proporcje dokładnie odwrócone – 68% godzin w języku łotewskim do 32% w języku polskim. W klasie pierwszej z każdym rokiem zwiększała się liczba godzin realizowanych w języku łotewskim, zmniejszała natomiast liczba godzin prowadzonych w języku polskim. Podobną tendencję można dostrzec zestawiając plany lekcyjne wszystkich pięciu klas przez okres tylko pierwszych pięciu lat. To nic dziwnego, że zwiększały się proporcje godzin, jakie miał uczeń w języku łotewskim w kolejnych klasach w stosunku do tych realizowanych w języku polskim. Szkoła realizowała bowiem model szkoły mniejszościowej, w którym zgodnie z ministerialną ustawą<sup>19</sup> szkoły zwiększały liczbę godzin realizowanych w języku państwowym, kosztem godzin w języku mniejszości w coraz to starszych klasach. Dziwić jednak mógł fakt, że każdego roku malała liczba godzin w języku polskim w klasach na tym samym poziomie nauczania. Nawet gdy liczba godzin po łotewsku w danej klasie w kolejnych latach była stała, to w tym samym czasie liczba godzin polskiego spadała.

Wiedzy na temat rozwoju uczniów i ich predyspozycji do nauki dostarczają sami nauczyciele – zarówno miejscowi, jak i ci delegowani do pracy z Polski. Gdy zapytać ich o to, jakie są dzieci w jekabpilskiej szkole, to odpowiedzi będą bardzo zróżnicowane – inaczej oceniają ucznia nauczyciele miejscowi niż ci przysłani do pracy z Polski. Miejscowi pedagodzy w wywiadach opisują uczniów mówiąc, że drzemie w nich olbrzymi potencjał, ale są leniwi. Poziom nauczania oceniany jest przez pedagogów łotewskich bardzo wysoko, chwala się, że podopieczni osiągają wysokie wyniki w testach wiadomości, przypisując sobie sukcesy dzieci.

Nieco inny pogląd na sprawę miały nauczycielki z Polski. Zwracały uwagę, że w tej szkole dzieci są zbyt mocno obciążone materiałem do opanowania. Mają jednak świadomość, że są wsparciem dla swoich uczniów, oceniają ich biorąc pod uwagę indywidualne możliwości i sytuację socjolingwistyczną każdego: „Tutaj potrzebna jest praca indywidualna z uczniem, jest konieczna chociażby dlatego, że dzieci dużo chorują, jest wysoka absencja. Muszę wtedy pomóc dziecku odrobić powstałe zaległości. Nie nadrobią tego jego rodzice, bo takich kompetencji nie mają. Czasami pomagam uczniom na zajęciach świetlicowych lub zlecam pomoc koleżeńską (są to jednak działania sporadyczne). Uważam, że niezbędny jest w szkole zespół wyrównawczy, dyrekcja nie realizuje jednak naszych sugestii dotyczących stworzenia takiego typu pomocy”.

---

<sup>19</sup> Na ograniczenie liczby godzin języka polskiego wpłynęła ustawa o języku narodowym z 1996 roku.

Polskie nauczycielki musiały stosować się do łotewskich przepisów i zadawać uczniom pisemne prace domowe. Było to, zdaniem naszych pedagogów, nieracjonalne ze względu na fakt, że dzieci i ich rodzice nie znali polskiego, nie był to naturalny język komunikacji w rodzinie i środowisku, zatem szczególną rolę spełniać winna była „zerówka”, a w niej dzieci miały jedynie 30 minut nauki tego języka tygodniowo. Praca, jaką dzieci wkładały w naukę była przeogromna. Program nauczania zakładał przyswojenie przez uczniów materiału obowiązującego w łotewskich szkołach, równocześnie musiały szybko nauczyć się polskiego chociażby po to, żeby porozumieć się z polskimi nauczycielkami. Łotewscy nauczyciele stawiali uczniom bardzo duże wymagania: dzieci miały obszerny materiał do opanowania, liczne prace zadawane były do wykonania w domu, a nauczyciele przeprowadzali w klasach nieustanne testy sprawdzające. Wielu uczniów nie radziło sobie, nie otrzymywało przez to promocji do następnych klas albo ostatecznie odchodziło ze szkoły, ponieważ sobie z tym obciążeniem nie radziło.

### **Nauczyciel szkoły polskiej w Jekabpils – przygotowany do roli czy nie?**

Wydawać by się mogło, że skoro szkoła jest polska, to uczyć powinni w niej polscy nauczyciele. Jednak to nauczyciele łotewscy stanowili zdecydowaną większość grona pedagogicznego. Z danych dostępnych pojawia się obraz niestabilności kadrowej, szczególnie nauczycieli delegowanych z Polski do pracy w Jekabpils. Także i „miejscowym” trudno było utrzymać się na etacie w tak małej szkole. Pracując na godzinach zleconych, na drugich niepełnych etatach traktowali to zatrudnienie jako uzupełniające, w celu podreperowania budżetu domowego. Trudno zatem oczekiwać, że w związku z małymi naborami uczniów do tej szkoły, będą wiązali z tą placówką swoją przyszłość zawodową. Nie można powiedzieć, że tak było od początku istnienia szkoły. Pierwsze trzy lata były przepełnione nadzieją, jaką miejscowa kadra pokładała w szkole, przecież była to faza jej rozruchu i promowania w środowisku lokalnym. Podobny entuzjazm towarzyszył przybywającym do Jekabpils polskim pedagogom, szybko jednak gasł w zetknięciu z problemami, jakie napotykali po przyjeździe.

Z wywiadów przeprowadzonych w gronie nauczycieli polskich pracujących w tej szkole wnosimy o braku przygotowania w Polsce do roli, jaką narzucał im łotewski system edukacji (Urlińska i Jurzysta, 2017; Urlińska, 2013, ss. 159–179). Oczekiwania decydujących się na wyjazd do pracy różniły się z zastaną rzeczywistością. Pedagodzy mieli problemy z adaptacją

i przyjęciem reguł narzuconych im w obcym środowisku. Przygotowanie metodyczne w Polsce nie przystawało do oczekiwań pracodawcy łotewskiego (na Łotwie od klasy pierwszej obowiązuje nauczanie przedmiotowe, w kraju zintegrowane). Pedagodzy podejmowali trudną decyzję wymagającą odwagi. Przed wyjazdem nie byli jednak świadomi specyfiki miejsca pracy, niewiele wiedzieli o problemach, jakie mogą spotkać. Nie byli przygotowani na warunki i sytuację, jaka czekała na nich w tym obcym środowisku. Mówili o zaskoczeniu w zetknięciu z realiami łotewskimi.

Atmosferę miejsca pracy buduje każdy podmiot szkoły: dyrektor, nauczyciele, uczniowie i rodzice, do tego grona na Łotwie dochodzi Związek Polaków na Łotwie oraz organ prowadzący szkołę, jak też instytucja wysyłająca nauczycieli do pracy na obczyźnie. Współpraca tych podmiotów jest istotna dla klimatu szkoły. Ważną rolę ma osoba kierująca placówką, to dyrektor jest liderem i konstruktorem szkoły, jak ocenia polska nauczycielka: „Idealny układ służbowy w tym miejscu jest niemożliwy, bo każdy ma inne oczekiwania. Ja chcę, by placówka miała charakter polski, a dyrektorka chce, aby była to wielojęzyczna wzorcowa szkoła łotewska. I tutaj się rozmijamy. Jeszcze innym problemem jest ewaluacja pracy nauczyciela. Uważam, że polskiego pracownika winny oceniać miejscowe władze oświatowe i polskie władze delegujące nauczycieli na Łotwę. Ważne jest także, by na pracę szkoły polskiej spojrział ktoś, kto oceniałby stopień polskości tego środowiska i efektów pracy nauczyciela z uczniami w tym zakresie”.

Podmiotem wysyłającym nauczyciela do pracy w szkole polskiej w Jekabpils jest CODN/ORPEG, a o działalności tej instytucji nauczyciele nie mają dobrego zdania: „Ktoś w polskim MEN układa programy nauczania, my nie wiemy kto, nikt z nami tego nie omawia, program przysłała Ambada RP. Przez cztery lata korzystałam z programu stosowanego w szkołach w Polsce, ale wybiórczo, bo nie jest on dostosowany do tutejszych realiów. Ministerstwo Edukacji Łotwy pełni funkcję kontrolną, często sprawdza realizację przedmiotów łotewskich, ale również polskich nie wiadomo po co. Ze strony polskiej szkołę wizytuje przedstawiciel naszego ministerstwa, był u nas jeden raz ekspert od polskiego, popatrzył i ... wyjechał”.

### **Zamiast podsumowania pytanie: *Czy można było zrobić coś więcej?***

Przyglądając się 20-letniej historii polskiej szkoły w Jekabpils, można zauważyć, jak wielki wysiłek towarzyszył organizowaniu tej placówki. Jednak

okazało się, że entuzjazm to zbyt mało, potrzebni są ludzie – nie tylko pasjonaci, ale też liderzy, którzy potrafią wykorzystać potencjał, jaki drzemie w lokalnym środowisku. Profesjonaliści, którzy nie zmarnują energii, jaką wnoszą polscy nauczyciele wkraczający w ten świat, mający swoje wyobrażenie o roli do odegrania. Wyraźnie widać było brak koncepcji pracy szkoły organizowanej w tym właśnie środowisku i wypracowanej wspólnie strategii jej wdrażania. Zawarte międzypaństwowe umowy to tylko początek historii pisanej wspólnie, w nich odpowiedzialność została określona i podzielona po obu stronach granicy. Różne punkty widzenia na tę samą sprawę nie powinny dziwić, jednak zastanawia brak komunikacji pomiędzy stronami, który doprowadził do sytuacji, że w kolejnych latach administracyjnymi posunięciami sukcesywnie zmieniano polski charakter szkoły, dokonywano redukcji przedmiotów wykładanych w języku polskim zdejmując z programu obowiązkowe nauczanie języka i w tym języku, pozostawiając uczniom jedynie szczątkową i nieatrakcyjną formę fakultatywną. Tym sposobem w Jekabpils poszedł na marne kilkunastoletni wysiłek wielu osób miejscowych i tych wspierających ich z kraju. Spełży więc nadzieje, jakie starsi Polacy pokładali w odbudowie szkolnictwa polskiego na tym terenie.

Jak można zauważyć, po kilku pierwszych latach prosperity, przez pozostałych kilkanaście trwały „przepychanki”, które stanowiły tło pracy szkoły. Placówka nie miała dobrej prasy, stąd nad racjami łotewskich Polaków górę wzięła polityka oraz ekonomia. W wyniku tego typu działań Podstawowa Szkoła Polska w Jekabpils była kolejną (po Eksperymentalnej Polskiej Szkole Podstawowej w Rydze) placówką dla dzieci polskich na Łotwie zamkniętą przez lokalne władze samorządowe z powodu małej liczby uczniów, a w związku z tym z brakiem rentowności jej utrzymania<sup>20</sup>. Nadzieje pokładane przez organizatorów tej inicjatywy przysięgły: wskaźniki rentowności, niespójność decyzji oraz brak komunikacji i konsekwencji w działaniu podmiotów odpowiedzialnych po obydwu stronach granicy. Każda ze stron wyrażała dobrą wolę, która nie przekładała się na konkrety, pozostawała czystą deklaracją usypiającą czujność twórców szkoły zainteresowanych jej istnieniem. Pozostaje w nas dzisiaj jedynie obraz świata przemieszanych polsko-łotewskich racji i emocji.

---

<sup>20</sup> Z sześciu szkół, jakie otwarto na Łotwie po 1989 roku, pozostały już tylko cztery: trzy szkoły średnie (Ryga, Rezekne i Daugavpils) oraz jedna niewielka, bo licząca mniej niż 100 uczniów Szkoła Podstawowa im. hr. Platerów w Krasławie (mimo że nierentowna, to utrzymywana w ostatnich kilku latach przez władze samorządowe tylko dzięki finansowemu wsparciu przez Senat RP).

### **Bibliografia**

- Lebedek, R. 2009. Jak pomóc szkołom polskim? *Polak na Łotwie*. 2 (88), s. 1.
- Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. 2010. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy, perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. red. 2013. *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Urlińska, M.M. 2007. *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń: UMK.
- Urlińska, M.M. i Jurzysta, K. 2010. Szkolnictwo polskie na Łotwie. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy, perspektywy*. Białystok – Cieszyn – Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, ss. 143–182.
- Urlińska, M.M. 2013. Kultura szkoły pogranicza kultur (łotewska przestrzeń – polskie klimaty). W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. red. *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 159–179.
- Urlińska, M.M. i Jurzysta, K. 2017. *Pomiędzy nadzieją a (nie)spełnieniem. Rola polskiego nauczyciela na Łotwie*. Toruń: UMK.

### **Polish school in the foreign land – great expectations and... a rapid decline. A short history of one facility in Latvia**

**Abstract:** In 1989, political and social changes took place in the territory of the former USSR. On the wave of regaining independence in the countries annexed



to the state of the Soviets, the Polish national minority became active. It gained a chance to recreate Polish schools that existed before the war, among others, in independent Latvia. Educational institutions were established where children could learn in the language of their ancestors. Six such schools were opened – three secondary and three primary. With varying degrees of success, they developed their activities, “stumbling” over the problems that were imposed on them along the way, changing the education law and limiting the financing from municipal budgets. Not all schools managed to cope and after about a dozen years the activities were closed.

The text presents the recent history of one of them. It shows the many years of efforts of the organizers of the facility operating in Jekabpils since 1994 and closed in 2015. It describes the hope accompanying the establishment of the school, creating its atmosphere and culture. For many years, there was a struggle to acquire an apprentice. It shows the efforts of teachers delegated to work from Poland, calling for the level of education in Polish, opposing the change in the concept of school work, conceived as an institution with the Polish language of instruction, reduced by the authorities to teaching it as a foreign language. The presented documentation of plans for renovation, expansion or construction of a new facility from scratch, created in 2005–2010 by interested entities on both sides of the border, shows the determination of the local Polish community seeking support for their initiative on both sides of the border. However, it turned out that no one cared about the school in Jekabpils, apart from the activists of the Union of Poles in Latvia and Polish teachers. Today only documents and memories have remained.

**Keywords:** Polish national minority, Polish school in Latvia, Polish Primary School in Jekabpils

Translated by Magdalena Urlińska-Berens

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA  
EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA

## **An outline of the phenomenon of refugeeism in Poland. Towards research into refugee resilience**

**Streszczenie:** Aktualnie obserwujemy na świecie wzrost zainteresowania badaczy problematyką uchodźstwa. Mimo faktu, że w Polsce relatywnie niewielka grupa cudzoziemców otrzymuje ochronę międzynarodową, to zakres badań prowadzonych przez przedstawicieli nauk społecznych (w tym pedagogów) poszerza się. Analiza treści literatury przedmiotu wskazuje na to, że wciąż brakuje opracowań poświęconych indywidualnym, jak też społeczno-kulturowym aspektom wspierania przymusowych migrantów (dzieci, młodzieży, dorosłych) przebywających na terenie kraju. Artykuł stanowi przegląd kierunków badań realizowanych w różnych krajach, które dotyczą zasobów odpornościowych uchodźców, w kontekście mechanizmu resilience, i ma na celu zasygnalizowanie ścieżek projektowania inicjatyw badawczych, jak również działań edukacyjnych wspierających proces integracji osób z doświadczeniem uchodźstwa w Polsce.

Tekst składa się z trzech komplementarnych części. W pierwszej zostały zaprezentowane prawne aspekty sytuacji przymusowych migrantów w Polsce. W części drugiej ukazano główne wyzwania związane z integracją tej grupy osób. W części trzeciej, w odniesieniu do problematyki integracji, w szerszej perspektywie został przeanalizowany rozwój koncepcji resilience w naukach społecznych ze szczególnym uwzględnieniem przykładów prowadzonych na świecie przedsięwzięć badawczych, jak też egzemplifikacje działań praktycznych wzmacniających zasoby odpornościowe osób z doświadczeniem uchodźstwa. W artykule podkreślono potrzebę prowadzenia badań dotyczących indywidualnych, jak też społeczno-kulturowych czynników, wspierających uchodźców w pokonywaniu trudności adaptacyjnych i przeciwności losu. Na podstawie przeanalizowanych wyników badań można stwierdzić, że wzmacnianie zasobów indywidualnych i społeczno-kulturowych, związanych z wymiarem społecznym, kulturowym, politycznym, ekonomicznym i środowiskowym wspiera proces integracji przymusowych migrantów oraz dobrostan psychiczny zarówno samych uchodźców, jak i społeczeństwa przyjmującego.

**Słowa kluczowe:** osoby z doświadczeniem uchodźstwa, integracja, zasoby odpornościowe, badania

## Introduction

The issue of forced migration is still current and vital from the perspective of various scientific fields (including pedagogy). There are many empirical studies devoted to the topic of refugees, taking into account its many aspects. The analyses carried out around the world concern mainly refugees': trauma (i.a. Seddio, 2007; Silove, Derrick and Franz, 1999; Heptinstall, Sethna and Taylor 2004), life situation (i.a. E van der Boor, Amos, Nevitt and Dowrick White, 2020; Bjertrupa and Bouheniaa, 2016), acculturation, integration (i.a. Hynie, 2018; Agar and Strang, 2008), resilience (i.a. Kuttikat, Vaillancourt and Massey, 2018) and education (i.a. Sellars 2020; Sengupta and Blessinger, 2018). Also in Poland, despite the fact that a relatively small group of foreigners receive international protection here, the scope of conducted research is expanding. The studies on forced migrants, situation are carried out in Poland from the following perspectives: the legal (Chrzanowska and Gracz, 2007; Klaus, 2008), sociological (Grzymała-Kazłowska and Łodziński, 2008), anthropological (Ząbek and Łodziński, 2008; Pawlak, 2013), psychological (Grzymała-Moszczyńska, 2000) and pedagogical one (Jaworska and Alieva, 2018; Januszewska, 2010, 2019; Januszewska and Markowska-Manista, 2017; Młynarczuk-Sokołowska and Szostak-Król, 2016; Potoniec, 2015; Gmaj, Iglicka and Walczak, 2013; Januszewska, 2010). However, new directions of research analysis are still needed.

The aim of the article is to review different directions of the research conducted in various countries that relate to refugee resilience in order to present the possibilities to prepare research initiatives as well as educational activities, which may support the integration process of refugees in Poland. The text consists of three parts. The first part shows the legal aspects of the situation of forced migrants in Poland. The second part presents the main challenges connected with integration of this group of people. In the third part, in relation to the issues of integration, the development of the concept of resilience in social sciences is analyzed (in a broader perspective), with particular emphasis on some examples of research projects carried out around the world, as well as the exemplification of practical activities strengthening individual and socio-ecological resources of forced migrants.

The authors believe that the content of the article may be an inspiration to design research initiatives on resources of forced migrants who reside in Poland, as well as social and educational activities aimed at integrating refugees at different ages.

## **Legal aspects of the refugee situation in Poland**

Institutionalized support has been provided for thirty years in Poland. This is related to the implementation of the Convention Relating to the Status of Refugees (Journal of Laws 1991 No.119, item. 515)/Geneva Convention, the Protocol Relating to the Status of Refugees established in New York on January 31, 1967 (Journal of Laws 1991 No.119, item. 517)/New York Protocol in 1991, acts of EU law over the years, and thereby the acceptance of international obligations regarding the protection of forced migrants. Currently (with reference to international legislation), the forms of foreigners protection in the territory of Poland are regulated by Act of June 13, 2003 on granting protection to foreigners within the territory of the Republic of Poland (Journal of Laws of 2003, No. 128, item 1176) and Act of 12 December 2013 on foreigners (Journal of Laws of 2013, item 1650). Due to its geopolitical location, Poland increasingly participates in the international system of protection of people with refugee experience (GrzymałaKazłowska, Stefańska, 2014). However, Poland still has relatively short-term experience in providing institutionalized support to those who have experienced war, persecution, unequal treatment, etc.

National and international law define a refugee and the forms of national and international protection granted in Poland. The forms of international protection include: refugee status, subsidiary protection, and temporary protection. The following are the forms of international protection: asylum, stay for humanitarian reasons, tolerated stay, a temporary stay permit in the case of a victim of human trafficking, temporary stay issued due to respect for the right to family life and the rights of the child (see more: Act of June 13, 2003 on granting...; Act of 12 December 2013 on foreigners...). In Poland, after applying for international protection, foreigners are directed by the Border Guard officers for a short period of time to reception centers (2 outposts). A center for foreigners is an admission point for foreigners who have submitted an application for sharing foreigners' rights (Act of 12 December 2013 on foreigners... art. 2, 9aa). From there, they go to the residence centers located around the country, where they wait for granting international protection (9 outposts) (Centers for Foreigners: <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/>). In justified cases, at the request of a foreigner, it is also possible to obtain a cash benefit to cover the costs of staying in Poland outside the center (rented apartment) Act of June 13, 2003 on granting..., art. 72).

The refugee status is granted to foreigners who meet the criteria included in the Geneva Convention. Each application of a foreigner for granting protection in Poland is treated as an application for granting the international protection, unless the foreigner clearly indicates that they are referring to asylum. If, in the course of the proceedings, it turns out that the applicant does not meet the criteria for granting the refugee status, the conditions for granting subsidiary protection are examined. Depending on the situation, foreigners may also be covered by other forms of protection (see more: International protection w 2020, <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2020-r/>, Act of June 13, 2003 on granting...; Act of 12 December 2013 on foreigners..., Grzymała-Kozłowska and Stefańska, 2014).

During the procedure related to granting international protection, in the period of staying in the residence centers for foreigners, people who live there, can use the help provided by the state. In addition to accommodation and meals, residents of the centers have psychologist's support, medical care and they receive small financial benefits (for their own needs). They can also attend Polish language classes conducted in such institutions (Regulation of Ministry of Internal Affairs and Administration of the Republic of Poland of December 6, 2011 regarding the regulations connected with the stay of foreigners applying for the refugee status).

The people whose legal situation will be regulated are obliged to leave the centers. Regulating the legal situation is connected with obtaining the right to legal work, health insurance, etc. In the case of obtaining refugee status or supplementary protection, foreigners may participate in Individual Integration Programmes (Social Welfare Act of March 12, 2004, article 92). They ensure the right to collect – for a period of 12 months – financial benefits to cover cash benefits intended for living costs (clothing, food, shoes, personal hygiene products, housing fees), expenses related to Polish language course; payment of health insurance contributions; social work; specialist counseling (including legal, psychological and family counseling); providing information and support in contacts with other institutions, in particular with labor market institutions, with the local community and non-governmental organizations; other necessary activities supporting the process of foreigner integration (Social Welfare Act...). For foreigners to participate in this type of programmes, and thus in benefits related to it, it is necessary to meet such criteria as having a place of residence (rented apartment) and staying in Poland, or meeting the income criterion. During the participation in Individual Integration Programs, foreigners should take up a job and develop their

language competences so that they would allow them to live independently and integrate with the Polish society. Employees of government assistance institutions, as well as non-governmental organization's activists, help in this process. Persons who have been granted a form of legal protection other than refugee status or subsidiary protection may only use social benefits under the same terms as Polish citizens (Social Welfare Act...).

According to the reports of the Office for Foreigners, a relatively small group of foreigners applying for international protection in Poland receives it (International protection in 2010, 2011, 2012 and in the following years till 2020, <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w...>). Over the years, foreigners from many different countries located in Africa (e.g. Ethiopia, Somalia) and Asia (Sri Lanka, Iraq, Lebanon, etc.) have applied for international protection in Poland. The nationality of people applying for international protection results from the situation in the countries in the world. Political and social instability, wars and persecution in a given country result in the influx of their citizens to Poland. For example, in the period from January 1 to December 9, 2013, 14,996 people applied for international protection in Poland. Among them were people from 51 countries. The most numerous group of citizens were citizens of Russia of Chechen nationality (over 80% of the total), and then of Georgia (approx. 8% of all applications). Among the largest groups there were also citizens of Syria (252 people), Armenia (205 people), Kazakhstan (205 people), Kazakhstan (91 people), Kyrgyzstan (61 people) and Afghanistan (49 people) (Information of the Head of the Office for Foreigners, 2013).

The wars in Chechnya meant that Chechens began to come to Poland and they became the main group of foreigners applying for international protection on its territory. They have been coming to Poland since the end of the nineties (e.g. they accounted for over 90% of all applicants in 2006–2008) (Grzymała-Kozłowska and Stefańska, 2014). As a consequence, because of them, the overall number of forced migrants began to increase (Ząbek, Łodziński, 2008). For many years, it was a group that led the way in terms of positive applications for international and national protection and still ranks high in the statistics (International Protection in 2020, <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2020-r/>). Despite the end of wars, the situation in Chechnya is still far from stable and does not guarantee respect for human rights. Currently, the second and most important reason why Chechen citizens come to Poland is the need to look for a better life abroad.

In recent years (since 2014), as a result of activities related to the military aggression of the Russian Federation against Ukraine, the second largest group of

people applying for international protection in Poland are citizens of Ukraine (including those identifying with the Crimean Tatars group). According to statistics, in 2014, 2015, 2016, 2019, citizens of Ukraine remained in the second place (after Chechen citizens) in terms of positively examined applications for international protection (International Protection in 2014, 2015, 2016, 2019; see: <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-...>). In 2017 and 2018, Ukrainians received the most positive decisions (International Protection in 2016, 2017, see: <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-...>).

In 2020, almost 400 foreigners met the conditions for granting international protection. They were mainly citizens of Turkey (85 people), Belarus (81 people), Russia (76 people), Ukraine (28 people) and Tajikistan (27 people). In connection with the situation in Belarus (including the issue of the presidential election), the situation of Belarusian citizens has changed most dynamically. In August, the number of their applications began to increase and since September it has been around 80 per month (International Protection in 2020, <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2020-r/>).

In Poland, children and teenagers (regardless of their nationality, social status, etc.) from the age of 7 are subject to compulsory education, which obliges them to study in an eight-year primary school, but not longer than when the student turns 18. According to the educational law in Poland, an integrated model of supporting foreigners in the school space has been implemented. This means that children and teenagers with a migrant experience (including forced migrants) are included in mainstream education. Pursuant to the Polish law, it is possible to support students from migrant environments through education in preparatory classes (welcome classes), cooperation with the help of a teacher (intercultural assistant), participation in additional Polish language classes, remedial classes (in different subjects), classes of developing their cultural identity and religion (Act of December 14, 2016, Education Law, Journal of Laws 2017 item 59; Regulation of the Minister of National Education of August 23, Journal of Laws 2017 item 1655; Regulation of the Minister of National Education of April 14, 1992 on the conditions and manner of organizing religious education in public schools, Journal of Laws 1992 No. 36, item 155). A new and still rarely implemented opportunity of working with migrant students in Poland is organizing so-called welcome classes (Regulation of the Minister of National Education of 23 August 2017...). Theorists and practitioners from different countries of the world often approach this solution critically (the issue of separation of students with migrant experience).

Taking into account the period of creating the institutionalized system of supporting people with refugee experience in Poland, it can be noticed that many important solutions have been developed. However, Poland still faces many challenges in this regard.

### **Socio-cultural integration of refugees in Poland. Main challenges**

Foreigners who are applying for international protection, at every stage of the 'refugee path' live in a sense of uncertainty, danger and they carry with them a bigger or smaller burden of difficult and even traumatic experiences. Difficult experiences are collected already in the period preceding the decision to leave the home country. In countries affected by armed conflicts and war, people feel the tension associated with everyday fights, they witness dramatic scenes, have contact with death and are often malnourished. The whole range of negative experiences and the lack of opportunities for development make it difficult for them to keep a psycho-social balance (Chung, AlQarni, AlMazrouei, Muhairi, Shakra and Mitchell, 2018; Gracz, 2007). In the case of people with refugee experience in the new country of residence, the so-called post-traumatic stress disorder (PTSD) is sometimes diagnosed, which is an individual's response to traumatic situations. It manifests itself in the form of a disorder of social and individual behavior (Chung, 2018).

In the case of foreigners who try to receive international protection, the change of residence place usually occurs rapidly without prior preparation. Thus, entering a different socio-cultural reality has a violent nature. The change of place of residence may be accompanied by a series of emotions of varying intensity. At some point during a stay abroad, people begin to notice that their culture differs from the culture of the host society. The migrants realize that they are different from most people around them. This situation is usually accompanied by the feeling of psychological tension caused by the effort related to psychological adaptation to the new country, its society and culture. Using Geert Hofstede's language, when 'software of the mind' of foreigners, very differs from the host society, they may be perceived by its members as Strangers/Others who behave in incomprehensible ways (Hofstede, Hofstede and Minkov, 2010). The behavior of foreigners can be interpreted by the members of host society as inappropriate, glaring or aggressive. It is connected with cultural differences, which often take place on many different levels. They may result from belonging to traditional cul-



tures, to a small extent affected by industrialization and Western lifestyle. They may also result from non-traditional (urbanized) cultures under the influence of the highly industrialized and urbanized lifestyle that dominates Western societies (Grzymała-Moszczyńska, 2000). Their cause may be the degree of hierarchy of individual countries, the multiplicity of levels and divisions of power (power distance, hierarchy), the type of social structure and interpersonal relationships, the role of the group and the range of expectations towards it (individualism – collectivism), gender perception in society, division of roles, tasks (masculinity – femininity). Moreover, the differences can result from the degree of avoiding unclear situations, creating standards, social agreements and the extent of respecting them (avoiding uncertainty), basing decisions on tradition, past or present and future (long-distance – close orientation) (Hofstede, Hofstede and Minkov, 2010).

Generally, the life of migrants (including refugees) is determined by a number of situations in which their cognitive, affective and behavioral reactions have different meaning and have different effects than those they were used to in their country of origin (Kubitsky, 2012). Often, foreigners seeking international protection quickly experience a negative cultural shock, which is the result of their functioning in a new environment and the accompanying cognitive disorientation (Boski, 2009). They also experience a sense of losing relationships with relatives, friends, and family members who stayed in the country of origin. There is a longing for particularly close places. The belief in being rejected by people surrounding forced migrants in a new country may be born. There is uncertainty about the proper behavior. All this causes astonishment, fear, helplessness and even a kind of disgust and indignation accompanying the awareness of the differences between host and home culture.

Typically, affective and cognitive experiences of people applying for international protection are different than for example the ones of economic migrants. In the case of forced migrants, the honeymoon phase of the fascination with culture and reality of the new country is very rare. This is related to the overall context of their migration, related to running away from the life and health threat in their home country. Psychologically, this is a traumatic situation and its effects are observed in the cognitive, affective and behavioral areas of human functioning. Hence, in the case of this group of migrants, usually at the first stage of their stay in a host country, they are more focused on experiencing the effects of trauma than on the excitement connected with a new environment (Młynarczuk-Sokołowska, 2020a).

Integration is the most desirable adaptation strategy in the case of forced migrants (and other groups of foreigners) to find their place in a new society from the social and individual point of view. There are many definitions of integration in the literature. Depending on the adopted theoretical context, integration may be perceived as a result of the acculturation process, some kind of relationship between migrants and the host community, or the adaptation of newcomers to the conditions in a new country, usually determined on the basis of the requirements that they should meet in order to be able to function independently (Budyta-Budzyńska, 2011). In broad terms, the integration of refugees is a dynamic, multifaceted two-way process that requires effort on the part of all concerned, including refugee readiness to adapt to the host society, without renouncing their own cultural identity and the same readiness of host communities and public institutions to accept refugees and meet the needs of a heterogeneous society (Conclusion on Local Integration, 2005).

The process of preparing for life in a new society should, by definition, begin during the stay at a residence center for foreigners. Usually, it is a period of psychological suspension. Living in the center more than once causes learned helplessness. People who decide to live outside the center have more autonomy and contact with the host society. From the adult perspective, the time spent in the center is quite monotonous. Each subsequent day is not much different from the previous one. The day-to-day tasks of women usually include housekeeping and caring for children. It happens that men do odd jobs until the evening hours (legally or illegally) and are not present at the facility. Sometimes women also take up jobs of a similar nature (e.g. in bazaars). The way forced migrants spend their free time is, in most cases, limited to being among relatives and friends living in the neighborhood. The reasons for this state include a small network of contacts with Poles, unfamiliarity or low language competences (Polish language), uncertainty of reaction to cultural diversity, as well as negligible financial resources, which is not conducive to even taking advantage of the cultural offer of a given city (Młynarczuk-Sokołowska, 2020). People with refugee backgrounds who live in the residential centers for foreigners do not feel psychologically or economically stable. Undefined life situations do not motivate them to take actions aimed at self-development and self-realization. These are undoubtedly barriers to intercultural integration. Yet, due to the presence of people in a similar life situation, with the same cultural and religious affiliation, the center provides forced migrants with a sense of psychological safety. From

the perspective of children and youth, it is an important environment for creating peer relations (Młynarczuk-Sokołowska, 2020). In the case of children, educational institutions are the main areas of integration. In kindergartens and schools, they acquire linguistic competences in the use of the Polish language, learn about Polish culture (e.g. everyday life) and cultural heritage (e.g. traditions, holidays), and have the opportunity to establish peer relations.

Regulating the legal situation requires leaving the residence center for foreigners. In the case of people who receive refugee status and subsidiary protection, it is possible to participate in Individual Integration Programmes. Joining the program is associated with a series of challenges, such as finding a flat and taking up regular Polish language learning (which in this case is already obligatory). Forced migrants very often face barriers on the part of the host society, which are the result of negative stereotypes and prejudices and thus a lack of knowledge about the refugee situation, cultures and religion (Social Welfare Act of March 12, 2004, article 92). People who have received forms of protection other than refugee status or subsidiary protection may benefit from much lower social support than in the case of forced migrants who participate in integration programmes. The unfavorable economic situation forces refugees to find a job as soon as possible which is often complicated due to low language competences of Polish and low professional qualifications. Generally Individual Integration Programmes are considered to be ineffective and effective in the context of supporting the process of integration of people looking for safe living conditions. This is related, i.a. with the fact that they last a relatively short period of time in order to master the Polish language well, find a place on the labor market in a new country, etc. (Ząbek, Łodźiński 2008) From the psychological point of view, the moment of completing participation in the programs is once again associated with the experience of the loss of safety.

Therefore, a very large number of people (especially men) decide to work illegally, which entails the risk of unequal treatment (wages, insurance, etc.). Many people, especially those from Chechnya, whose culture and religion differ significantly (Caucasian people professing Sunni Islam) from Polish, cannot find their place in Polish socio-cultural realities. That is why they try to go to other European countries where foreigners receive better social support, where their relatives live, etc. From there, after a longer or shorter stay, due to the applicable international law, they return to Poland. Changing the place of residence several times is particularly problematic with regard to the education of children and teenagers with refugee backgrounds, therefore

the school backlog is growing and there is no continuity in learning the Polish language. Easily, due to their cultural and religious similarity, foreigners from Ukraine and Belarus adapt to Polish socio-cultural realities. It is also important that the standard of earnings and living in Poland is satisfactory for them.

The processes of people from forced migrant environments entering the host society may refer to the following dimensions: economic, cultural, socio-political, and the dimension of identity. The economic dimension is related to functioning on the labor market, the cultural dimension is related to the acquisition of cultural and linguistic competences, the socio-political dimension determines the social relations and the foreigner's place in the state, and the identity dimension of the change is the sense of national identity. In each of these dimensions, we can deal with a different degree of integration of the foreigner into the host community (Budyta-Budzyńska, 2011). It should be remembered that in the process of adaptation of forced migrants in the new society, the country's integration policy and institutional support are extremely important.

Forced migrants at every stage of the refugee path face many challenges. They experience a language barrier, unequal treatment, are perceived by the host community as Strangers/Others, etc. From the perspective of supporting the refugee integration process, it is important to be aware of their resilience, which should be explored in a scientific way. On the basis of obtained research results, practical activities could be undertaken, which aim to strengthen their resources by designing educational activities (projects, programmes etc.) that can result in adequate educational and social work methods (within the respect for home and host culture). The results of this research could be beneficial for the well-being of refugees, establishing relationships with the host society and developing different guidelines for adjusting local and national policy to protect refugees in Poland.

### **Individual resilience and resilient human systems – exemplification in research on refugee resilience**

Approaches that relate to vulnerability and problems, which concentrated on risk factors, appeared insufficient to explain appropriate and adequate functioning (positive adaptation) of those who were affected by various risk factors and experienced different types of adversity. That is the reason why in social sciences in the 1970s divergent perspectives towards the resilience

concept started to grow in number. Since that moment resilience was perceived mainly as an individual trait mostly of children and youth – the resilient child as invulnerable (Anthony, 1974) or invincible (Werner and Smith, 1982), but less as a feature of adults.

In the case of research among refugees there are few findings about personal traits or competences that help overcome adversity. High standards and tenacity, trust in intuition, tolerance of negative affect, strengthening effects of stress and positive acceptance of change (Amen and Cinkara, 2018), self-efficacy (Lim and Han, 2016), avoidance and hope (Sleijpen et al., 2016) and acting autonomously (Sleijpen et al., 2017) are those intrapersonal resources that make forced migrants more resilient.

Later due to the groundbreaking work of Rutter (1987), the approach towards resilience was broadened. He claimed that protective factors initiated certain processes in the case of individuals. These processes concern reducing exposure towards risk and impact of risk factors, developing adequate self-esteem and mostly revealing the view that opportunities of child and family development depend on an adequately shaped environment. Other scientists followed the concept that resilience is a dynamic process concerning positive adaptation within the context of significant adversity (Luthar, Cicchetti and Becker, 2000).

Similarly, there is little recognition of resilience as a process in the case of research among refugees. It was found out that waiting for a long period for a residence permit and being older negatively influence refugees' resilience strategies. These findings suggest that resilience refers to a dynamic process that is context and time specific (Sleijpen et al., 2017). Another study reveals that female refugees' resilience arises from mundane practices of everyday life and is located in interactions between people and different environments of participation. Marginalized single mothers who were refugees demonstrated the multiple ways in which some developed pathways to resilience in everyday tasks and within their social spaces related them to external issues. Moreover, it is a process that operates inter-subjectively in social spaces connecting them to the environment (Lenette, Brough and Cox, 2012). Facing adversity relates to the internal processes that refugees are currently dealing with and which depend both on time and context. Moreover, in the case of fostering resilience among refugee women, more important are those everyday activities that are undertaken regularly and which can link them to different environments of their participation, both from home or host societies and cultures.

Recently more researchers have become interested in resilience not only as an individual trait or a current process, but also as an element of the environment and whole communities. Resilience is specific to a given context and circumstances. It refers to broad socio-ecological conditions such as socioeconomic status, culture, policy and so on. 'Socio-ecological factors such as family, school, neighbourhood, community services, and cultural practices are as influential as psychological aspects of positive development when individuals are under stress' (Ungar, 2012). Resilience is defined as a set of behaviors over time that reflect the interactions between individuals and their environments, in particular the opportunities for personal growth that are available and accessible (Ungar, 2010a, 2010b, 2011).

Nowadays, a holistic and more integrative approach towards resilience is commonly discussed by researchers and it is called 'resilience of human systems' (Wilson and Wilson, 2018). It is assumed that whole communities and systems should be resilient for increasing well-being of individuals and societies we live in. Resilience of human systems can be best defined as the interrelation between socio-ecological aspects, such as: social, economic, cultural, political and environmental dimensions as well as the capacity of individuals to respond and adapt to changes (Emery and Flora, 2006; Kelly et al., 2015). As the results of research in the area of individual refugee resources have been presented above, the socio-ecological resources in the context of being more resilient by forced migrants will be analysed here, based on the assumptions of the 'resilience of human system' approach. In this respect, the following domains have been distinguished: social, cultural, economic, political and environmental one.

The social domain is characterised by many variables that concern two key categories relating to 'bonding' and 'bridging' capital in human systems (Cumming et al., 2005; Wilson, 2012a; Kelly et al., 2015). In the case of refugees, bonding capital concerns relationships, trust, and social support networks with relatives, friends, and other significant members from the home country that strengthen homogeneity in the refugee community. By contrast, bridging capital refers to establishing, building and maintaining relationships between heterogeneous groups, refugees and mainly individuals and groups from the host country.

The social domain is one of the most common in research on refugees' resilience, as it is presumed that home and host societies play crucial roles in overcoming adversity after changing location by forced migrants. The following groups of social factors that foster refugees' resilience can be distinguished: bonding with relatives from nuclear and extended families, friends

and other members of the home country, bridging with representatives of host countries communities and finally getting independence. All those variables play a crucial role in facing and dealing with adversity. For instance, social support that Sudanese refugees obtained from their families helped them cope with constructive responses to trauma (Schweitzer, Greenslade and Kagee, 2007). Similarly, in the case of Sri Lankan Tamil refugees who were placed in refugee camps in India, social networks and support that they gained from relatives and friends remake their broken souls (Kuttikat, Vaillancourt and Massey, 2018). According to another findings of Goodman et al. (2017) among refugee women who developed resilience, external processes that reveal family circumstances and social networks were of higher importance than internal processes which were only used by those who were deprived of external factors.

In the media, people hear a lot about the fact that many refugees are willing to reach their final destination in Western countries, as they are seeking social support and possibilities to get a better life, but that is a half truth, easy to understand from the Western perspective. The other reason for choosing a final destination is the fact that they have relatives and friends there, and from their perspective what is important are kin-based relations. Refugee longings for moving are linked to places with a potential for kin-based support. Family networks between Somalis and Dagahaley refugees camp in Kenya and their relatives in the diaspora support collective imaginary about a better future in Minnesota (Ikanda, 2018). Another study reveals that bonding as a supportive element in refugees' resilience can depend on gender. In case of Afghan refugees residing in the USA, intimate and extended family ties are strongly associated with lower distress for women and have little correlation with men's distress level (Stempel et al., 2016).

An additional condition under which social participation can develop refugee resilience is giving independence in acting, which will support and fulfill the need to be autonomous. Participation in theatre projects by urban and camp-based refugees in Kenya, under the conditions that participants were the owners of the project and create an environment of trust, made positive contributions to build resilience in the community (Borisenko, 2016). Needs, strategies and recommendations that are suggested by refugees themselves could be a great inspiration for developing adequate interventions to assist the enculturation process and successful resettlement.

A further example of strengthening social resources related to, in this case, bridging with host society, is when the youngest generation of refu-

gees usually comes into contact with representatives of host society from the health, education, governmental or non-governmental institutions dealing with refugees. Moreover, often children and adolescents are those who build bridges between their parents and other adult members of the refugee community and representatives of the host country (Ameen and Cinkara, 2018), because they better know language and easier adapt to existing social conditions.

What is worth pointing out is that in conceptualising and doing the research on refugees resilience, as well as designing educational activities, it is important to pay attention to resources that relate to bonding with relatives and friends from home societies as well as those variables that help bridging with members of host society to help to find out, function and thrive by those who were forced to migrate.

Another dimension that is widely and commonly investigated in the case of strengthening refugees resources is the cultural domain. Key cultural resilience variables include the importance of languages and dialects, traditions and rites, religion, worldviews and taboos in human systems and how they may raise or lower resilience (Wilson, 2012a).

As communication is crucial for survival, language skills and performing at schools by children and youth are essential determinants that foster family resilience. Younger generation can undertake the role of relatives' translators and supporters in the case of formal contacts especially with governmental and non-governmental institutions. Speaking the language of the host country provides numerous opportunities for individuals to succeed (Ameen and Cinkara, 2018) and similarly, speaking fluently was a facilitator of resettlement (Earnest et al., 2015).

According to the research, it is also known that some cultural factors such as e.g. spiritual influence (Ameen and Cinkara, 2018), religion (Kuttikat, Vailancourt and Massey, 2018) and religious beliefs (Schweitzer, Greenslade and Kagee, 2007) can foster resilience. From the perspective of the researcher who conducts the research on refugees resilience, it is crucial to be sensitive and possess a great knowledge about religion and religious influences on social relations of the subjects who participate in the research.

Another factor which is connected to culture and plays a crucial role in refugees resilience, are acculturation strategies. To adhere to one's own culture is a strong protective factor for refugees, as it increases the security level. Affleck et al (2013) found out that Sri Lankan Tamil refugee men who were refugees in Canada, tried to rebuild their masculine identity by e.g. undertak-



ing different leadership roles in community organizations. It was suggested that reviewing and rebuilding masculine identity for those men supported their mental health. Another study reveals that traditionally oriented Afghan refugees women and egalitarian men had lower levels of distress, but also that experiencing greater dissonant acculturation increased distress for men, but not for women (Stempel et al., 2016).

To summarize, culture matters for resilience not only in the case of fixed attributes, but these attributes are present in interactions between refugees and home and host societies and cultures. Both refugees and those systems are immersed in a double culture (mixture of host and home culture), which means that diverse traits of individuals and interactions between systems are affected by culture. While doing the research on refugees resilience it is crucial to be both aware of the complexity in which individuals and families with forced migration experience are currently functioning and cultural sensitivity which is 'the ability to be sensitive to cues that are often subtle or unfamiliar and to adjust behavior and expectations accordingly' (Stone, 2006, p. 348).

Political and economic domains are other dimensions that may have an impact on refugees' resilience. The role of political and economic resilience variables are highly socioculturally contingent and closely interlinked with social and cultural resilience variables (Nathan, 2003).

In the case of political resilience, the key issue concerns the question of power. In more detailed analyses of strengthening the individual and socio-cultural resources of refugees, attention is drawn to the role of institutional forms of resilience in the field of political domain around democratic or non-democratic political systems, different legal systems or institutional transparency. Similarly, economic resilience variables are commonly used to assess the resilience of the human system (Wilson, 2012b). These variables concern e.g. wealth or poverty, economic structure or infrastructure development.

Concerning economic and political variables, the most common research, in the case of refugees, is the development of infrastructure in which refugees can obtain assistance in a form of support structures in the host country e.g. intervention programmes, support from cultural communities, accessibility to governmental and non-governmental organizations. Intervention programmes should be constructed and adjusted to the current needs of those who suffered e.g. war, discrimination, persecution and currently experience migration. Those programmes should have different components, such as interventions overcoming trauma experienced in the past, but also intervention and support in the case of daily stressors, obstacles and inconvenience

that is addressed to individuals, families, and whole communities (Kuttikat, Vaillancourt and Massey, 2018). From other findings it is known that both informal (cultural communities, non-governmental organizations) and formal (governmental organizations) support is crucial for reinforcing resilience among refugee women (Chung, Hong and Newbold, 2013). Gained support should be adequate to current needs or unsolved past problems of refugees, but also should take into account many different variables resulting from the original social and cultural conditions of refugees which are the legacy from the country of origin, as well as the prevailing socio-cultural, political and economic conditions in the host country.

The last variables in the concept of “resilience of human systems’ are those related to the environment. Environmental resilience variables concern resilience research in ecology (Adger, 2000). Most frequently they include climate changes, ecosystem stability and resources availability and their sustainable use. In social sciences, there is a lack of research and the need to understand as local environmental conditions (such as access to fresh water and clean soil, vegetation cover or biodiversity etc.) have an impact on refugee resilience.

When undertaking research on refugee resilience, it is important to take a comprehensive and complex approach, in which the interplay between social and cultural, economic and political, environmental dimensions as well as individual capacity to cope with adversity and ability to adapt to change will be considered. Developing and supporting individual capacities and socio-ecological resources could enable refugees to overcome different forms of trauma and empower them to actively participate in their integration process.

## **Conclusions**

In the article, the authors attempted to outline the phenomenon of refugeeism in Poland in the context of the need to conduct research on refugee resilience. The state of research conducted by Polish scientists on the refugees issues and the scope of scientific literature is widening, however there are no theoretical reflections as well as empirical studies in the field of refugees resilience. Therefore, there is a need to conduct holistic and complex research on refugee resilience including the concept of ‘resilience of human systems’, in which many variables are taken into account in social, cultural, political, economic and environmental domains.

In the case of research on refugee resilience, in general, most exploration is undertaken in the social and cultural domains, which may indicate the key role of resources from these dimensions in a successful integration process in the host society and culture. In Polish conditions, it is worth undertaking research on resources in the area of social and cultural domains and their role in empowering refugees. Those resources should be related to the role of bonding with home community and culture and bridging with representatives and socio-cultural conditions of host community and culture. Additionally, when designing research in Poland, it would be worth taking into account the impact of a range of variables related to home and host society culture on forced migrants' resilience.

Other dimensions that have an impact on refugee resilience are political and economic domains, which are closely interlinked with social and cultural resilience variables. In the perspective of political factors increasing refugee resilience, it would be worthwhile in Poland to undertake research on the role of variables related to power, democratic political system or legal system, in developing resources of forced migrants. Additionally, in the economic domain, there is a lack of analysis in the area of accessibility, the specificity of functioning, as well as the role of institutional offer in fostering the resilience of refugees.

Moreover, there is a lack of research on the impact of the environment on refugee resilience both in the world and in Poland. There is a need for reflection in the area of changing location by forced migrants, including changes of local environment conditions and their impact on empowering refugees.

Developing and supporting individual and socio-ecological resources could enable refugees to overcome different kinds of trauma that they experienced before, during and after transition to a new culture and conditions of a host country. Additionally, thanks to those resources refugees could feel more empowered to actively participate in their integration process and be more involved in cooperation with different institutions to support their well-being. Moreover, conducting the research on socio-ecological determinants of refugees resilience will enable designing methods of working with refugees with respect for home and host culture and will support the acculturation processes which finally help increase the welfare level for both refugees and host society. The results of those studies could be also beneficial for developing different guidelines for adjusting local and national policy to protect refugees' health, welfare and keep them safe at the labor market; socioeconomic policies for health, local and national economy; access to material resources;

adequacy of general laws and legal systems for protection of forced migrants. Additionally, the authors express their conviction that the article may be useful to people interested in the issue of refugees, inclusive education and intercultural education in Poland and may provide a contribution to further, more complex theoretical analyses and empirical research in this area.

### **Bibliography**

- Adger, W.N. 2000. Social and ecological resilience: Are they related? *Progress in Human Geography*. **24** (3), pp. 347–364.
- Affleck, W., Thamotharampillai, U., Jeyakumar, J. and Whitley, R. 2013. 'If One Does Not Fulfil His Duties, He Must Not Be a Man': Masculinity, Mental Health and Resilience Amongst Sri Lankan Tamil Refugee Men in Canada. *Culture, Medicine and Psychiatry*. **37** (3), pp. 3–24.
- Ager, A. and Strang, A. 2008. Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*. **21**, pp. 166–191.
- Ameen, R.F. and Cinkara, E. 2018. The Impact of Language Learning on Internally Displaced and Refugee Resilience. *European Journal of Educational Research*. **7** (3), pp. 529–538.
- Anthony, E.J. 1974. The Syndrome of the Psychologically Invulnerable Child. In: Anthony E.J. and Koupernik, C. eds. *The Child in His Family: Children at Psychiatric Risk*. New York: Wiley, pp. 529–545.
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS.
- Budyta-Budzyńska, M. 2011. Adaptacja, integracja, asymilacja – próba ujęcia teoretycznego. In: Budyta-Budzyńska, M. ed. *Integracja czy asymilacja? Polscy imigranci na Islandii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bjertrupa, P.J. and Bouheniaa, M. 2016. *A life in waiting: Refugees' mental health and narratives of social suffering after European Union border closures in March 2016*. US: National Library.
- Borisenko, L. 2016. 'The collapsible space between us': Refugee theatre as a tool of resilience in Kenya. *The Canadian Journal of Peace and Conflict Studies*. **48** (1–2), pp. 145–172.
- Catharina, F. van der Boor, Amos, R., Nevitt, S., Dowrick, Ch. and White, R.G. 2020. Systematic Review of Actors Associated with Quality of Life of Asylum Seekers and Refugees in High-income Countries. *Conflict and Health*. **14** (48), pp. 15–28.

- Conclusion on Local Integration No. 104 (LVI). 2005. Executive Committee 56th session. Contained in United Nations General Assembly document A/AC.96/1021 by UNHCR Executive Committee of the High Commissioner's Programme, 07 October 2005.
- Chung, K., Hong, E., and Newbold, B. 2013. Resilience among Single Adult Female Refugees in Hamilton, Ontario. *Refugee*. **29** (1), pp. 65–74.
- Chung, M.C., AlQarni, N., AlMazrouei, M., Al Muhairi, S., Shakra, M., Mitchell, B., Al Mazzrouei, S. and Al Hashimi, S. 2018. Posttraumatic Stress Disorder and Psychiatric Co-morbidity among Syrian Refugees of Different Ages: the Role of Trauma Centrality. *Psychiatric Quarterly*. **89** (4), pp. 909–921.
- Cumming, G.S., Barnes, G., Perz, S., Schmink, M., Sieving, K.E., Southworth, J. and van Holt, T. 2005. An exploratory framework for the empirical measurement of resilience. *Ecosystems*. **8** (8), pp. 975–987.
- Earnest, J., Mansi, R., Bayati, S., Earnest, J.A. and Thompson, S.C. 2015. Resettlement Experiences and Resilience in Refugee Youth in Perth, Western Australia. *BMC Research Notes*. **8** (1), pp. 1–10.
- Emery, M. and Flora, C. 2006. Spiralling up: Mapping community transformation with community capital framework. *Community Development*. **37**, pp. 19–30.
- Goodman, R.D., Vesely, C.K., Letiecq, B. and Cleaveland, C.L. 2017. Refugee and Undocumented Immigrant Women. *Journal of Counseling & Development*. **95**, pp. 309–321.
- Gmaj, K., Iglicka, K. and Walczak, B. 2013. *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Gracz, K. 2007. *Przymusowe migracje a perspektywy wielokulturowości w Polsce*. In: Chrzanowska, A. and Gracz, K. eds. *Uchodźcy w Polsce. Kulturowo-prawne bariery w procesie adaptacji*. Warsaw: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Grzymała-Kazłowska, A. and Łodziński, S. 2008. *Problemy integracji imigrantów: koncepcje, badania, polityki*. Warsaw: UW.
- Grzymała-Kazłowska, A. and Stefańska, R. 2014. Cudzoziemcy korzystający z ochrony w Polsce. *Studia BAS*. **4** (40), pp. 197–222.
- Grzymała-Moszczyńska, H. and Nowicka, E. 1998. *Goście i gospodarze. Problem adaptacji kulturowej w polskich obozach dla uchodźców oraz otaczających je społecznościach lokalnych*. Cracow: Zakład Wydawniczy Nomos.

- Grzymała-Moszczyńska, H. 2000. *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Cracow: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Heptinstall, E., Sethna, V. and Taylor, E. 2004. PTSD and Depression in Refugee Children, *European Child & Adolescent Psychiatry*. **13** (6), pp. 373–380.
- Hynie, M. 2018. Refugee Integration: Research and Policy Peace and Conflict. *Journal of Peace Psychology*. **24** (3), pp. 265–276.
- Ikanda, F.N. 2018. Somali Refugees in Kenya and Social Resilience: Resettlement Imaginings and the Longing for Minnesota. *African Affairs*. **117** (469), pp. 569–591.
- Januszewska, E. 2010. *Dziecko czeczeńskie w Polsce: między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Januszewska, E. 2019. *Heterotopie dziecięcego uchodźstwa Syryjczycy w Libanie*. Cracow: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Januszewska, E. and Markowska-Manista, U. 2017. *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jaworska, D. and Alieva, K. 2018. *Uchodźcy – ludzie bez miejsca. Pamięć i miejsce w narracjach przymusowych migrantów*. In: Mendel, M. and Theiss, W. eds. *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*. Gdańsk: UG.
- Kawa, M. 2016. Wstęp. In: Kawa, M. ed. *Akcja – Integracja. Fakty i inspiracje*. Bratnik: Stowarzyszenie Dla Ziemi.
- Kelly, C., Ferrara, A., Wilson, G.A., Ripullone, E., and Nole, A. 2015. Community resilience and land degradation in forest and shrubland socio-ecological systems: Evidence from Gorgoglione, Basilicata, Italy. *Land Use Policy*. **46**, pp. 11–20.
- Klaus, W. 2008. *Prawne uwarunkowania integracji uchodźców w Polsce*. Warsaw: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej.
- Kubitsky, J. 2012. *Psychologia migracji*. Warsaw: Wydawnictwo Difin.
- Kuttikat, M., Vaillancourt, A. and Massey, M. 2018. Battered but Bold: Sri Lankan Tamil Refugee War Experiences. Camp Challenges and Resilience. *International Journal of Migration, Health & Social Care*. **14** (3), pp. 245–259.
- Lenette, C., Brough, M. and Cox, L. 2012. Everyday Resilience: Narratives of Single Refugee Women with Children. *Qualitative Social Work*. **12** (5), pp. 637–653.
- Lim, S.H. and Han, S.S. 2016. A Predictive Model on North Korean Refugees' Adaptation to South Korean Society: Resilience in Response to Psychological Trauma. *Asian Nursing Research*. **10** (2), pp. 164–72.

- Luthar, S., Cicchetti, D. and Becker, B. 2000. The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*. **71**(3), pp. 543–562.
- Łodziński, S. and Ząbek, M. 2008. *Uchodźcy w Polsce. Próba spojrzenia antropologicznego*. Warsaw: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Masten, A.S., Coatsworth, J.D., Neemann, J., Gest, S.D., Tellege, A. and Garmezy, N. 1995. The Structure and Coherence of Competence from Childhood through Adolescence. *Child Development*. **66** (6), pp. 1635–1659.
- McAslan, A. 2010. *The Concept of Resilience: Understanding its Origins, Meaning and Utility*. Adelaide, SA: Torrens Resilience Institute.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2017. Education of Foreign Children in Poland. Methodical Contexts. *Culture and Education*. **4** (118), pp. 168–181.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. and Szostak-Król, K. 2016. *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok: Fundacja Dialog.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2020. Na uchodźczej ścieżce. Doświadczenie przymusowej migracji w procesie edukacji formalnej. *Forum Pedagogiczne*. **10** (2) pp. 147–163.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. 2020a. Experiencing Migration: A Child in a New Socio-Cultural Environment. *Kultura i Edukacja*. **4** (130), pp. 138–158.
- Nathan, A. J. 2003. Authoritarian resilience. *Journal of Democracy*. **14** (1), pp. 6–17.
- Nikitorowicz, J. 2005. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Pasamonik, B. 2017. *Malowanie strasznego diabła – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce*. In: Pasamonik, B. and Markowska-Manista, U. eds. *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*. Tom 1. Warsaw: Akademia Pedagogiki Specjalnej, pp. 15–44.
- Potoniec, K. 2015. *Integracja uczniów uchodźców w Polskiej szkole*. Białystok: Fundacja Dialog.
- Pickren, W.E. 2014. What is Resilience and How Does it Relate to the Refugee Experience? Historical and Theoretical Perspectives. In: Simich, L. and Andermann, L. eds. *International perspectives on migration: Vol. 7. Refuge and Resilience: Promoting Resilience and Mental Health among Resettled Refugees and Forced Migrants*. New York: Springer Science + Business Media, pp. 7–26.
- Schweitzer, R., Greenslade, J. and Kagee, A. 2007. Coping and Resilience in

- Refugees from the Sudan: a Narrative Account. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. **41** (3), pp. 282–288.
- Seddio, K. 2017. Psychopathology and the Refugee Crisis: A Call to Action American. *Journal of Public Health*. **107** (7), pp. 1044–1045.
- Sellers, M. 2020. *Educating Students with Refugee and Asylum Seekers Experience. A Commitment to Humanity*. Opladen – Berlin – Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sengupta, E. and Blessinger, P. ed. 2018. *Refugee Education: Integration and Acceptance of Refugees in Mainstream Society. Innovations in Higher Education Teaching and Learning*. United Kingdom – North America – Japan – India – Malaysia – China: Emerald Publishing.
- Silove, D., Derrick, M.B.Ch. and Franz, M.D. 1999. The Psychosocial Effects of Torture, Mass Human Rights Violations, and Refugee Trauma: Toward an Integrated Conceptual Framework. *The Journal of Nervous & Mental Disease*. **187** (4), pp. 200–207.
- Strang, A. 2008. Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*. **21** (2), pp. 166–191.
- Rutter, M. 1987. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *The American Journal of Orthopsychiatry*. **57** (3), pp. 316–331.
- Sleijpen, M., Boeije, H., Kleber, R.J. and Mooren, T. 2016. Between Power and Powerlessness: a Meta-ethnography of Sources of Resilience in Young Refugees. *Ethnicity & Health*. **21** (2), pp. 158–180.
- Sleijpen, M., Mooren, T., Kleber, R.J. and Boeije, H.R. 2017. Lives on Hold: A Qualitative Study of Young Refugees' Resilience Strategies. *Childhood*. **24** (3), pp. 348–365.
- Stempel, C., Sami, N., Koga, P.M., Alemi, Q., Smith, V. and Shirazi, A. 2016. Gendered Sources of Distress and Resilience among Afghan Refugees in Northern California: A Cross-Sectional Study. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*. **14** (1), pp. 1–25.
- Stone, N. 2006. Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching. *Journal of Studies in Intercultural Education*. **10** (4), pp. 334–356.
- Ungar, M. 2010a. Researching Culturally Diverse Pathways to Resilience: Challenges and Solutions. In: McCubbin, H.M. ed. *Multiethnicity and Multiethnic Families*. Honolulu, Hawaii: Le'a Press, pp. 253–276.
- Ungar, M. 2010b. What is Resilience across Cultures and Contexts? Advances to the Theory of Positive Development among Individuals and Families under Stress. *Journal of Family Psychotherapy*. **21**(1), pp. 1–16.



- Ungar, M. 2011. The Social Ecology of Resilience. Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of a Nascent Construct. *American Journal of Orthopsychiatry*. **81**(1), pp. 1–17.
- Ungar, M. ed. 2012. *The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice*. New York: Springer.
- Werner, E.E. and Smith, R.S. 1982. *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wilson, G.A. 2012a. *Community resilience and environmental transitions*. London: Earthscan/Routledge.
- Wilson, G.A. 2012b. Community resilience, globalization, and transitional pathways of decision making. *Geoforum. Journal of Physical, Human, and Regional Geosciences*. **43**, pp. 1218–1231.
- Wilson, G.A. and Wilson, O.J. 2018. Assessing the resilience of human systems: a critical evaluation of universal and contextual resilience variables. *Resilience International Policies, Practices and Discourses*. **7** (2). pp. 126–148.
- Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees* 2018. Paris: OECD Publishing.

### Legal Acts

- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., (Dz.U. z 1991 r. nr 119, poz. 515). Convention relating to the Status of Refugees of 28<sup>th</sup> July, 1951 (Journal of Laws 1991, No 119, item 515).
- Protokół dotyczący statusu uchodźców, sporządzony w Nowym Jorku dnia 31 stycznia 1967 r. (Dz.U. 1991 nr 119 poz. 517). New York protocol relating to the Status of Refugees of 1967 (31<sup>st</sup> January, 1967, Journal of Laws, No 119, item 517).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U.2018.0.1109). (Act on granting protection to foreigners within the territory of the Republic of Poland of June 13, 2003, (Journal of Laws, 2018.0.1176)).
- Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Journal of Laws, 2013, item. 1650). (Act on foreigners of December 12, 2013 (Dz. U. 2013, item. 1650)).
- Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 6 grudnia 2011 r. w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy (Dz.U. z 2011 r. nr 282, poz. 1654). Regu-

lation of Ministry of Internal Affairs and Administration of the Republic of Poland of December 6, 2011 regarding the regulations connected with the stay of foreigners applying for the refugee status (Journal of Laws of 2011 No. 282, item 1654).

Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., art. 92 (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593.). Social Welfare Act of March 12, 2004, article 92, Journal of Laws, No. 64, item 593).

### Reports

Informacja szefa Urzędu ds. Cudzoziemców (dot. ochrony cudzoziemców w Polsce w roku 2013) (access: 4.01.2020).

### Others

Osrodki dla cudzoziemców (Centers for Forigners) <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/> (access: 5.05.2020).

Ochrona Międzynarodowa w 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 roku (International Protection in 2010...), <https://udsc.gov.pl/ochrona-miedzynarodowa-w-2019-r/> (access: 27.12.2020).

## **An outline of the phenomenon of refugeeism in Poland. Towards research into refugee resilience**

**Abstract:** Worldwide, the issue of refugeeism is getting increased interest of researchers. Despite the fact that in Poland a relatively small group of foreigners receive international protection, the scope of the research conducted by the representatives of social sciences (including educationalists) is expanding. The analysis of the literature shows that there is still a lack of studies on refugees' resources.

The article is a review of research directions carried out in various countries that relate to the resilience of refugees in the context of the resilience mechanism, and aims to signal pathways for designing research initiatives as well as educational activities supporting the process of integrating people with a refugee experience in Poland. The text consists of three complementary parts. The first presents the legal aspects of the situation of people who experience forced migration in Poland. The second part presents the main challenges related to the integration of this group of people.

The article emphasizes the need to conduct research on individual as well as socio-cultural factors supporting refugees in overcoming adaptation difficulties

and adversities. On the basis of the analyzed research results, it can be concluded that strengthening the resources such as: gender, religion, culture and relations with members of the same national group as well as the host society supports the process of integration of forced migrants and the psychological well-being of both refugees and the host society.

**Keywords:** people with refugee experience, integration, resilience, research

Translated by Anna Młynarczuk-Sokołowska  
and Emilia Żyłkiewicz-Płońska

INETTA NOWOSAD  
ANNA BORKOWSKA

## Specyfika dyskursu prasowego na temat badań PISA w Niemczech (2001–2010)

**Streszczenie:** W Niemczech słabe osiągnięcia niemieckich uczniów w badaniach PISA na tle rówieśników w innych krajach stały się zarzewiem intensywnie przebiegającej dyskusji, mocno podsycanej w mediach. Przestrzeń publiczna stała się swoistą platformą wymiany informacji na temat kondycji niemieckiej edukacji i dokonujących się zmian. Celem artykułu jest prezentacja głównych tematów dyskursu prasowego toczącego się na łamach prasy niemieckiej w pierwszej dekadzie (2001–2010) po opublikowaniu wyników badania PISA. W procesie badawczym wykorzystano metodę Krytycznej Analizy Dyskursu, która pozwala na przyjęcie założenia, że podejmowane przez media sprawy dotyczące oświaty z jednej strony stanowią odzwierciedlenie zainteresowania społeczeństwa edukacją, z drugiej – mogą prowadzić do pogłębionego przyglądania się wskazywanym zjawiskom i decyzji o podjęciu określonego, oddolnego działania (teoria użytkowania i korzyści, teoria przeciwstawnego dekodowania). Analizie poddano artykuły prasowe z dzienników i czasopism o zasięgu ogólnokrajowym oraz wybranych krajów związkowych (ze względu na wysokie lub niskie osiągnięcia ich uczniów) z uwzględnieniem odmiennych opcji politycznych.

**Słowa kluczowe:** PISA, debata oświatowa, dyskurs prasowy, polityka edukacyjna w Niemczech

### 1. Wstęp

Zjawisko ogólnonarodowej debaty edukacyjnej zaistniało w Niemczech po opublikowaniu pierwszej edycji badania PISA w 2001 roku<sup>1</sup>. Słabe osią-

---

<sup>1</sup> PISA to akronim angielskiej nazwy Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*) – międzynarodowego badania koordynowanego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Jego celem jest uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15 rok życia. W badaniu PISA wyróżniono trzy podstawowe

gnięcia niemieckich uczniów na tle rówieśników w innych krajach stały się zarzewiem intensywnie przebiegającej dyskusji, mocno podsycanej w mediach. Wyniki badania PISA wzbudziły emocje w umysłach szerokich mas społeczeństwa i zwróciły uwagę niemieckiej opinii publicznej jak żadne inne wydarzenie w obszarze edukacji. Porównywalne było jedynie do tzw. „szoku sputnika” z 1957 roku, kiedy to Związek Radziecki wysłał pierwszego satelitę w przestrzeń kosmiczną, a wydarzenie przyczyniło się do ujawnienia serii tzw. katastrof edukacyjnych, po których w odpowiedzi następowała ofensywa edukacyjna, jak się okazuje – nieskuteczna (Picht, 1964). Podobny mechanizm uruchomiły wyniki badania PISA, jednak sam proces wydaje się przebiegać ostrzej i prowadzi do zmian realizowanej polityki edukacyjnej, która przez dziesiątki lat trwania w kryzysie była odporna na wprowadzenie głębokich reform edukacyjnych mających poprawić jakość niemieckiej szkoły. Można przyjąć, że przez prawie dwadzieścia lat badanie PISA stanowi czynnik stymulujący dynamikę dyskursu edukacyjnego, z większym lub mniejszym tego natężeniem mobilizuje siły polityczne do naprawy rodzimej edukacji (Borkowska, 2013). Co ważne, dyskusje na te tematy toczą się nie tylko w gronie naukowców, praktyków, ale także w szeroko rozumianych mediach (mass mediach), poczynając od prasy, przez telewizję, na oficjalnych stronach internetowych i osobistych blogach kończąc. Przestrzeń publiczna staje się w tym przypadku swoistą platformą wymiany informacji na temat dokonujących się zmian czy choćby wyrażania nastrojów społecznych, a obecność danej problematyki w debacie publicznej ukierunkowuje uwagę na ważne problemy (Nowosad, 2003). W przypadku doświadczanego kryzysu edukacji taka mobilizacja na łamach mediów ma sens, jeśli potencjał tkwiący w ludziach, ich opinii i poglądy, w ostatecznym rozrachunku odniosą sukces i wpłyną na codzienną pracę nauczycieli i przemianę szkoły (Śliwerski, 2001).

---

dziedziny: czytanie ze zrozumieniem (ang. *reading literacy*), matematyka (*mathematical literacy*) i rozumowanie w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*). Punktem wyjścia jest pojęcie alfabetyzmu (*literacy*) odnoszące się do „zdolności stosowania wiedzy i umiejętności, analizowania, argumentowania i efektywnego komunikowania w procesie stawiania, rozwiązywania i interpretowania problemów w różnych sytuacjach”. Program powstał w 1997 roku w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych, a badanie realizowane jest regularnie co trzy lata, począwszy od 2000 roku.

## 2. Cel i metoda

Celem artykułu jest prezentacja głównych tematów dyskursu prasowego toczącego się na łamach prasy w pierwszej dekadzie po opublikowaniu wyników badania PISA. Uwaga została skupiona na symptomach kryzysu niemieckiej oświaty, tworzących „mapę problemową” debaty, oraz planowanych na ich podstawie interwencjach politycznych zachodzących w specyficznych dla Niemiec uwarunkowaniach kontekstowych. Dobre rozpoznanie przez społeczeństwo obszarów wymagających zmiany może prowadzić nie tylko do wywierania na decydentów presji w ich rozwiązaniu, lecz także zaangażowania społecznego i uczestnictwa w procesie naprawczym (zaangażowanie w reformy), podnosząc tym efektywność politycznych interwencji. Przyjęte podejście stanowi również dobrą podstawę do dalszego oglądu realizowanych już reform i próby bilansu. Choć obszar ten wykracza poza cel postawiony w artykule, to wskazuje na dalsze możliwości penetracji badawczych wyłaniających się z przyjętego podejścia. Ukazane na łamach prasy symptomy kryzysu niemieckiej edukacji stanowią o rezonansie publicznym najważniejszych, nagłaśnianych medialnie tematów wyodrębnionych na podstawie analizy natężenia i dynamiki pojawiania się ich (powtarzalności lub zmienności).

Analiza dyskursu prasowego, jaki miał miejsce w Niemczech w latach 2001–2010, została przeprowadzona przy wykorzystaniu metody Krytycznej Analizy Dyskursu i mieści się w podejściu konstruktywizmu społecznego (Filipiak, 2003, ss. 104–105) w paradygmacie poststrukturalizmu (Melosik, 1994, s. 201). W nurcie tego podejścia można obserwować i analizować, jakie treści media dostarczają do tworzenia społecznej rzeczywistości oraz po jakie treści sięgają, aby ją opisać. Można zatem przyjąć, że media pełnią podwójną rolę: z jednej strony są wyrazicielem opinii publicznej, a z drugiej ją kreują (Nowosad, 2010). W literaturze przedmiotu znajdują się trzy główne podejścia dotyczące wpływu mediów na życie i poglądy jednostki (Dobrołowicz, 2010, ss. 29–40). Różnią się one postrzeganiem relacji media – człowiek. Pierwsze podejście zakłada potężną siłę mediów i bezbronność człowieka (teoria kultywacji czy teoria magicznego pocisku). Drugie ujęcie wskazuje media jako jeden z czynników wpływających pośrednio na odbiorcę, modyfikując jego aktywność lub wzmacniając jego skłonności (teoria dwuetapowego przepływu Lazarsfelda, teoria wieloetapowego przepływu Klappera). Trzecie podejście natomiast podnosi znaczenie procesów interpretacyjnych jednostki

jako istotnego czynnika warunkującego wpływ mediów (teoria użytkowania i korzyści, teoria przeciwstawnego dekodowania) (Farnicka i Nowosad, 2018).

Wykorzystana w procesie badawczym metoda Krytycznej Analizy Dyskursu pozwala na przyjęcie założenia, że podejmowane przez media sprawy dotyczące oświaty z jednej strony stanowią odzwierciedlenie zainteresowania społeczeństwa edukacją, z drugiej – mogą prowadzić do pogłębionego przyglądania się wskazywanym zjawiskom i decyzji o podjęciu określonego, oddolnego działania (teoria użytkowania i korzyści, teoria przeciwstawnego dekodowania) (Farnicka i Nowosad, 2018). W opracowaniu analizie poddano artykuły prasowe z dzienników i czasopism o zasięgu ogólnokrajowym oraz wybranych krajów związkowych (ze względu na wysokie lub niskie osiągnięcia ich uczniów), uwzględniających odmienne opcje polityczne. Istotna była również cezura czasowa, która zakreśliła ramy dokonanego przeglądu oraz umożliwiła ukazanie reorientacji w priorytetach dotyczących spraw oświatowych, kształtowanych w debacie publicznej w latach 2001–2010. Okres ten stanowił pierwszą dekadę nie tylko badań PISA i reakcji opinii publicznej, ale jest wystarczającym przedziałem czasowym na podjęcie gruntownych interwencji politycznych i planów restrukturyzacji oświaty.

W procesie wprowadzania zmian możliwość poddania ich publicznej dyskusji nabiera szczególnego znaczenia. Z jednej strony pobudza partnerów szkoły do zaangażowania się w sprawy oświaty, przypominając, że należą one do podstawowych kwestii życia publicznego, z drugiej strony dyskusja tocząca się w sferze publicznej może przekonać nauczycieli do proponowanych stanowisk, usunąć niejasności. Akceptacja lub przyzwolenie na proponowane rozwiązania jest w tym przypadku niezbywalnym warunkiem sprzyjającym zmianom. Innym ważnym skutkiem dyskursu społecznego jest postawienie decydom ważnych pytań, zwrócenie uwagi na obszary niedopracowane, czy też ostrzeżenie przed możliwymi zagrożeniami (Nowosad, 2010). Aby debata mogła wypełnić pożądane oczekiwania, potrzebne są wzajemne relacje presji, wsparcia i ustawicznych negocjacji, które obejmą wszystkich bezpośrednio i pośrednio związanych z edukacją, włączając w swój nurt jak najszersze rzesze społeczeństwa i w ten sposób wynosząc kwestie oświaty ze „sfery ciszy społecznej” (Kwieciński, 1998, s. 28).

### **3. Metaforyzacja dyskursu prasowego na temat PISA**

Niemiecka reakcja na wyniki PISA szczególnie w początkowej fazie była pełna emocji i informacji o kryzysie edukacji. Krzywa wieża miasta Piza stała się sym-

bolem domniemanego braku równowagi niemieckiej oświaty lub chylenia się jej ku upadkowi. Metafora ta była często przywoływana jako adekwatny symbol chorego niemieckiego systemu edukacji (Seitz, 2003) lub jako wierzchołek góry lodowej problemów edukacyjnych. W języku prasowym utworzono wiele nowych terminów w połączeniu z akronimem PISA, np.: PISA-szok, PISA-klęska, PISA-fiasko, a nawet „pokolenie-PISA”. W powiązaniu z terminem edukacja pojawiły się kolejne zwroty jak „kryzys edukacyjny”, „katastrofa edukacyjna”, ale też podsycające podjęcie intensywnych, szeroko zakrojonych działań, jak: „ofensywa edukacyjna”. Często pojawiały się sformułowania jak „zaniedbania językowe”, „niedostateczna efektywność” lub „radosne szkoły bez osiągnięć”.

W opisach „PISA-klęski” dyskusyjnie jest, czy przyjmowane metafory wpływały na wartościowanie pojęć, czy może nadawały wartość pojęciom, ewentualnie czy podkreślały wartość już ustaloną? Na podstawie analizy publikowanych felietonów prasowych i czasu, w którym się ukazały, można zaryzykować twierdzenie, że wszystkie trzy podejścia przeplatały się w bardzo bogato reprezentowanym dyskursie. Przyjmowane wyrażenia miały ewidentnie pejoratywne zabarwienie, a samo badanie PISA stało się dla Niemców synonimem pozbawionej motywacji młodzieży i słabego jej wykształcenia. Tytuły artykułów prasowych nie pozostawiały czytelnikom wątpliwości: „Czy niemieccy uczniowie są głupi?” (Sind deutsche..., 2001) „Po prostu brak chęci” (Einfach keine..., 2001), „Mierny. Siadać” (Darnstädt i in., 2001).

Badacze dyskursu prasowego „PISA” wskazują również na ewidentnie instrumentalny charakter stosowanej metaforyki. H. Toman uważa, że przyczyną tego stanu rzeczy jest wykorzystanie przez uczestników debaty publicznej skomplikowanych kwestii edukacyjnych w umacnianiu politycznej siły i pozycji (Toman, 2011, s. 223). Instrumentalne podejście do prezentowanych stanowisk jest widoczne u przedstawicieli polityki, biznesu i środowisk reprezentujących różne grupy interesów. Najczęściej ich argumentacja ujmuje perspektywę rozwoju państwa, gospodarki i społeczeństwa jako zagrożoną słabymi osiągnięciami uczniów, co wykorzystuje w forsowaniu, czy też przekonywaniu opinii publicznej do własnych stanowisk (interesów) – najczęściej politycznych. Kierunek ten umacnia jednak siłę czynnika ekonomicznego w edukacji, w którym to podejściu ostrzeżenia o zbliżającej się katastrofie nabierają szczególnie silnego przekazu.

W nawiązaniu do badania PISA przyjmowane w Niemczech metafory nawiązują do kilku głównych dziedzin: sportu, tradycji/wartości narodowych, katastrofy, a także szkoły. Tym sposobem z badaniem PISA powiązano dziedziny, które w większości nie mają z nim nic wspólnego.



• **Metafory sportowe.** W kraju, w którym piłka nożna stanowi praktycznie sport i dumę narodową, odniesienia do zasad stosowanych na boisku wydają się nawet czymś oczywistym. Podjęcie przez polityków decyzji o wejściu do grupy krajów PISA okazało się „strzałem bramki samobójczej”, zaś same badania PISA stanowiły „regularne rozgrywki” pod auspicjami OECD, stawiając rząd „pod murem” niewygodnych pytań, wynosząc Finlandię na „mistrza świata”. „Rozgrywki PISA” dotyczą nie tylko porównań międzynarodowych, ale także wewnątrz kraju, szkół, w których liczy się „test wydolności”. W obszarze tym istotny jest poziom osiągnięć, ranking i rywalizacja. Są słabsi, zamykający listy rankingowe, i czołówka – liderzy „w peletonie do sukcesu”. Równie częste są tu sformułowania „na tyłach klasyfikacji” lub „Niemcy grają w drugiej lidze”, zaś na temat samych badań przyjmuje się również określenie olimpiady edukacyjnej.

• **Metafory szkolne.** Przywołują elementy szkolnego życia i typowe zachowania. W nawiązaniu do PISA szkołę główną (Hauptschule) porównywano do „dziecka specjalnej troski, które znowu zawiodło” (Karg, 2005, s. 31), zaś ministrowie edukacji i kultury ponownie otrzymali złą ocenę (wynik testu PISA) – 6, czyli najniższą. Ogólnie rzecz biorąc, wskazywano na ryzyko związane z brakiem promocji szkoły.

• **Metafory katastroficzne.** Ściśle powiązane z doświadczanym powszechnie poczuciem kryzysu, katastrofy, kompromitacji, ale też walki. Bardzo często znajdują odzwierciedlenie w tytułach wielu nagłówków prasowych, jak: PISA-Szok, PISA-katastrofa, „kryzys edukacyjny”, porażka-PISA lub sarkastycznie: „Niech żyje histeria PISA”, czy też zwracają uwagę na brak możliwości, marazm prowadzący w przepaść. Często towarzyszy temu podsyćanie strachu, przerażenia przed statystykami (Karg, 2005, s. 32).

• **Metafory związane z dumą narodową.** W obszarze tym na plan pierwszy wysuwane są odniesienia do niemieckiej tradycji kulturowej – „kraju poetów i filozofów”, które kontrastują z osiągniętymi w PISA rezultatami. Wskazywano, iż naród myślicieli uplasował się na końcu klasyfikacji, co jest podstawą uznania „narodowej porażki” lub „deklasacji”. Bardzo wymownie brzmią słowa rektora Uniwersytetu w Rostoku, Hansa Jürgena Wendela: „Dopiero PISA tak wyraźnie uzmysłowiła wszystkim, że potomkowie Goethego, Schillera, Heinego, Kanta i Herdera nie są już w stanie ze zrozumieniem czytać w swoim ojczystym języku. Świadomość, że młoda generacja godzinami otumaniająca się elektroniką, nadzwyczaj rzadko dobrowolnie sięga po książkę, pozostawiła w kraju głębokie rany i zmusiła do refleksji” (Wendel, 2003, s. 14).

#### 4. Zaskoczeni przez „PISA-szok”

Felietony i komentarze odnoszące się do rezultatów PISA, które ukazały się w niemieckiej prasie i wiadomościach telewizyjnych, zdominowały inne wydarzenia (Raidt, 2012, s. 80). W żadnym z krajów uczestniczących w badaniu nie wystąpił tak duży rezonans, w którym debata na temat edukacji wyszła poza środowiska oświatowe, włączając całe społeczeństwo (Nowosad, 2008, s. 99). Zapewne nie bez znaczenia była pozycja rankingowa państw osiągnięta w poszczególnych badaniach. W samym obszarze niemieckojęzycznym można zauważyć skrajnie odmienne reakcje prasowe. W Austrii rezultaty pierwszej edycji przyjęto z dość dużym zadowoleniem, gdzie uczniowie zdobyli znacznie więcej punktów (BMBWK, 2004, s. 124). W przekazie medialnym pobrzmiwał niekiedy triumfalizm, ale ożyły też sąsiedzkie animozje, bowiem eksponowane w austriackiej prasie poczucie dumy z powodu uzyskanych wyników odnoszono bezpośrednio do niskiej pozycji Niemiec w rankingu PISA 2000, na co wskazują ironiczne, czy wręcz złośliwe komentarze, jak chociażby stwierdzenie: „W piłce nożnej są lepsi, w edukacji nie” (Scholz, 2001, za: De Olano, s. 273). Mniej zadowolenia ujawniały felietony prasowe w Szwajcarii. Jednak i tu ton komentarzy, jak i liczba opublikowanych artykułów pokazują zasadniczą różnicę tego kraju w porównaniu z Niemcami. Przyczyna wydaje się tkwić w nieco lepszej pozycji rankingowej szwajcarskich uczniów, zwłaszcza że zajęli stosunkowo wysoką pozycję w obszarze osiągnięć z matematyki (PISA 2000) i była to pozycja siódma. Mimo tego bardzo dobrego wyniku nie brakowało jednak głosów krytycznych zwracających głównie uwagę na różnice w osiągnięciach uczniów, których źródłem są nierówności społeczne (Ernüchterung nach..., za: von Kopp, 2013).

Analizując reakcje prasowe w innych krajach, można przyjąć, że w żadnym reakcja decydentów w dziedzinie edukacji nie była tak szybka, jak w Niemczech. Ostre komentarze zaistniały nie tylko na łamach prasy, ale też na arenie politycznej. Publikacja wyników PISA miała bowiem miejsce w trakcie przygotowań polityków do nadchodzącej kampanii wyborczej, czyniąc przekaz werbalny zdecydowanie bardziej wyrazistym, ale też pełnym tarć. Stąd nie brak było przypisywania sobie nawzajem winy, co wynikało głównie z rezultatów krajowego badania porównawczego (PISA-E), które wskazywało na obraz osiągnięć uczniów we wszystkich 16 niemieckich krajach związkowych. Miało to niewątpliwie wpływ na eskalację katastroficznej wizji niemieckiej edukacji. W politycznych „potyczkach” częste były ostrze-

zenia, jak choćby przewodniczącej związków zawodowych reprezentującej pracowników oświaty i nauki GEW, Evy Stange, która na łamach prasy podkreślała, że poważnych niedociągnięć niemieckiego systemu szkolnictwa, nie można naprawić „kilkoma poprawkami aktualnego stanu” (Kielmann, 2002, s. 7). Kraje związkowe rządzone przez CDU, w szczególności Bawaria i Badenia-Wirtembergia, prezentowały się jako wzorcowe i nie przegapiły żadnej okazji, aby wykazać nieudolną politykę edukacyjną landom kierowanym przez SPD (Frenkel i Stengel, 2002). Zwycięskim landom nie omieszcano jednak wytknąć słabych stron ich systemu szkolnego. Ówczesna federalna minister edukacji Edelgard Bulmahn stwierdziła wręcz, że Bawaria, pomimo dobrych wyników uzyskanych w badaniu PISA, nie stanowi wzoru do naśladowania, gdyż zaledwie dwadzieścia procent uczniów tego landu uzyskuje maturę, a średnia dla całego kraju wynosi trzydzieści sześć procent (Lutz, 2002).

Zaskoczeniem był jednak fakt, że poważne nieprawidłowości zostały wskazane już wcześniej, jeszcze w latach 90. XX wieku w badaniu TIMSS (Ricken, 2007, s. 15). Wówczas niemieccy uczniowie zajęli 23 miejsce<sup>2</sup>, a wnioski wskazywały na te same słabości systemu edukacji co badania PISA – jednak wcześniej to zignorowano. Bezspornie obydwie wydarzenia były na tyle silnym bodźcem, który nie tylko zaskoczył opinię publiczną, lecz także obudził wcześniejsze marginalne zainteresowanie tego typu badaniami, wzniecając ogólnonarodową debatę nad stanem niemieckiej oświaty (Avenarius i in., 2003, ss. 187–192; Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Deutsches PISA-Konsortium, 2002; Deutsches PISA-Konsortium, 2003). Warto dodać, że swoista ignorancja w dalszym ciągu dotyczyła sporej grupy środowiska oświatowego, które krytykowało założenia metodologiczne międzynarodowych badań porównawczych jako usprawiedliwienie słabej wiarygodności uzyskanych wyników. W uzasadnieniu powoływano się na zróżnicowany kontekst oświatowy 16 systemów szkolnych o odmiennych uwarunkowaniach, suwerennej polityce oświatowej, zróżnicowanych demograficznie, gospodarczo, kulturowo. W opinii publicznej argumenty te wystarczały, by obronić stanowisko nieadekwatności uzyskanych wyników i szukać usprawiedliwienia. Jednak program PISA zmienił to nastawienie. Z jednej strony eksponował kolejne słabe wyniki niemieckich uczniów w międzynarodowym

---

<sup>2</sup> W roku 1995 w badaniu TIMSS uczestniczyło 41 państw. Niemcy uplasowały się na 23 miejscu – TIMSS III Deutschland, Der Abschlussbericht, Berlin, November 2000.

badaniu, z drugiej strony skłonił Niemcy do przeprowadzenia tzw. PISA-E – badań, które uwzględniły specyficzny dla poszczególnych landów kontekst społeczny i potwierdziły niski poziom uzyskanych w nich osiągnięć.

Innym zaskoczeniem okazało się to, że badania międzynarodowe ujawniły te same braki i obszary problemowe co wskazywane przez Georga Pichta (1964) jeszcze u progu lat 60. W podobnym tonie Florian Waldow (2009, s. 476) podkreśla, iż obszary, w których niemieccy uczniowie odnieśli porażkę, były już wcześniej znane specjalistom, jednak publikacja badań PISA na tak szeroką skalę i powszechny odbiór wyników przez opinię publiczną tylko wyeksponował te problemy i wydobyl je „na światło dzienne”. Thomas Kerstan ujął to nawet ostrzej: „Polityka szkolna w tym kraju była prowadzona na ślepo. Była ostra kłótnia o to, co nowe pokolenie powinno zrobić, aby dowiedzieć się, jakie są najlepsze metody, i przeprowadzić debaty na wysokim szczeblu na temat koncepcji edukacji” (Kerstan, 2011). W dalszej części felietonu stwierdza nawet z sarkazmem, że KMK jako instytucja, z której inicjatywy Niemcy przystąpiły do programu PISA, otrzymując złe świadectwo, dokonała wyczynu politycznego (Kerstan, 2011). Jürgen Baumert, ówczesny dyrektor Instytutu Maxa Plancka, kierownik badań PISA, wysunął bardzo ostrożny pogląd środowiska naukowego, które już od dłuższego czasu nie uważało niemieckiego systemu edukacji za rozwiązanie wzorcowe, ale „z drugiej strony zaskakujące było ogromne zróżnicowanie wyników w czytaniu, ale także w matematyce i naukach przyrodniczych” (Kusch, 2011).

Jednak to, co najbardziej zaskoczyło opinię publiczną, była sama reakcja na wyniki PISA i lawinowy wzrost intensywności dyskusji publicznej nad nimi. Wymiernym dowodem są liczby artykułów prasowych poświęconych PISA, w których autorzy felietonów ostrzegają przez katastrofą oświatową i prezentują niemiecką szkołę w totalnym kryzysie (Tillmann, 2005). Klaus Tillman wskazuje, że pomiędzy grudniem 2001 a lipcem 2003 w czasopiśmie o zasięgu ogólnokrajowym ukazało się: 61 artykułów w *Der Spiegel*, 96 w *Focus*, 160 w *Die Zeit*. O wiele więcej publikacji odnotowała prasa lokalna. W tym samym czasie w Brandenburgii wydano 644 artykułów odwołujących się do PISA, zaś w Bremie – 765 (Tillmann, 2005, ss. 93–94). „Można powiedzieć, że dla społeczeństwa niemieckiego równie szokujące jak same wyniki okazała się reakcja na PISA, a w naukowych publikacjach pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych zaczęto powszechnie używać sformułowania „przed i po PISA” (Nowosad, 2008, s. 99).

Nie dziwi zatem, że pilna potrzeba zmian w niemieckich szkołach była szczególnie często wyrażana po opublikowaniu wyników PISA. Można to

zaobserwować nie tylko na ostatniej stronie internetowej międzynarodowego badania, w którym zebrano opinie prasowe ze wszystkich krajów uczestniczących w PISA. Wyjaśnia to również, dlaczego sytuacja jest tak szeroko komentowana, bowiem aż na 774 stronach. W efekcie zaangażowanie społeczeństwa w debatę nad poprawą wyników, duża liczba tekstów publikujących wyniki PISA lub odnoszących się do tych badań pokazują, jak duże poruszenie wywołało w Niemczech badanie PISA (Brudzińska, 2018, s. 230).

## **5. Obszary tematyczne: „anatomia kryzysu niemieckiej szkoły”**

**1. Impuls do zmiany.** Bezspornie w historii oświaty niemieckiej program PISA wyznaczył przełomową cezurę, która oznacza wkroczenie tego kraju na nową jakościowo drogę reform i rozwoju szkolnictwa, od którego nie ma już odwrotu (Zymek, 2003, ss. 207–208). David Greger (2012, ss. 37–38) w artykule *When PISA doesn't matter. The case of Czech Republic and Germany*, wskazuje, iż po publikacji wyników w społeczeństwie Niemiec powstał dobry klimat do zmian, który wcześniej, ze względu na silną autonomię krajów związkowych, nie mógł zaistnieć w takiej skali. W podobnym tonie wypowiedziano się na łamach prasy. Thomas Kerstan (2011): „Niemiecka debata na temat edukacji została wznowiona dzięki badaniu PISA”. Republika Federalna Niemiec, w każdej z trzech kategorii – czytania, arytmetyki i nauki – znalazła się na jednym z najniższych miejsc w porównaniu z 32 krajami uprzemysłowionymi. W zależności od obszaru testowego uczniowie osiągnęli miejsca od 20 do 25 (czytanie 21 miejsce i w matematyczno-naukowy zakres 20). Sprawia to, że Niemcy osiągnęli wyniki poniżej średniej krajów OECD. Porównywalne wartości do Niemiec osiągnęła w niektórych kategoriach np. Brazylia, w innych Czechy. Media, które aż wrzały wynikami badania PISA, wywierały silną presję na polityków, by ci pośpieszyli ogłosić reformy. Nie chodziło wyłącznie tylko o te landy, które osiągnęły zły wynik, ale we wszystkich krajach związkowych.

**2. Utrata dumy narodowej.** Choć w prezentowanych pierwszych wynikach badania PISA liderami były: Japonia, Korea, Finlandia i Nowa Zelandia, to jednak kraje niemieckojęzyczne silnie powiązane z kontekstem niemieckim, jak Austria i Szwajcaria, również wyraźnie wyprzedziły Republikę Federalną. W prasie nagłośniony został problem w pytaniu: Czy Niemcy ryzykują utratę reputacji kraju „poetów i filozofów”? zwłaszcza, że co 10 uczniów w badaniu nie umie czytać ze zrozumieniem. Był to duży problem dla kraju,

który ma wielkie poczucie dumy narodowej i to doświadczenie okazało się szczególnie bolesne. Autorzy felietonów pisali z nostalgią: „Polityka edukacyjna przeżyła już swój wspaniały czas, teraz znów znajduje się w kryzysie” (Kerstan, 2011). Nie ukrywano też swojego zdumienia: „Wszyscy byliśmy naprawdę bardzo zaskoczeni rezultatem. Byliśmy przekonani, że mamy jeden z najlepszych systemów edukacyjnych na świecie i nagle zostaliśmy zaliczeni do przeciętnych” (Kusch, 2011). W wielu gazetach, ale również w programach nadawanych z różnych stacji telewizyjnych, wyniki PISA były przedstawiane w sposób, jakby uczniowie niemieccy w porównaniu do uczniów z innych krajów byli po prostu głupi. Bardziej rozważni komentatorzy uznali jednak, że to stan niemieckiego systemu edukacji jest główną przyczyną niepowodzenia. Niemcy byli dumni ze swojej edukacji i musieli tę dumę odrzucić. Niemcy – trzecia co do wielkości potęga gospodarcza na świecie, kraj poetów i myślicieli, zajął dopiero słabe 21 miejsce na 31 krajów pod względem umiejętności czytania swoich 15-latków, 20 w dziedzinie matematyki i w naukach przyrodniczych” (*The Economist*, za: Kielmann, 2002, s. 7).

**3. Problemy zawodu nauczyciela.** Stwierdzenie, że zbyt mało nauczycieli uczy zbyt liczne klasy w Niemczech, było często nagłaśniane, ale nie jest to ani znacząca przyczyna, ani jedyna. Wskazywano również, że jest zbyt mało młodych nauczycieli, zaś wielu starszych nauczycieli cierpi na syndrom „wypalenia” i wcześniej przechodzi na emeryturę ze względów zdrowotnych. Z powodu braku motywacji nauczycieli, podsumowuje *The Economist* (Kielmann, 2002, s. 5), cierpi jakość nauczania. Nauczycielom zarzuca się również niedostateczne przygotowanie pedagogiczne. W efekcie dokonane zostało niejako na nowo odkrycie: wszystko zależy od lekcji, a zatem od nauczycieli (Kerstan, 2011), choć w początkowej fazie reakcji na PISA główne przyczyny słabych wyników niemieckich piętnastolatków dostrzegano głównie w brakach kadrowych nauczycieli, to jednak szybko pojawił się postulat lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli na uniwersytetach.

**4. Problem struktury szkolnej.** Źródeł kryzysu edukacji upatrywano również w typowych dla systemu niemieckiego szkołach: „Wiodący problem stanowiły szkoły główne (*Hauptschulen*) oraz szkoły zintegrowane (*Gesamtschulen*), znajdujące się w tzw. dzielnicach problemowych dużych miast, gdzie mieszkają rodziny z pochodzeniem migracyjnym lub ze środowisk zaniedbanych społecznie – ale nie ma tam profesorów, polityków i dziennikarzy” (Kerstan, 2011).

**5. Zapotrzebowanie na wczesne wsparcie.** W większości tekstów prasowych autorzy apelowali o większe wsparcie dla słabszych uczniów, głównie

dużej liczby powtarzających klasę (*The Economist*, za: Kielmann, 2002, s. 5). Brak wsparcia dla słabych uczniów stanowił prosty wniosek z badania PISA. Został on powiązany z brakiem integracji uczniów na tle migracyjnym i rozpoczął silnie rozwinięty z czasem postulat inkluzji społecznej. Poważnym wskazywanym problemem był brak nauki języka niemieckiego na wczesnym etapie, wywierający negatywny wpływ na wyniki uczniów. W początkowej fazie, niejako „diagnozujące” problemy niemieckiej szkoły, pojawił się również postulat wsparcia edukacyjnego rodziców, zwłaszcza na wczesnym etapie. Ten obszar akcentował prof. Hans H. Nachtkamp w liście do redaktora, wydrukowanym w *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Pisał o postulowanej wzorcowej funkcji rodziców: „Jeśli chodzi o umiejętność czytania, mocno wierzę, że szkoły mogą robić, co tylko jest możliwe, ale nie osiągną sukcesu, jeśli dzieci nie czytają w domu. Zwykle robią to tylko wtedy, jeśli biorą przykład z rodziców, jeśli są dla nich wzorem” (*FAZ*, za: Kielmann, 2002, s. 7). Ankieta towarzysząca badaniu PISA wykazała, że to nie tylko nauczyciele, w opinii swoich uczniów, zbyt mało interesują się sukcesem w nauce. Uczniowie skarżą się również, że ich rodzice zbyt mało rozmawiają z nimi o szkole, a szczególnie o sprawach osobistych. Ankiety przeprowadzone równoległe w innych krajach pokazały, że rodzice niemieccy rozmawiają rzadziej o problemach szkolnych ze swoimi dziećmi niż rodzice w innych krajach uprzemysłowionych (*FAZ*, za: Kilemann, 2002, s. 7). Rodzice powinni zatem być bardziej niż dotychczas zachęceni do radzenia sobie ze szkolnymi sukcesami i porażkami swoich dzieci. Jak można to osiągnąć, jest oczywiście zupełnie innym pytaniem. Godnym polecenia podejściem może być publiczne stworzenie czegoś w rodzaju świadomości, że edukacja nie jest tylko zadaniem szkoły, ale w nie mniejszym stopniu także domu rodzinnego.

## 6. Walka polityczna zamiast dialog

Na łamach prasy niemieckiej wyniki badania PISA zostały silnie powiązane z okresem wyborczym, ukazując walkę sił politycznych. Na łamach prasy wypowiadali się wszyscy politycy, którzy chcieli wygrać w wyborach lub utrzymać swój status. Przykładowo minister kultury Hesji Karin Wolff w swoich wystąpieniach przedwyborczych atakowała rząd federalny za „niemiecką nędzę edukacyjną” (*Südhessen Morgen*, za: Kielmann, 2002, s. 6). Wyrażała również zadowolenie, że w wyniku badania PISA polityka edukacyjna ponownie stała się publiczna. Jej zdaniem Niemcy powinny były brać udział w badaniach porównawczych znacznie wcześniej, tak jak zrobiły to kraje

skandynawskie. Również Wielka Brytania i Austria, które mogły wprowadzić reformy w systemie szkolnym dziesięć lat wcześniej. Sukces tych reform potwierdzają dobre wyniki uczniów w międzynarodowym porównaniu PISA. W porównaniu z innymi krajami związkowymi Hesja osiągnęła jedynie przeciętne dziewiąte miejsce w porównaniu krajowym. To dowodzi, zdaniem Wolff, że polityka edukacyjna Hesji do 1999 roku była niewłaściwie prowadzona przez czerwono-zieloną koalicję. Choć nowy rząd utworzony przez CDU zdołał zainicjować reformy, poprzednia władza jest odpowiedzialna za słabe wyniki Hesji.

Argumentem przemawiającym na rzecz niewłaściwej polityki wcześniejszego rządu Hesji jest sama specyfika procesów edukacyjnych, która nie dokonuje się z dnia na dzień, a jej poprawa jest zabiegiem długotrwałym – podkreślała Wolff. Dobry wynik Bawarii i Badenii-Wirtembergii jest – w ocenie polityk – gorzką pigułką dla federalnej minister edukacji Edelgardy Bulmahn, zwłaszcza że kraje kierowane przez SPD w krajowym rankingu osiągnęły co najwyżej średnie wyniki. Wolff apelowała dalej, że w Hesji można już dostrzec postęp. Utworzono na przykład 2900 dodatkowych stanowisk dydaktycznych, co oznacza, że prawie w ogóle nie odwoływano zajęć, co niestety bywało zjawiskiem dość powszechnym. Liczba kursów językowych dla uczniów z rodzin imigrantów znacznie wzrosła. Wezwała do poprawy jakości szkół – ten etap miał się dopiero rozpocząć (*Südhessen Morgen*, za: Kielmann, 2002, s. 6). Sądząc po uwagach minister, można wnioskować, że landy kierowane przez CDU wykorzystały badanie PISA także dla własnych celów, aby zdobyć głosy potencjalnych wyborców. Niestety, media także zapominały często o zachowaniu niezbędnego dystansu, stąd nagłówki prasowe w swoim przekazie często były skrajnie krytyczne, jak: „Gorzej być nie może!”, „Katastrofa edukacyjna” (*Berliner Zeitung*, za: Kielmann, 2002, s. 6).

Krytyka politycznych decyzji z wykorzystaniem wyników PISA wydaje się już stałym elementem dyskursu prasowego na temat edukacji. Poza walką polityczną zwrócenie uwagi społeczeństwa na badania edukacyjne wydaje się pożądanym zjawiskiem. Świadczy o randze nauki (badań naukowych) w społeczeństwie oraz znaczeniu edukacji w odbiorze publicznym. W kolejnych latach felietony prasowe wskazywały na kwestie opóźnienia reform oraz w odniesieniu do osób odpowiedzialnych, które nie wyciągnęły wniosków z pierwszego cyklu PISA i w ten sposób wywołały nową katastrofę. Wynikające z tego wnioski wskazywały na potrzebę restrukturyzacji niemieckiego systemu edukacji i poprawę kształcenia nauczycieli. Krytyka jest również widoczna w stwierdzeniach, takich jak wezwanie do zakończenia tzw. testo-



manii (Testeritis) (PISA-Spezialist..., 2006), a nawet ciągłego „pisania o PISA”: niemieckie badanie PISA nie jest mylące, ale jasne i precyzyjne, to inni wywołują niejasności.

## 7. Zakończenie i wnioski

Niemiecka edukacja, ale też polityka edukacyjna znalazły się w stanie kryzysu, który opinii publicznej unaocznili komentarze prasowe odwołujące się do nienajlepszych wyników niemieckich uczniów w międzynarodowym badaniu PISA. Zaistniała debata ukazuje w tym zaskakująco wysokie zainteresowanie mediów. Wiele grup społecznych aktywnie uczestniczyło w publicznej dyskusji PISA, prezentując różną jakość i różny poziom ekspresji. Co ważne – polityka edukacyjna wyszła z cienia i zawładnęła mediami. Nie ma wątpliwości, że edukacja jest dla Niemców ważnym obszarem spraw, którym jest zainteresowane całe społeczeństwo. W procesie tym w pierwszej dekadzie (2001–2010) nie wszystkim istotnym aspektom poświęcona została dostateczna uwaga lub nie zostało zapewnione odpowiednie wsparcie.

Warto również mieć na uwadze, że zasadniczo badanie PISA nie stanowi oceny systemu oświaty, ponieważ koncentruje się przede wszystkim tylko na trzech podstawowych kompetencjach, do których rozwijania niemiecki system oświaty nie był dostatecznie przystosowany. Jednak fakt, że wiele z postulatów stawianych wobec polityki edukacyjnej w dyskusji na temat wyników PISA można dostrzec w już w latach 90. XX wieku, jest już wart rozważenia. Wówczas to ze względu na brak zainteresowania ze strony mediów omawiane były jedynie w kręgach ekspertów i na poziomie poszczególnych organów polityki oświatowej (Hozapfel, 1996).

Debata publiczna, która toczyła się po opublikowaniu pierwszych wyników badania PISA w 2001 roku, przedstawia chaotyczny i niespójny obraz dotyczący wyrażanych opinii. Widoczny jest brak wspólnego, wiążącego porozumienia w sprawie polityki edukacyjnej, które wykraczałoby poza granice kraju związkowego i znalazło odzwierciedlenie w wytycznych KMK, ale suwerenność kulturowa krajów związkowych umożliwia również prowadzenie niezależnej polityki edukacyjnej. Niemiecką „jedność edukacyjną” głoszoną przez KMK i BMBF można znaleźć tylko sporadycznie. Tarcia na linii rząd federalny – rządy krajów związkowych przybrały na sile, gdy okazało się, że jak poważnymi trudnościami musi zmierzyć się niemieckie szkolnictwo. Wymownym przykładem jest wypowiedź kanclerza Niemiec Gerharda Schrödera, który na łamach tygodnika *Die Zeit* zakwestionował skuteczność federalnej organiza-

cji polityki edukacyjnej i jednoznacznie stwierdził, że chwalona rywalizacja federalna wydaje się jedynie swego rodzaju formą krajowego egoizmu wobec swoich własnych uczniów. Za wszelkie niepowodzenia w polityce edukacyjnej winą obarczył kraje związkowe (Schröder stellt..., 2002).

Ogólnie rzecz biorąc, debata publiczna na temat wyników badania PISA pierwszej dekady wniosła więcej pytań niż możliwych odpowiedzi i rozwiązań. Wskazała na potrzebę wypracowania spójnego narodowego projektu poprawy edukacji, uwzględniającego mimo wszystko różnorodność krajów związkowych. Jeśli wykluczmy kampanię wyborczą z dyskusji, pojawia się dwa kluczowe obszary wymagające interwencji. Przede wszystkim jest to gruntowna reforma szkolna, której celem musi być w coraz większym stopniu zapewnienie jakości nauczania i specjalna pomoc dla słabszych uczniów. Ponadto ważne jest, aby powiązać silniej edukację ze środowiskiem domowym, gdzie znajdują się podstawy sukcesu szkolnego lub też porażki dziecka.

Jednym z efektów zaistniałego jeszcze w pierwszej dekadzie rezonansu medialnego była ekspansja edukacyjnych badań empirycznych na terenie Niemiec. Ministerstwo federalne i kraje związkowe finansowały wiele projektów badających zarówno systemy szkolne z „czołówki PISA”, jak i rodzimą edukację, poszukując alternatywnych rozwiązań. Wzrost znaczenia badań edukacyjnych jako podstawa reform jest niewątpliwym plusem. Podobnie jak wzrost znaczenia edukacji w procesie globalnych przemian. Stąd z zadowoleniem należy przyjąć, sam fakt zaistnienia wywołanej w Niemczech nowej, choć od dawna pomijanej dyskusji na temat reform. Ten pozytywny aspekt podważa jednak pośpieszne poszukiwanie rozwiązań i silną, niekiedy bezrefleksyjną orientację na zagraniczne wzorce, które jeśli nie są powiązane z rodzimym kontekstem uwarunkowań – stają się bez znaczenia. Niewątpliwie puszka Pandory, jaka została otwarta badaniem PISA, zmusiła ministerstwa edukacji krajów związkowych do namysłu nad edukacją i jej zmianą, podobnie na poziomie federalnym. Mimo niezmiennie akcentowanych ograniczeń finansowych rządy zostały zobowiązane do zwiększenia nakładów na edukację. Pisano w prasie: „Pytanie, czy niemieccy uczniowie są głupi i leniwi nie wchodzi w ogóle w rachubę. Dopiero po kompleksowej reformie niemieckiego systemu edukacji, można zapewnić te same korzyści, które mają już uczniowie w innych krajach” (Kielmann, 2002, s. 9).

Z pewnością głębszego namysłu wymaga poznanie, dlaczego międzynarodowe porównanie wyników w szkołach po raz pierwszy spotkało się z takim odzewem społecznym w Niemczech i dlaczego udało się doprowadzić do niewyobrażalnego poziomu reformatorskich działań edukacyjnych rozwijanych

w kolejnej dekadzie. Zwłaszcza że podobne badania porównawcze istniały od początku lat 60. ubiegłego wieku. Ulrich Klemm podkreślał, że niemiecki system edukacyjny był wielokrotnie poddawany ocenie w zakresie efektywności będącej poniżej średniej, przy czym ustalenia te nie znalazły odpowiedzi porównywalnej ze wstrząsem wywołanym przez PISA (Seitz, 2003). Rezonans społeczny widoczny na łamach prasy wywołany PISA stanowi dowód na rosnące znaczenie, jakie przywiązuje się obecnie do międzynarodowych standardów edukacyjnych w ramach globalnego „konkursu dla najlepszych umysłów”. Można uznać, że konieczność powiązania dzisiejszych działań reformatorskich z międzynarodowymi standardami i osiągnięciami polityki edukacyjnej jest bardziej niż kiedykolwiek związana przede wszystkim z dwoma głównymi globalnymi procesami transformacji – z jednej strony z transformacją gospodarki światowej w globalną gospodarkę opartą na wiedzy, w której edukacja staje się decydującym czynnikiem warunkującym miejsce w międzynarodowej konkurencji, a z drugiej strony z rosnącym oddziaływaniem „globalnej” pedagogiki reformatorskiej opracowanej przez organizacje międzynarodowe na narodowy dyskurs edukacyjny (Seitz, 2003). Porównania osiągnięć szkolnych, takie jak PISA lub inne badania międzynarodowe, są tylko wyrazem postępującej globalizacji dyskursu pedagogicznego.

Współczesne znaczenie, jakie przypisuje się badaniu PISA, wyraźnie wskazuje na stopień, w jakim proces globalizacji edukacji już się rozwinął. Całkowity sens debaty poświęconej PISA widoczny jest dopiero wtedy, gdy umiejscowi się ją w kontekście międzynarodowych przemian w dziedzinie edukacji, polegających na rynkowej restrukturyzacji systemu edukacji, która pod hasłem „uczenie się przez całe życie dla gospodarki opartej na wiedzy” (World Bank, 2002) nie będzie stanowić dla Niemiec nowego zagrożenia popadnięcia w pułapkę ekonomicznych uwarunkowań (Potulicka, 2014). Można przyjąć, iż wszystko zależy od tego, na ile potrzeby rozwoju gospodarczego zostaną zrównoważone z jednostkowymi, a rodzima tradycja z przenikającą codzienne życie globalizacją.

## **Bibliografia**

- Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. i Weiß, M. 2003. *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Wydawnictwo Opladen.
- BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2004. *Bildungsentwicklung in Österreich: 2002–2003*. Wien, s. 124.

- Borkowska, A. 2013. Reakcja wybranych krajów na wyniki programu PISA. *Dialogi o Kulturze i Edukacji*. 1 (2), ss. 53–70.
- Brudzińska, P. 2018. Światowe reperkusje badań PISA. Wokół nowej kontroli edukacji. *Studia Edukacyjne*. 51, ss. 227–236.
- Darnstädt, T., Koch, J., Mohr, J., Neumann, C., Wensierski, P. 10.12.2001. Mangelhaft. Setzen. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-20960899.html> (11.10.2014).
- Deutsches PISA-Konsortium, red. 2001. *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wydawnictwo Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium, red. 2002. *Pisa 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Wydawnictwo Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium, red. 2003. *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Wydawnictwo Opladen.
- Dobrowicz, J. 2010. *Jaki jest chłopak?* Kielce: Wydawnictwo WUH-P J. Kochanowskiego.
- Einfach keine Lust. 17.12.200. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/pisa-debakel-einfach-keine-lust-a-172367.html> (11.10.2014).
- Ernüchterung nach Jahrzehnten deutscher Bildungsreform*, „Basler Zeitung“, 5.12.2001, Za: Botho von Kopp, Schweiz. *Zusammengestellt nach Berichten der Schweizer Presse*, [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de) (10.11.2013).
- Farnicka, M. i Nowosad, I. 2018. Changes in the press discourse (2000–2016) on the process of school development. W: Dorczak, R. red. *Leading and Managing for Development*. Kraków: Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 79–89.
- Filipiak, M. 2003. *Homo communicans*. Lublin: UMCS.
- Frenkel, U. i Stengel, E. 25.06.2002. Bayern im Himmel, Bremen am Boden. *Tagesspiegel* <https://www.tagesspiegel.de/politik/bayern-im-himmel-bremen-am-boden/324106.html> (10.11.2015).
- Greger, D. 2012. When PISA does not matter? The case of Czech Republic and Germany. *Human Affairs*. 22, pp. 31–42.
- Holzappel, H. 1996. *Schule 2000. Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen*. Frankfurt am Main: Wydawnictwo VAS.
- Karg, I. 2005. *Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*. Göttingen: Wydawnictwo V&R Unipress.
- Kerstan, T. 1.12.2011. Der heilsame Schock. Zehn Jahre nach der Veröffentlichung der ersten Pisa-Studie. Was bleibt? *Die Zeit*. 49. <https://www.zeit.de/2011/49/C-Pisa-Rueckblick> (20.03.2015).

- Kielmann, S. 2002. Alles halb so wild? Das deutsche Abschneiden bei der PISA-Studie im Spiegel der internationalen Presse. Hausarbeit für Erziehungswissenschaftliches Seminar *Theorie der Schule*. Heilderberg: Sommersemester bei Dr. Gerstner, Ruprecht-Karls-Universität.
- Kusch, R. 4.12.2011. Schock über das deutsche Schulmittelmaß durch PISA. *Deutschlandfunk-Kultur*. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/schock-ueber-das-deutsche-schulmittelmass-durch-pisa.932.de.html?dram:article\\_id=131375](https://www.deutschlandfunkkultur.de/schock-ueber-das-deutsche-schulmittelmass-durch-pisa.932.de.html?dram:article_id=131375) (20.04.2015).
- Kwieciński, Z. 1998. O warunkach koniecznych i zagrożeniach reformy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 7, ss. 28–31.
- Lutz, M. 22.06.2002. Lesen, Rechnen, Wissenschaft: Bayern vorn. *Die Welt* <https://www.welt.de/print-welt/article396005/Lesen-Rechnen-Wissenschaft-Bayern-vorn.html> (10.11.2015).
- Melosik, Z. 1994. Poststrukturalizm i społeczeństwo. W: Brzeziński, J. i Witkowski, L. red. *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń: „Edytor”, ss. 200–221.
- Nowosad, I. 2003. *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*. Warszawa: IBE.
- Nowosad, I. 2008. *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*. Zielona Góra: UZ.
- Nowosad, I. 2010. O wspólną troskę... Znaczenie szkoły i edukacji w debacie publicznej. W: Syrek, E. red. *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society*. Katowice: UŚ, ss. 301–311.
- Picht, G. 1964. *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten und Freiburg.
- PISA – Spezialist Jahnke warnt vor „Testeritis“ in Deutschland. 17.11.2006. *Deutschlandfunk Kultur*. [https://www.deutschlandfunkkultur.de/pisa-spezialist-jahnke-warnt-vor-testeritis-in-deutschland.954.de.html?dram:article\\_id=142473](https://www.deutschlandfunkkultur.de/pisa-spezialist-jahnke-warnt-vor-testeritis-in-deutschland.954.de.html?dram:article_id=142473) (20.04.2017).
- Potulicka, E. 2014. *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raidt, T. 2012. *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*. Hamburg: Wydawnictwo Tredition.
- Ricken, N. 2007. Das Ende der Bildung als Anfang. W: Haring, M. red. *Perspektiven der Bildung*. Wiesbaden: Wydawnictwo VS Verlag für Sozialwissenschaften, ss. 15–40.
- Scholz, K. 2001, Wir sind noch einmal davongekommen. *Die Presse*. Za: De Olano, D. 2010. Gewinner, Verlierer und Exoten – PISA in sieben weiteren

- Staaten. W: *Das PISA – Echo Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*. Knodel, Ph. i in. Frankfurt/New York: Wydawnictwo Campus Verlag.
- Schröder stellt Bildungs-Kompetenz der Länder in Frage. 26.06.2002. *Frankfurter Allgemeine* <https://www.faz.net/aktuell/politik/pisa-e-schroeder-stellt-bildungs-kompetenz-der-laender-in-frage-160452.html> (20.04.2017).
- Sind deutsche Schüler doof? 13.12.2001. *Der Spiegel* <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/die-pisa-analyse-sind-deutsche-schueler-doof-a-172357.html> (11.10.2014).
- Seitz, K. 2003. Der schiefe Turm von PISA – nur die Spitze eines Eisbergs? Der PISA-Schock und der weltweite Umbau der Bildungssysteme. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. **26** (1), ss. 2–8.
- Śliwerski, B. 2001. Awans zasobów ludzkich. *Życie Szkoły*. **5** (622), ss. 258–263.
- Tillmann, K.J. 2005. Die PISA-Studie und ihre bildungspolitische Verarbeitung in Deutschland In den Jahren 2001–2004. *Kwartalnik Pedagogiczny*. **2** (196), ss. 91–105.
- TIMSS III Deutschland November 2000. *Der Abschlussbericht*. Berlin.
- Toman, H. 2011. *Die PISA – Vergleichsstudie und der öffentliche Meinungsaustrausch. Das Lesebuch einer kritischen Bestandsaufnahme*. Baltmannsweiler: Wydawnictwo Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Waldow, F. 2009. What PISA Did and Did Not Do: Germany after the “PISA – shock”. *European Educational Research Journal*. **8** (3), ss. 476–483.
- Wendel, H.J. 2003. Gibt es eine neue deutsche Bildungsmisere? W: Hansel, T. red. *PISA und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Wydawnictwo Centaurus Verlag, pp. 13–16.
- World Bank 2002. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy*. Washington: The World Bank.
- Zymek, B. 2003. Ursachen und Konsequenzen von PISA 2000. W: Rustemeyer, D. red. *Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart*. Würzburg: Königshausen & Neumann, ss. 207–236.

### **Specificity of the press discourse on the PISA Survey in Germany (2001–2010)**

**Abstract:** In Germany, the poor performance of German pupils in the PISA study compared to their peers in other countries became a source of an intense discussion that is strongly fueled in the media. Public space has become a type of platform for the exchange of information on the condition of German education as well as on the ongoing changes. The aim of the article is to present the main topics addressed by the German press in the first decade (2001–2010) after the publication of PISA results. A method of Critical Discourse Analysis was used in the research process, which made it possible to draw a conclusion that, on the one hand, educational problems highlighted by the media reflect society's interest in education, and on the other hand, they may lead to an in-depth scrutiny of the emphasised phenomena, as well as of decisions to take specific, initiatives at the grassroots level (theory of utility and benefit, theory of opposite decoding). Press articles from national newspapers and magazines from selected federal states (depending on high or low achievements of their pupils) were analyzed, taking into account different political options.

**Keywords:** PISA, educational debate, press discourse, education policy in Germany

Translated by Inetta Nowosad  
and Anna Borkowska





# **KOMUNIKATY Z BADAŃ**



MARIUSZ KORCZYŃSKI  
DARIUSZ MAJEREK

## **Pomiar wrażliwości międzykulturowej w warunkach polskich**

**Streszczenie:** W USA, Guo-Ming Chen i William J. Starosta opracowali narzędzia badawcze w postaci Skali Wrażliwości Międzykulturowej do pomiaru wrażliwości międzykulturowej jako głównego wymiaru kompetencji komunikacji międzykulturowej. W Niemczech Wolfgang Fritz, Antje Möllenberg oraz Guo-Ming Chen, na próbie 541 studentów potwierdzili jego trafność, rekomendując je dla populacji Europy Zachodniej.

W artykule zaprezentowano polską wersję kwestionariusza do pomiaru wrażliwości międzykulturowej wraz z jego własnościami psychometrycznymi i wynikami analizy normalizacyjnej. Ponadto w opracowaniu przedstawiono podstawy teoretyczne kwestionariusza oraz jego budowę i zasady posługiwania się narzędziem. Polska wersja kwestionariusza (identycznie jak oryginalna) składa się z 24 pozycji testowych zawartych w obrębie pięciu podskal ( $\alpha$ -Cronbacha 0,85) oraz spełnia wszystkie warunki tzw. dobroci psychometrycznej testu. Narzędzie pozwala w sposób szybki, trafny i rzetelny dokonywać pomiaru podstawowych czynników wrażliwości międzykulturowej, takich jak: Zaangażowanie w interakcję, Szacunek dla różnic kulturowych, Pewność w interakcji, Przyjemność z interakcji, Uwaga/Pilność w interakcji. Narzędzie może być stosowane przez naukowców i praktyków we wszystkich sytuacjach, w których mamy do czynienia z interakcją w środowiskach zróżnicowanych kulturowo (biznes, edukacja, turystyka itd.).

Do artykułu załączono kwestionariusz wraz z kluczem, ułatwiającą praktykom analizę i interpretację uzyskanych wyników.

**Słowa kluczowe:** kompetencje międzykulturowe, kompetencje komunikacji międzykulturowej, edukacja międzykulturowa, kwestionariusz, normalizacja narzędzia badawczego

### **Wprowadzenie**

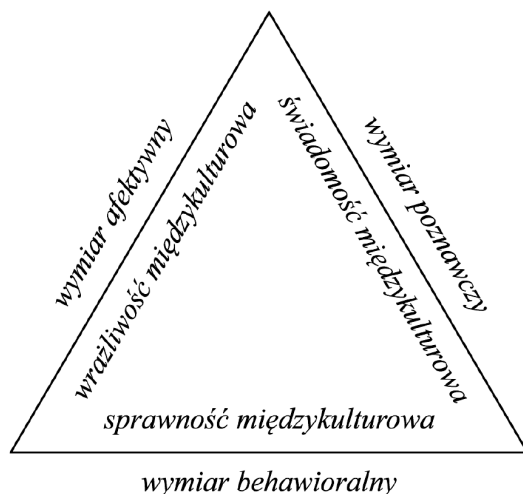
Wieloaspektowe przeobrażenia społeczne dokonujące się w Polsce od momentu przystąpienia jej do Unii Europejskiej powodują coraz bardziej in-

tensywne przepływy zasobów ludzkich z różnych stron świata. Zjawisko to rodzi pytania: na ile jesteśmy emocjonalnie gotowi do kontaktu z osobami odmiennymi kulturowo? Czy jesteśmy wyposażeni w odpowiednie do tego kompetencje?

W krajach, w których zjawiska migracji mają długą historię, z problemem analiz naukowych emocjonalnej gotowości do komunikacji z osobami odmiennymi kulturowo traktowanym jako główny aspekt kompetencji do komunikacji z Innym, uporano się znacznie wcześniej.

Pod koniec XX wieku Chen i Starosta (1996) opracowali model kompetencji komunikacji międzykulturowej (wykres 1).

Wykres 1. Model kompetencji do komunikacji międzykulturowej



Źródło: G.-M. Chen (2014, s. 19).

Opracowując swój model, odnieśli się oni do metafory parasola, który skupia trzy zdolności: poznawczą, afektywną i behawioralną. Aspekt poznawczy oznacza świadomość międzykulturową i przejawia się w zdolności człowieka do zrozumienia podobieństw i różnic kulturowych. Aspekt afektywny wyraża się w zdolności do wrażliwości międzykulturowej i odnosi się do emocjonalnego pragnienia danej osoby, do zrozumienia, doceniania i zaakceptowania różnic kulturowych. Natomiast aspekt behawioralny oznacza sprawność międzykulturową i odnosi się do zdolności jednostki do osiągnięcia celów komunikacyjnych w czasie interakcji z ludźmi z innych kultur.

Efektom tego podejścia jest model kompetencji do komunikacji międzykulturowej zbudowany z trzech wymiarów: świadomości międzykulturowej, wrażliwości międzykulturowej i sprawności międzykulturowej. Najistotniejsze znaczenie nadali wymiarowi wrażliwości międzykulturowej jako afektywnego komponentu kompetencji komunikacji międzykulturowej, definiując ją jako „...zdolność do rozwinięcia pozytywnej emocji w kierunku zrozumienia i docenienia różnic kulturowych, które promują odpowiednie i skuteczne zachowanie w komunikacji międzykulturowej” (Chen i Starosta, 1997, s. 5). Wyszli bowiem z założenia, że w globalizującym się wielokulturowym społeczeństwie wymiar kompetencji, który odnosi się do emocjonalnego pragnienia danej osoby, aby kontakt był potwierdzeniem, docenieniem i zaakceptowaniem różnic kulturowych, jest najistotniejszy. Uznając, że takie pozytywne reakcje emocjonalne będą skutecznie prowadzić do uznania i poszanowania różnic kulturowych.

Chen i Starosta (1997), podkreślając dynamiczny charakter kompetencji do komunikacji międzykulturowej, a zwłaszcza wrażliwości międzykulturowej, uważają, że zmiany zachodzące w jej obszarze związane są z chęcią jednostki do uczenia się, doceniania, a nawet zaakceptowania różnic kulturowych i mogą się one dokonać w wyniku interakcji z Innym.

Zgodnie z tym modelem osoby mające kompetencje do komunikacji międzykulturowej mają nabyte zdolności poznania własnych i obcych skryptów kulturowych, wykazują pozytywne odczucia, uznając, szanując, a nawet akceptując różnice kulturowe oraz potrafią skutecznie nawiązywać interakcje w procesie międzykulturowym.

Aby zmierzyć wymiary kompetencji komunikacji międzykulturowej, Chen i Starosta (2000) opracowali narzędzie do badania wrażliwości międzykulturowej. Empiryczna konstrukcja i walidacja instrumentu wrażliwości międzykulturowej zostały przeprowadzone w trzech etapach. Po pierwsze, przeprowadzono wstępne badanie w celu wygenerowania przedmiotów reprezentujących koncepcyjne znaczenie wrażliwości międzykulturowej. Następnie model przetestowano za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej. Na koniec oceniono równoczesną ważność instrumentu. W badaniu wstępnym poproszono 168 amerykańskich studentów uczelni amerykańskich w dziedzinie komunikacji o ocenę oryginalnego kwestionariusza wrażliwości międzykulturowej z 73 pozycji w celu zmniejszenia liczby przedmiotów. Po przeanalizowaniu czynnika danych do drugiego etapu wybrano 44 pozycje z  $> 0,50$  ładunków czynnikowych, w których 414 studentów zostało poproszonych o udzielenie odpowiedzi na pytania. Dane testowano w analizie osi

głównej, po której następowała skośna rotacja. Wyodrębniono pięć czynników, utworzonych przez 24 elementy o wartości własnej  $>1$ , wyjaśniając łącznie 37,3% wariancji. Pięć czynników oznaczono jako Zaangażowanie interakcyjne, Szacunek dla różnic kulturowych, Pewność w interakcji, Przyjemność interakcji i Uwaga w interakcji. Równoczesna ważność 24-elementowego instrumentu wrażliwości międzykulturowej została następnie oceniona względem siedmiu innych ważnych i powiązanych instrumentów. Wyniki okazały się zadowalające.

Opracowana Skala Wrażliwości Międzykulturowej zawiera 24 twierdzenia, które określają 5 wymiarów. Skala ta zgodnie z założeniem jej Autorów ma wyznaczyć poziom emocjonalnej gotowości do kontaktu z osobą odmienną kulturowo, będąc przy tym potwierdzeniem, docenieniem i zaakceptowaniem różnic kulturowych (Fritz, Graf, Hentze, Mollenberg i Chen, 2005). Przy każdym z twierdzeń należało zaznaczyć jedną z pięciu odpowiedzi ujętych w skali Likerta od „zdecydowanie się zgadzam” do „zdecydowanie się nie zgadzam”. Ocena poziomu wrażliwości międzykulturowej wymagała analizy pięciu jej podskal (wymiarów), takich jak: Zaangażowanie w interakcję, Szacunek dla różnic kulturowych, Pewność w interakcji, Przyjemność z interakcji, Uwaga/Pilność w interakcji.

Dotychczas powyższa skala z dużym powodzeniem wykorzystywana była na terenie Stanów Zjednoczonych i Niemiec (Fritz, Mollenberg i Chen, 2002).

Celem tego artykułu jest wykazanie, że można ją z powodzeniem stosować w warunkach naszego kraju, czyli dokonanie jej adaptacji z realiów amerykańskich do realiów polskich. W związku z powyższym w 2018 i 2019 roku przeprowadzono badania z wykorzystaniem Skali Wrażliwości Międzykulturowej autorstwa Chena i Starosty, po jej wcześniejszym przetłumaczeniu na język polski. Ogółem zebrano 597 narzędzi badawczych, z czego zakwalifikowano 539. Badaniami objęto studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Politechniki Lubelskiej, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile. Wśród nich było 392 (73%) kobiety oraz 147 (23%) mężczyzn. Średni wiek badanych osób wynosił 22,3 lat. Z regionu Polski wschodniej badaniami objęto 311 (57,7%) osób, a z Polski centralnej 228 (42,3%). Najwięcej z nich (34,1%) zamieszkuje na wsi oraz w małych miastach (27,1%) do 20 tys. mieszkańców. Pozostali to mieszkańcy miast: od 20 do 50 tys. – 7,2%; od 50 do 100 tys. – 16,8% oraz ponad 100 tys. – 14,8%.

## Model dla Polski

W przeciwieństwie do analizy eksploracyjnej Chena i Starosty, w tym badaniu zastosowano podejście potwierdzające (konfirmacyjne). Strukturę modelu opracowaną przez Chena i Starostę za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej przetestowano na próbkach polskich za pomocą potwierdzającej analizy czynnikowej. Potwierdzająca analiza czynnikowa jest metodą testowania hipotez dotyczących liczby wymiarów lub czynników złożonego konstruktów. Służy do zilustrowania zależności między czynnikami a relacjami między czynnikami i ich wskaźnikami. W przeciwieństwie do eksploracyjnej analizy czynnikowej potwierdzająca analiza czynnikowa oparta jest na założeniach dotyczących struktury czynnikowej i relacji czynnik-wskaźnik i ma na celu przetestowanie tych założeń, bez ewentualnych modyfikacji modelu. W przypadku gdy założona struktura zależności jest poprawna, to model osiąga zbieżność, a miary jego dopasowania pozostają na wymaganych poziomach. W modelach strukturalnych typu SEM (ang. Structural Equation Modeling) polega to przede wszystkim na podobieństwie macierzy kowariancji faktycznej z implikowaną na postawie modelu.

## Statystyki opisowe wrażliwości międzykulturowej

W niniejszej pracy przyjęto następujące oznaczenia:

- WM – wrażliwość międzykulturowa – skala pełna, dzieląca się na pięć podskal:
  - ZwI – zaangażowanie w interakcję,
  - SdRK – szacunek dla różnic kulturowych,
  - PwI – pewność w interakcji,
  - PzI – przyjemność z interakcji,
  - UwI – uwaga w interakcji.
- Regiony zostały zakodowane następująco:
  - WP – wschodnia Polska,
  - CP – Polska centralna.
- Płeć (K – kobieta, M – mężczyzna).
- Miejsce zamieszkania:
  - W – wieś,
  - M20 – miasto do 20 tys. mieszkańców,

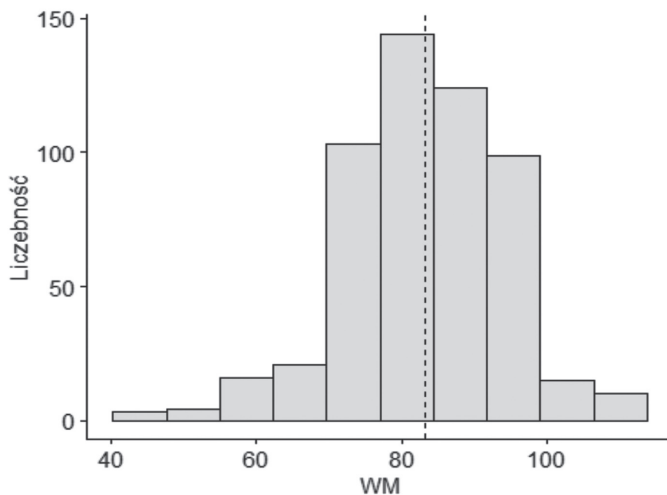
- M50 – miasto o liczebności od 20 do 50 tys. mieszkańców,
- M100 – miasto o liczebności od 50 do 100 tys. mieszkańców,
- M100+ – miasto większe niż 100 tys. mieszkańców.

Tabela 1. Statystyki opisowe

Zmienna	min	Me	$\bar{x}$	max	SD	N
ZwI	6	23	22,4	30	4,1	539
SdRK	3	11	10,5	15	1,9	539
PwI	6	15	14,8	23	3,4	539
PzI	8	25	24,7	34	3,8	539
UwI	3	11	10,8	15	2,1	539
WM	47	83	83,1	113	10,9	539

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1. Histogram wrażliwości międzykulturowej

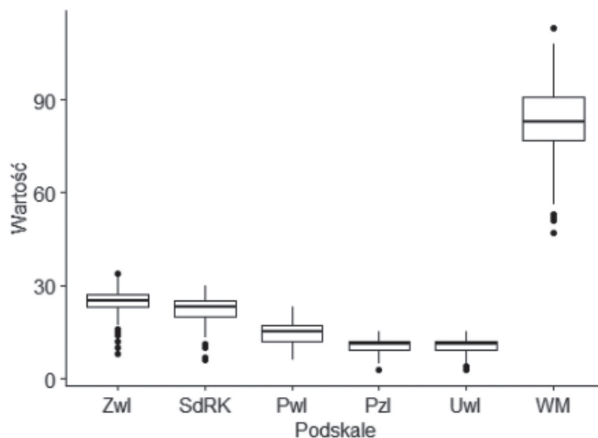


Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych zawartych na rysunku 1 wynika, że wystąpiła wyraźna koncentracja poziomu wrażliwości międzykulturowej w przedziale między 70 a 100 punktów. Obie miary tendencji centralnej (średnia i mediana) leżą blisko siebie, co oznacza, że asymetria rozkładu poziomów wrażliwości międzykulturowej jest mało wyraźna.



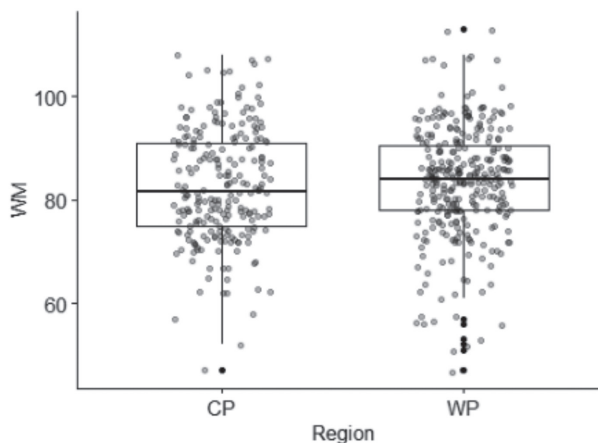
Rysunek 2. Poszczególne podskale wrażliwości międzykulturowej – wykres ramka-wąsy



Źródło: opracowanie własne.

Jak łatwo można zauważyć (rysunek 2), wystąpiły pewne różnice w poziomach poszczególnych podskal wrażliwości międzykulturowej. Przyjemność z interakcji (Pzi) oraz Uwaga w interakcji (Uwi) charakteryzują się najniższymi poziomami, podczas gdy Zaangażowanie w interakcję (Zwi) oraz Szacunek dla różnic kulturowych (SdRK) przyjmują najwyższe wartości. Głównym powodem tego stanu rzeczy są różnice w liczbie pozycji diagnostycznych składających się na badane podskale.

Rysunek 3. Wykres ramka-wąsy wrażliwości międzykulturowej w podziale na regiony

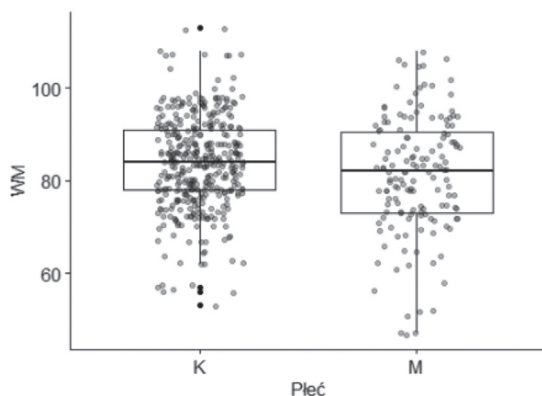


Źródło: opracowanie własne.

Aby się przekonać, że nie ma istotnych statystycznie różnic we wrażliwości międzykulturowej pomiędzy grupami generowanymi przez region, płeć czy miejsce zamieszkania, przeprowadzono odpowiednie analizy porównawcze.

Region Polski, w którym przeprowadzone badania (rysunek 3), nie wskazuje na występowanie istotnych różnic.

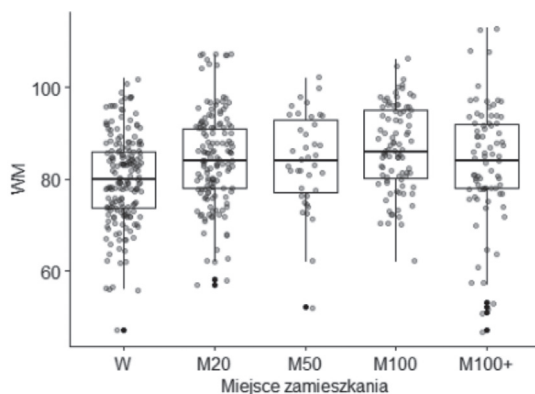
Rysunek 4. Wykres ramka-wąsy wrażliwości międzykulturowej z uwzględnieniem płci badanych osób



Źródło: opracowanie własne.

Również płeć badanych osób nie różnicuje istotnie ich poziomu wrażliwości międzykulturowej (rysunek 4).

Rysunek 5. Wykres ramka-wąsy wrażliwości międzykulturowej a miejsce zamieszkania badanych osób



Źródło: opracowanie własne.

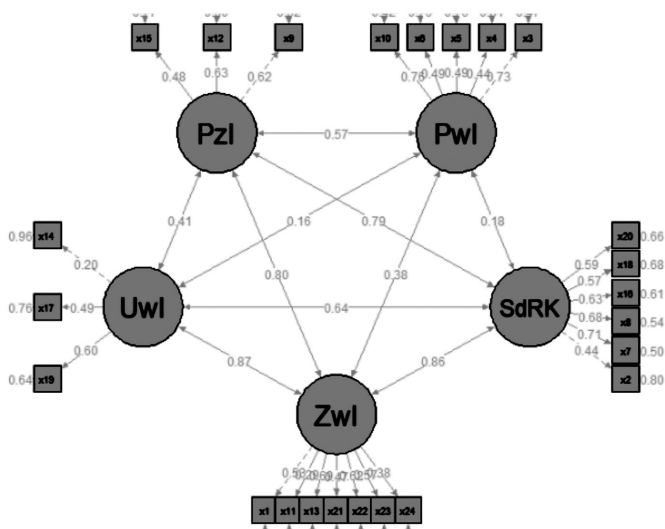
Także i w tym przypadku nie ma istotnych różnic w poziomach wrażliwości międzykulturowej pomiędzy osobami z analizowanych grup (rysunek 5).

Ponieważ żaden z powyższych czynników nie różnicował istotnie poziomów wrażliwości międzykulturowej, to model konfirmacyjny może być zbudowany bez uwzględniania różnic osobniczych ze względu na płeć, region i miejsce zamieszkania.

### Model konfirmacyjny

Badania wykazały, że zbieżność modelu została osiągnięta i wszystkie parametry modelu są istotne statystycznie. Ponadto powszechnie stosowane miary poprawności modelu, takie jak CFI = 0.82, GFI = 0.89, RMSEA = 0.06, SRMR = 0.7, wskazują na akceptowalny poziom dopasowania zastosowanego modelu. Oznacza to, że narzędzie Chena i Starosty do diagnozowania poziomu wrażliwości międzykulturowej można stosować również w Polsce. Rzetelność pełnej skali testu diagnostycznego wyrażona miarą Cronbacha jest na poziomie 0,85, co jest powszechnie uznawane za dostateczny poziom spójności.

Rysunek 6. Strukturalny model konfirmacyjny dla Polski



Źródło: opracowanie własne.

Rzetelności poszczególnych podskal są następujące:

Podskala	Cronbacha
ZwI	0,71
SdRK	0,77
PwI	0,71
PzI	0,60
UwI	0,44
WM	0,85

Źródło: opracowanie własne.

Wskaźniki rzetelności wszystkich podskal są większe niż 0,6 (z wyjątkiem UwI – Uwagi w interakcji), co oznacza, że rzetelność pełnej skali, jak i jej składowych jest na zadowalającym poziomie. Niestety nie wszystkie ładunki czynnikowe modelu były wyższe niż powszechnie stosowany poziom 0,4 (tabela 2). Konsekwencją tego jest niższa korelacja tych pozycji diagnostycznych z podskalą, a co za tym idzie, kontrybucja tych pozycji diagnostycznych w daną podskalę jest na niskim poziomie. Powodem tego może być niedokładne tłumaczenie, inny kontekst frazeologiczny sformułowań użytych w pytaniu, czy inny kontekst kulturowy. Zważywszy jednak na fakt, iż miary dopasowania modelu oraz rzetelność pełnej skali oraz podskal była na wystarczającym poziomie, można stwierdzić, że wspomniane niskie poziomy ładunków czynnikowych nie są istotne dla oceny narzędzia pomiarowego.

Tabela 2. Ładunki czynnikowe strukturalnego modelu confirmacyjnego

	ZwI	SdRK	PwI	PzI	UwI
x1	0,53	0,00	0,00	0,00	0,00
x11	0,29	0,00	0,00	0,00	0,00
x13	0,69	0,00	0,00	0,00	0,00
x21	0,47	0,00	0,00	0,00	0,00
x22	0,62	0,00	0,00	0,00	0,00
x23	0,57	0,00	0,00	0,00	0,00
x24	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00
x2	0,00	0,44	0,00	0,00	0,00
x7	0,00	0,71	0,00	0,00	0,00
x8	0,00	0,68	0,00	0,00	0,00
x16	0,00	0,63	0,00	0,00	0,00
x18	0,00	0,57	0,00	0,00	0,00
x20	0,00	0,59	0,00	0,00	0,00
x3	0,00	0,00	0,73	0,00	0,00
x4	0,00	0,00	0,44	0,00	0,00
x5	0,00	0,00	0,49	0,00	0,00

x6	0,00	0,00	0,49	0,00	0,00
x10	0,00	0,00	0,76	0,00	0,00
x9	0,00	0,00	0,00	0,62	0,00
x12	0,00	0,00	0,00	0,63	0,00
x15	0,00	0,00	0,00	0,48	0,00
x14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,20
x17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,49
x19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,60

Źródło: opracowanie własne.

W ostatnim etapie weryfikacji modelu oceniono trafność dyskryminacyjną (różnicową). Polega ona na sprawdzeniu, czy test diagnostyczny mierzy tylko żądane cechy. Narzędzie charakteryzujące się trafnością różnicową nie koreluje z wynikami cech latentnych. W pracy (Fritz, Mollenberg and Chen, 2001) autorzy porównywali średnią wariancję wyjaśnioną przez model z kwadratami współczynników korelacji czynników. To kryterium sformułowane przez Fornell and Larcker (1981) nieco się zdezaktualizowało. Obecnie proponuje się stosować kryterium ilorazu między- i wewnątrzwymiarowych korelacji (ang. Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations) wprowadzone przez Henseler, Ringle and Sarstedt (2015). Do oceny trafności dyskryminacyjnej w niniejszej pracy zastosowano właśnie tę technikę. Autor tej techniki wskazuje, że trafność różnicowa jest na wystarczającym poziomie, jeśli wspomniany współczynnik nie przekracza wartości 0,85. Niektórzy autorzy wskazują nawet wyższy poziom 0,9.

Tabela 3. Między – i wewnątrzwymiarowe korelacje

	ZwI	SdRK	PwI	PzI	UwI
ZwI	1,00	0,84	0,44	0,75	0,81
SdRK	0,84	1,00	0,34	0,76	0,59
PwI	0,44	0,34	1,00	0,64	0,30
PzI	0,75	0,76	0,64	1,00	0,40
UwI	0,81	0,59	0,30	0,40	1,00

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 3 pozwala stwierdzić, że trafność dyskryminacyjna jest zachowana.

Wszystkie obliczenia zostały przeprowadzone w środowisku programistycznym **R** – uznanym powszechnie narzędziu do obliczeń statystycznych (R Core Team 2019). Wszelkie wizualizacje oraz modelowanie zostało wykonane poprzez zastosowanie pakietów rozszerzających możliwości podstawowo-

wego narzędzia: **lavaan** (Rosseel, 2012), **semPlot** (Epskamp i Sacha, 2019), **semTools** (Jorgensen et al., 2018) and **psych** (Revelle, 2018).

### **Zakończenie i wnioski**

W powyższym badaniu przetestowano narzędzie badawcze w postaci Skali Wrażliwości Międzykulturowej opracowane przez Chena i Starostę po uprzednim dostosowaniu go do środowiska kulturowego Polski. Ustalono, że chociaż zawiera pewne niedostatki, szczególnie odnoszące się do podskali Uwagi w interakcji (UwI), których powodem może być mało precyzyjne tłumaczenie, inny kontekst frazeologiczny sformułowań użytych w pytaniu, czy też inny kontekst kulturowy, to jego trafność i rzetelność jest zadowalająca.

Może być zatem wykorzystany do ogólnej oceny emocjonalnego pragnienia danej osoby, do zrozumienia, doceniania i zaakceptowania różnic kulturowych. W tym kontekście może stanowić punkt wyjścia do opracowania instrumentów diagnostycznych podczas doboru personelu kierowniczego w przedsiębiorstwach i instytucjach zróżnicowanych kulturowo.

Podsumowując, ogólna analiza potwierdzająca wykazała zadowalającą trafność i rzetelność analizowanego narzędzia Skali Wrażliwości Międzykulturowej Chen i Starosty, w środowisku polskim.

W dobie globalizacji i integracji jednymi z najistotniejszych wymagań na współczesnym rynku edukacji oraz pracy stają się komunikacyjne kompetencje międzykulturowe, pozwalające na efektywne radzenie sobie w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Fakt tworzenia się społeczności globalnej, w której Polska zaczyna odgrywać coraz istotniejszą rolę szczególnie w obszarze produkcji i edukacji, implikuje kulturową współzależność na poziomie makro oraz mikro i czyni kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej na poziomie indywidualnym bardzo istotnymi.

W wyniku ciągłego wzrostu poziomu emigracji zarobkowej do Polski, nowo przybyli stają przed trudnymi problemami związanymi z wymogami nowego miejsca pracy czy też edukacji. Pochodzą oni często z różnych bardzo odmiennych kulturowo obszarów świata. Inny etos pracy, inne wartości i inne preferowane przez nich priorytety życiowe, wynikające ze zróżnicowania kulturowego, wcale nie ułatwiają decyzji o zatrudnieniu czy też wyborze miejsca edukacji, stanowiąc często istotną barierę. Nie ułatwiają też przybyšom procesów adaptacyjnych, asymilacyjnych czy też integracyjnych. A bez nich dobre funkcjonowanie na rynku pracy czy też edukacji, kariera zawodowa oraz samorealizacja migranta wydają się być mało realne. A prze-

cież im więcej asymilacji lub integracji u imigrantów, tym większe szanse na stworzenie więzi z krajem goszczącym, kształtowanie nowej tożsamości, która przełoży się pozytywnie na efekty w indywidualnym funkcjonowaniu w edukacji oraz na rynku pracy. Kluczowym w tym zakresie instrumentem wydaje się być międzykulturowa kompetencja komunikacyjna.

W tym sensie ważne jest dla naukowców wyjaśnienie koncepcji kompetencji komunikacji międzykulturowej i ciągłe tworzenie i weryfikowanie wiarygodnych instrumentów do mierzenia tej kompetencji, aby pomóc ludziom lepiej dostosować się do szybkiej zmiany świata i przyczynić się do osiągnięcia przez nich osobistych sukcesów życiowych i zawodowych.

### **Bibliografia**

- Chen, G.-M. and Starosta, W. J. 2000. The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, **3**, pp. 3–14. [https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com\\_facpubs.pdf](https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs.pdf) (12.09.2019).
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. 1997. A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, **1**, pp. 1–16. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> (23.11.2019).
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. 1996. Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, **19** (1), pp. 353–83. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935> (26.10.2019).
- Chen, G.-M. and Starosta, W.J. 2000. The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Communication Studies Faculty Publications*. January. [https://digitalcommons.uri.edu/com\\_facpubs/36](https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/36) (13.12.2019).
- Chen, G.-M. 2014. Intercultural Communication Competence: Summary of 30-year Research and Directions for Future Study. In: Dai, X. and Chen, G.-M. eds. *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 14–39. <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/59177.pdf> (15.01.2020).
- Claes, F. and Larcker, D.F. 1981. Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, **18** (1), pp. 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312> (23.04.2020).
- Epskamp, S. 2019. *SemPlot: Path Diagrams and Visual Analysis of Various*

- Sem Packages' Output*. <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot> (02.04.2020).
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Möllenberg, A. and Chen, G.-M. 2005. An Examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States, *Intercultural Communication Studies*. **XIV** (1), pp. 53–65. <https://web.uri.edu/iaics/2005-vol-14-no-1/> (17.04.2020).
- Fritz, W., Mollenberg, A., and Chen, G.-M. 2001. Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context. <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/54780/1/683506986.pdf> (13.01.2020).
- Fritz, W., Mollenberg, A. and Chen, G.-M. 2002, Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*. **XI** (2), pp. 165–176. <https://web.uri.edu/iaics/files/12-Wolfgang-Fritz-Antje-Mollenberg.pdf> (26.01.2020).
- Henseler, J., H., Christian, H., Ringle, M. and Sarstedt, M. 2015. A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*. **43** (1), pp. 115–35. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8> (21.02.2020).
- Jorgensen, T.D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A.M. and Rosseel, Y. 2018. *semTools: Useful Tools for Structural Equation Modeling*. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools> (23.03.2020).
- Revelle, W. 2018. *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Evanston, Illinois: Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych> (25.03.2020).
- Rosseel, Y. 2012. Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*. **48** (2), pp. 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/> (23.03.2020).
- Team, R.C. 2019. *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/> (26.03.2020).

**Skala Wrażliwości Międzykulturowej (autorstwa G.-M. Chen i W.J. Starosty) w adaptacji M. Korczyńskiego, D. Majerka**

Poniżej znajduje się szereg stwierdzeń dotyczących komunikacji międzykulturowej. Nie ma dobrych lub złych odpowiedzi. Proszę pracować szybko,



liczy się pierwsze wrażenie poprzez wskazanie, w jakim stopniu zgadza się Pan(i) ze stwierdzeniem. Dziękujemy za współpracę.

- 5 = Zdecydowanie się zgadzam
- 4 = Zgadzam się
- 3 = Nie mam zdania
- 2 = Nie zgadzam się
- 1 = Zdecydowanie się nie zgadzam

(Proszę podać liczbę odpowiadającą odpowiedzi w puste miejsce po twierdzeniu)

1. Cieszę się z interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
2. Myślę, że ludzie z innych kultur są ograniczeni \_\_\_\_\_
3. Jestem bardzo pewny(-na) siebie w interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_
4. Uważam, że bardzo trudno jest mówić przed ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
5. Zawsze wiem, co powiedzieć podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
6. Mogę być towarzyski(-ka) podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_
7. Nie lubię być z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
8. Szanuję wartości ludzi z różnych kultur \_\_\_\_\_
9. Denerwuję się łatwo podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
10. Czuję się pewny(-na) siebie podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_
11. Staram się czekać przed formułowaniem wyobrażeń o odmiennych kulturowo \_\_\_\_\_
12. Często się zniechęcam, gdy jestem z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
13. Jestem otwarty(-ta) na ludzi z różnych kultur \_\_\_\_\_

14. Jestem bardzo uważny(-na) podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_
15. Często czuję się bezużyteczny(-na) podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
16. Szanuję sposoby zachowania się ludzie z różnych kultur \_\_\_\_\_
17. Staram się uzyskać jak najwięcej informacji podczas interakcji z ludźmi z różnych kultur \_\_\_\_\_
18. Nie akceptuję opinii ludzi z różnych kultur \_\_\_\_\_
19. W czasie interakcji z moim odmiennym kulturowo odpowiednikiem, jestem wrażliwy(-wa) na jego subtelne treści \_\_\_\_\_
20. Myślę, że moja kultura jest lepsza od innych kultur \_\_\_\_\_
21. Podczas interakcji często zachowuję się pozytywnie w stosunku do mojego odpowiednika odmiennego kulturowo \_\_\_\_\_
22. Unikam takich sytuacji, gdzie mam do czynienia z kulturowo odmiennymi osobami \_\_\_\_\_
23. Często pokazuję zrozumienie dla mojego odpowiednika odmiennego kulturowo poprzez werbalne i niewerbalne zachowanie \_\_\_\_\_
24. Różnice pomiędzy mną a moim odpowiednikiem odmiennym kulturowo wywołują uczucie radości \_\_\_\_\_

#### Kodowanie i analiza

(Punkty 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20, i 22 muszą być zakodowane odwrotnie)

Podskale (wymiar) wrażliwości międzykulturowej:

1. Zaangażowanie w interakcję – 1, 11, 13, 21, 22, 23, i 24.
2. Szacunek dla różnic kulturowych – 2, 7, 8, 16, 18, i 20.
3. Pewność w interakcji – 3, 4, 5, 6, i 10.
4. Przyjemność z interakcji – 9, 12, i 15.
5. Uwaga/Pilność w interakcji – 14, 17, i 19.

### **The measurement of intercultural sensitivity in the Polish conditions**

**Abstract:** Guo-Ming Chen and William J. Starosta have invented a research tool to measure the level of intercultural sensitivity as a major dimension of intercultural communicative competence. The tool is known as The Model of Intercultural Sensitivity. Its accuracy was confirmed in Germany in a study conducted by Wolfgang Fritz, Antje Möllenberg oraz Guo-Ming Chen on a group of 541 students. As a result, the method was recommended for the Western European Societies.

The article presents a Polish version of the questionnaire measuring intercultural sensitivity together with its psychometrical properties and the results of normalization analysis. What is more, the theoretical basis of the questionnaire, its structure and conditions of use are also described. The Polish version (just like the original) consists of 24 positions grouped into 5 sub-scales (Cronbach's  $\alpha$  0,85) and meets all the requirements of the so-called psychometrical accuracy. The test allows one to quickly and precisely measure the basic elements of intercultural sensitivity such as: Engagement in interaction, Attention/Diligence in interaction. The tool can be used by scholars and practitioners in all situations that involve interaction in culturally diversified environments (business, education, tourism etc.) The article includes the questionnaire with the key, which shall make the analysis and interpretation of the results much easier.

**Keywords:** intercultural competence, intercultural communicative competence, intercultural communication, questionnaire, research tool normalization

Translated by Katarzyna Mieszkowska

BARBARA GRABOWSKA

## **Edukacja w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu w opiniach uczniów i ich rodziców**

**Streszczenie:** W artykule dokonano skrótovej charakterystyki prawnych aspektów funkcjonowania mniejszości narodowej, przywołano akty tworzące standardy w zakresie ich ochrony wyrażone w prawie międzynarodowym oraz w prawodawstwie czeskim. Polacy mający w Republice Czeskiej status mniejszości narodowej mogą korzystać z przysługujących im praw, zwłaszcza z prawa do edukacji w języku mniejszości, a realizowanym w szkołach z polskim językiem nauczania. Projektując badania dotyczące szkoły, przyjęłam paradygmat funkcjonalno-strukturalny. W tym ujęciu szkoła jest miejscem socjalizacji, w którym następuje reprodukcja norm, wartości i tradycji. W konstrukcji teoretycznej podjętych rozważań skorzystano także z koncepcji tożsamości wyboru Charlesa Taylora, koncepcji tożsamości i identyfikacji narodowej w ujęciu Antoniny Kłoskowskiej.

Badania z zastosowaniem metody ankiety przeprowadzono wśród rodziców i ich dzieci, uczniów z klas dziewiątych ze szkół podstawowych z polskim językiem nauczania funkcjonujących na Zaolziu. Ich celem było poznanie opinii o edukacji w tych szkołach.

Wyniki badań wskazują, iż dla rodziców uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania wybór szkoły dla własnego dziecka jest przejawem polskości, a dla ich dzieci powodem uczęszczania jest możliwość nauki języka polskiego, fakt bycia Polakiem oraz dbałość o zachowanie polskości.

**Słowa kluczowe:** Republika Czeska, polska mniejszość narodowa, szkoły z polskim językiem nauczania

### **Wprowadzenie**

Republika Czeska jest jednym z najbardziej jednolitych narodowościowo krajów w Europie. Trudno jest podać liczbę osób deklarujących inną narodowość niż czeską, bowiem w spisie powszechnym z roku 2011 aż 25,3% obywateli nie zadeklarowało żadnej narodowości. W Statucie Rady ds. Mniejszości

Narodowych zostało wymienionych 14 narodowości mających w Czechach status mniejszości narodowych: białoruska, bułgarska, chorwacka, niemiecka, polska, romska, rusińska, ruska, grecka, słowacka, serbska, ukraińska, węgierska i wietnamska. Za trzy najliczniejsze mniejszości uznaje się polską<sup>1</sup>, słowacką i ukraińską. Jako czwartą pod tym względem wymienia się mniejszość wietnamską<sup>2</sup>. Jednak tylko polska mniejszość narodowa ma w pełni zorganizowane szkolnictwo we własnym języku narodowym.

Aktualnie w Republice Czeskiej, podobnie jak w innych krajach, trwa spis narodowy. Te dobrowolne deklaracje w rubryce narodowość są ważne nie tylko dla Polaków będących członkami polskiej mniejszości narodowej. Wprawdzie edukacja w języku mniejszości nie jest wprost powiązana ze spisem ludności, jednak liczba osób poczuwających się za Polaków może być ważna tak dla samej mniejszości, jak i dla osób decydujących o podziale środków na finansowanie działalności polskiej mniejszości – jej instytucji, organizacji pozarządowych – w różnych obszarach życia społeczno-kulturalnego.

Na potrzeby niniejszych rozważań przyjęto funkcjonalno-strukturalną teorię szkoły. Szkoła, będąc elementem systemu społecznego, jest – obok rodziny – główną agendą socjalizacji i zapewnia ciągłość wartości, norm kulturowych oraz ciągłość społeczeństwa (Sawisz, 1989, s. 5). Szkoła pełni dwie funkcje: zewnętrzną i wewnętrzną. Pierwsza z funkcji jest narzucona przez społeczeństwo, a w przypadku szkoły z językiem mniejszości oczekiwania wobec niej formułuje także właściwa dla niej mniejszość narodowa. Zatem w szkole młodzi mają możliwość poznania dorobku kulturowego społeczeństwa czeskiego i polskiego oraz dorobku polskiej mniejszości narodowej żyjącej od pokoleń na Zaolziu.

W obrębie funkcji wewnętrznej w szkole są realizowane funkcje edukacyjne, adaptacyjne, kulturowe, ideologiczne, integracyjne, społeczne i inne (Woźniak, 1998, ss. 228–229).

---

<sup>1</sup> Spis ludności z roku 2001 wykazał, że w Republice Czeskiej mieszka 39 096 osób narodowości polskiej, co stanowi 0,4% ogółu ludności. W statystykach podawane są tylko osoby, które zadeklarowały jedną narodowość. Osoby, które wybrały dwie narodowości, na przykład polską i czeską, były policzone w kategorii narodowości czeskiej.

<sup>2</sup> W roku 2013 przyznano miejsce w Radzie Rządu ds. Mniejszości Narodowych przedstawicielowi Wietnamczyków, tym samym uznano ich za mniejszość narodową (Szyszlak, 2016).

## Mniejszości narodowe – definicje, regulacje prawne

Normy prawne dotyczące ochrony mniejszości ujęte są między innymi w dokumentach powstałych w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych, Rady Europy, Unii Europejskiej (Białek, 2008, ss. 43–69). Podczas Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy w 1993 roku podjęto próbę stworzenia definicji mniejszości narodowych (*Art. 1 Rekomendacji nr 1201*, 1993). Zgodnie z nią pojęcie mniejszości narodowej miało się odnosić do grupy ludzi w danym państwie, która: przebywa na terytorium tego państwa i posiada jego obywatelstwo; utrzymuje długotrwałe, stałe i trwałe więzi z tym państwem; cechuje się odmiennością etniczną, kulturową, religijną lub językową; jest należycie reprezentowana, jednakże mniejsza liczebnie niż reszta populacji państwa albo regionu tegoż państwa; jest zmotywowana troską o zachowanie jedności, która konstytuuje ich wspólną tożsamość, włącznie z ich tradycją, kulturą, religią i językiem. Z uwagi na fakt, iż dokument nie wszedł w życie do dziś, nadal nie ma powszechnie uznawanej definicji pojęcia mniejszości narodowej. Wiele dokumentów prawa międzynarodowego<sup>3</sup> dotyczy ochrony praw człowieka lub mniejszości (Białek, 2008). W dokumentach wymienia się najczęściej mniejszości narodowe, etniczne, religijne lub językowe. Na potrzeby niniejszego opracowania przywołam definicję zapisaną w Instrumencie Inicjatywy Środkowoeuropejskiej Ochrony Praw Mniejszości Narodowych (z 1994 roku). W artykule 1 tego dokumentu zapisano, iż mniejszość narodowa oznacza: „grupę mniejszą liczebnie od pozostałej części ludności w danym Państwie, której członkowie, będący obywatelami danego Państwa, mają etniczne, religijne lub językowe cechy odróżniające je od pozostałej czę-

<sup>3</sup> Wymienić należy dokumenty powstałe w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych (m.in. Karta Narodów Zjednoczonych, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych, Deklaracja praw osób należących do mniejszości narodowych lub etnicznych, religijnych i językowych); Rady Europy (Europejska Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, Protokół dodatkowy nr 12 do Europejskiej Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności europejskiej, Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych); Unii Europejskiej (Traktat o Unii Europejskiej, Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Karta Praw Podstawowych UE, Rezolucje Parlamentu Europejskiego, Dyrektywa Rady Unii Europejskiej 2000/43/EC wprowadzająca w życie zasadę równego traktowania osób niezależnie od ich pochodzenia rasowego lub etnicznego).

ści ludności i kierują się wolą zachowania własnej kultury, tradycji, religii lub języka” (Janusz i Bajda, 2000, s. 59). Jest to zapis deklaracyjny i pozostawiono poszczególnym państwom dookreślenie tego pojęcia, jak również prawo określenia, które grupy zostaną prawnie uznane za mniejszości narodowe.

W czeskim prawie dosyć obszernie zdefiniowano mniejszości narodowe w Ustawie o prawach członków mniejszości narodowych z dnia 10 lipca 2001 roku (*Zákon o právech příslušníků...*, 2001). W § 2. ust. 1. zapisano<sup>4</sup>, iż mniejszość narodowa to wspólnota obywateli Republiki Czeskiej mieszkających w obecnej Republice Czeskiej, różniących się od innych obywateli zwykle wspólnym pochodzeniem etnicznym, językiem, kulturą i tradycjami, którzy tworzą liczebnie mniejszość obywateli i jednocześnie przejawiają wolę bycia uznanym za mniejszość narodową w celu wspólnych działań na rzecz zachowania i rozwoju własnej tożsamości, języka, kultury i jednocześnie w celu wyrażenia i ochrony interesów ich wspólnoty, która została historycznie wytworzona.

Z kolei zgodnie z ust. 2 tego samego paragrafu: Członkiem mniejszości narodowej jest obywatel Republiki Czeskiej, który deklaruje inną narodowości niż czeska i wyraża chęć bycia uznawanym za członka mniejszości narodowej wraz z innymi osobami deklarującymi się jako osoby tej samej narodowości (*Zákon o právech příslušníků ...*, 2001). W ustawie zaakcentowano zatem prawo każdej osoby do swobodnego decydowania o własnej narodowości i przynależności do mniejszości narodowej. Zatem można przywołać wypowiedź Janusza Kochanowskiego (2006), którego zdaniem narodowość jest stanem świadomości każdego człowieka i wynikającą z tego stanu identyfikacją z określoną grupą etniczną. Zatem bardzo ważną kwestią jest edukacja w języku ojczystym oraz zachowanie tożsamości narodowej.

## **Edukacja w języku mniejszości narodowej w Republice Czeskiej**

W przypadku osób należących do mniejszości narodowej o narodowości dziecka decydują jego rodzice i to oni podejmują decyzję o wyborze przedszkola i szkoły podstawowej dla swojego dziecka.

Osoby będące członkami mniejszości narodowych w Republice Czeskiej prawo do edukacji w języku narodowym mają zagwarantowane w Konstytucji oraz w aktach niższej rangi, między innymi w Ustawie o prawach człon-

---

<sup>4</sup> Cytowane w artykule fragmenty dokumentów prawnych podaję w tłumaczeniu własnym.

ków mniejszości narodowych w RC (*Zákon o právech příslušníků...*, 2001) oraz w ustawie o edukacji w przedszkolu, szkole podstawowej i średniej oraz wyższej szkole zawodowej z 2004 roku. W paragrafie 13 uwzględniono możliwość kształcenia w języku mniejszości narodowej, natomiast w § 14. określono warunki, jakie powinny być spełnione, aby utworzyć klasę. W dokumencie określono minimalną liczbę dzieci w przedszkolach i szkołach podstawowych, a w szkole średniej dopuszczono możliwość utworzenia klasy z językiem nauczania mniejszości w sytuacji, gdy zbierze się co najmniej 15 uczniów, członków danej mniejszości.

Ważnym dokumentem dla polskiej mniejszości narodowej jest dwustronna Umowa między Rządem RP a Rządem Republiki Czeskiej o współpracy w dziedzinie kultury, szkolnictwa i nauki (*Umowa między Rządem RP...*, 2004). W artykule 11 zapisano, iż w obu krajach zapewnia się osobom należącym do mniejszości narodowych warunki sprzyjające zachowaniu, rozwojowi i wyrażaniu ich tożsamości narodowej, religijnej, kulturowej i językowej w ramach przepisów obowiązujących w danym kraju. W odniesieniu do polskiego szkolnictwa narodowościowego w Republice Czeskiej oznacza to, iż funkcjonuje ono zgodnie z czeskimi regulacjami prawnymi.

W Republice Czeskiej centralnym organem zajmującym się szkolnictwem na wszystkich poziomach – od przedszkolna do szkół wyższych – jest Ministerstwo ds. Edukacji, Młodzieży i Sportu (*Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* – MSMT) i odpowiada ono za opracowywanie polityk edukacyjnych, młodzieżowych i sportowych oraz współpracę międzynarodową w tych dziedzinach. Funkcjonowanie szkolnictwa, warunki realizacji nauki, właściwych organów instytucji rządowych i samorządowych związanych ze szkolnictwem oraz prawa i obowiązki poszczególnych osób fizycznych i prawnych określa ustawa o edukacji (*Zákon o předškolním...*, 2004).

Ministerstwo prowadzi program (*Programy na podporu...*) wspierający edukację w językach mniejszości i każdego roku ogłasza nabór wniosków o dotacje na wsparcie działalności edukacyjnej. Celem programu jest wspieranie tworzenia warunków do realizacji polityki państwa w zakresie edukacji w językach mniejszości narodowych, program wspierania edukacji dzieci i uczniów z różnych środowisk językowych i kulturowych, wsparcie projektów wielokulturowej edukacji dzieci, uczniów i młodzieży do 26. roku życia, poznawanie historii i kultury innych narodów, prowadzące do wzajemnej tolerancji i walki z rasizmem i ksenofobią.

Organizacją szkolnictwa w języku swojej narodowości jest zainteresowana tylko polska mniejszość narodowa i tym samym zapewnia wykształce-



nie w języku polskim w kompletnym cyklu edukacyjnym od przedszkola do szkoły średniej.

Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej funkcjonuje w dwóch powiatach: karwińskim i frydecko-misteckim. Na sieć szkolnictwa na Zaolziu składa się w powiecie karwińskim 12 przedszkoli (856 przedszkolaków<sup>5</sup>) oraz w powiecie frydecko-misteckim 20 przedszkoli (496 przedszkolaków). Ich zadaniem jest edukacja obywateli czeskich deklarujących polską narodowość zgodnie z programami edukacyjnymi w języku polskim, zgodnie z Ramowym programem nauczania dla szkół z polskim językiem nauczania. Funkcjonowanie polskiego szkolnictwa narodowościowego wspiera Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego, mające siedzibę w Czeskim Cieszynie. Centrum prowadzi nadzór metodyczny oraz organizuje doskonalenie zawodowe dla nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach (Grabowska i Ogródzka-Mazur, 2010).

W zakresie szkół podstawowych funkcjonują dwa rodzaje szkół: małoklasowe (I–V) i pełnoklasowe (I–IX). Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Liczba klas i uczniów w szkołach podstawowych z polskim językiem nauczania w roku szkolnym 2020–2021

Kategorie	Powiat Karwina		Powiat Frydek-Mistek		Ogółem	
	Liczba klas	Liczba uczniów	Liczba klas	Liczba uczniów	Liczba klas	Liczba uczniów
Szkoły podstawowe z klasami I–V	10	118	22	234	32	352
Szkoły podstawowe z klasami I–IX	50	775	57	946	107	1 721
Ogółem	60	893	79	1 180	139	2 073

Źródło: Placówki edukacyjne. Statystyka. <https://www.pctesin.cz/files/download/741-statystyka-2020-2021-pl.pdf> (16.03.2021).

Wprawdzie w tabeli zawarto dane za rok szkolny 2020–2021, to jednak analiza danych archiwalnych dotyczących liczby szkół, klas i uczniów z polskim językiem nauczania z ostatnich kilkunastu lat pozwala zauważyć, że dzięki staraniom polskiej mniejszości narodowej została zahamowana tendencja spadkowa i można dostrzec tylko delikatne zmiany w liczbie uczniów na poszczególnych etapach edukacji.

<sup>5</sup> Dane za rok szkolny 2020–2021.

## **Założenia metodologiczne badań własnych**

Badania zostały zrealizowane na terenie czeskiego Śląska Cieszyńskiego, na Zaolziu. Przedmiotem badań uczyniono opinie uczniów i ich rodziców o szkołach z polskim językiem nauczania. Celem badań było poznanie deklaracji dotyczących poczucia tożsamości uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania i ich rodziców oraz ich doświadczeń związanych z uczęszczaniem do placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania.

W pytaniu dotyczącym poczucia tożsamości zaproponowano do wyboru tylko kategorię narodową (Czech/Czeszka, Polak/Polka) i obywatelską. W przypadku Czechów obie kategorie się pokrywają, a w przypadku osób deklarujących polską narodowość bycie Cechem/Czeszką ma wymiar identyfikacji z kulturą kraju zamieszkania. Celowo pominięto kategorię regionalną – poczucie bycia Zaolzianinem/Zaolzianką – oraz kategorie ponadnarodowe – bycie Europejczykiem i Obywatelem świata. W badaniach interesowały mnie między innymi opinie rodziców i ich dzieci o funkcjonowaniu szkół z polskim językiem nauczania, motywy ich wyboru, a także powody kontynuowania nauki w szkołach czeskich.

Założono, że uczniowie kończący naukę w szkole podstawowej mają już plany edukacyjne związane z kontynuowaniem nauki w języku polskim lub czeskim. Dobór grupy badanej był celowy. Badania z zastosowaniem metody ankiety audytoryjnej przeprowadzono wśród wszystkich uczniów z dziewiętych klas i ich rodziców wiosną, w roku szkolnym 2017–2018, w dziewięciu (na dziesięć) pełnoklasowych szkołach podstawowych w powiecie karwińskim i frydecko-misteckim. Do dalszych analiz zakwalifikowanych zostało 161 kompletnie wypełnionych kwestionariuszy ankiety przez uczniów i 48 wypełnionych przez rodziców.

## **Opinie uczniów i ich rodziców o edukacji w szkołach z polskim językiem nauczania na Zaolziu – omówienie wyników badań**

Członkowie mniejszości narodowych mają możliwość mniej lub bardziej równorzędnego funkcjonowania we własnej grupie mniejszościowej, jak i w grupie większościowej. Mają zatem możliwość socjalizacji i kulturalizacji w dwóch kodach kulturowych. Zdaniem Antoniny Kłoskowskiej człowiek może w trakcie swojego życia identyfikować się z wieloma grupami i w róż-

nych okresach życia przejawiać: uniwalencję, poliwalencję, biwalencję lub ambiwalencję. Osoby należące do mniejszości narodowej w sposób naturalny uczestniczą w życiu grupy narodowej (mniejszościowych) i większościowej (obywatelskiej), mogą zatem odczuwać związek z wieloma kulturami i na bazie poczucia wspólnoty z własną grupą budować poczucie wspólnoty z innymi grupami, a jak zauważa A. Kłoskowska, kolejno odczuwane więzi nie redukują wcześniejszych (Kłoskowska, 1996, s. 162).

Koncepcją tożsamości uwzględniającą punkt widzenia podmiotów i subiektywne znaczenia, jakie nadają one swym działaniom, jest koncepcja tożsamości wyboru Charlesa Taylora (1995). Człowiek – zdaniem autora – nie tyle musi się odnajdywać w ustanowionym horyzoncie moralnym świata życia, ale być twórcą własnej tożsamości, dzięki czemu staje się ona dla niego czymś osobistym. Fakt, że każdy człowiek jest usytuowany w jakiejś społeczności, oznacza, że jego tożsamość jest rezultatem jego relacji z tą społecznością. „Żeby tożsamość była moja, muszę ją zaakceptować, co przynajmniej w teorii otwiera pole do negocjacji z moim środowiskiem, moją historią, moim przeznaczeniem” (Taylor, 1995, s. 12).

Większość badanych rodziców i uczniów zadeklarowała dwuwymiarowe poczucie tożsamości, przy czym większość identyfikuje się z narodowością, ale wymiar obywatelski jest obecny – zwłaszcza u uczniów. Uczniowie częściej niż ich rodzice deklarują biwalencję narodową, tak z przewagą polską (17,7% R, 39,8% U), jak i czeską (9,6% R, 19,3% U). Rodzice natomiast częściej mają w równej mierze zintegrowane oba wymiary identyfikacji – czeski i polski. Może to być związane z większą liczbą doświadczeń biculturalnych. Mają więcej sposobności, by wchodzić w bliższe relacje podmiotowe z Czechami, na przykład w środowisku pracy.

Tabela 2. Poczucie identyfikacji rodziców i uczniów (dane podano w procentach)

Kategorie	Rodzice	Uczniowie
Czuję się Polakiem/Polką	28,0	24,2
Czuję się Polakiem/Polką i Czechem/Czeszką, ale raczej Polakiem/Polką	17,7	39,8
Czuję się Polakiem/Polką i Czechem/Czeszką w jednakowym stopniu	28,0	11,2
Czuję się Polakiem/Polką i Czechem/Czeszką, ale raczej Czechem/Czeszką	9,6	19,3
Czuję się Czechem/Czeszką	16,7	2,5
Czuję się kimś innym	0	3,0

Źródło: badania własne.

Większa liczba rodziców – niż ich dzieci – deklaruje narodowość czeską może być związana z faktem, iż w małżeństwach mieszanych narodowości-

wo narodowość dziecku wybierają rodzice, często na zasadzie kompromisu. Za tą idzie kolejna decyzja o posłaniu dziecka do placówki edukacyjnej z polskim językiem nauczania. Podobna liczba rodziców i uczniów deklaruje uniwalencję narodową polską (28% R i 24,2% U).

### **Doświadczenia badanych rodziców i ich dzieci związane z placówkami edukacyjnymi z polskim językiem nauczania**

Jak już pisałam wcześniej, decyzje o wyborze przedszkola i szkoły podstawowej podejmują rodzice. Większość badanych rodziców swoje dzieci skierowało do placówek narodowościowych. Ponad połowa ich dzieci kontynuowała naukę w szkoła średnich, a prawie 17% wybrało studia w Polsce. Nauka w szkole średniej – w Polskim Gimnazjum im. Juliusza Słowackiego lub w Akademii Handlowej, obie szkoły w Czeskim Cieszynie – przygotowuje do studiów wyższych zarówno w Polsce (maturzyści zdają maturę z języka polskiego), jak i w Czechach.

Tabela 3. Uczęszczanie do placówek z polskim językiem nauczania badanych uczniów i dzieci badanych rodziców (dane podano w procentach)

Kategorie	Dzieci badanych rodziców	Uczniowie
Przedszkole	91,7	87,0
Szkoła podstawowa	91,7	100,0
Szkoła średnia	58,3	–
Studia w Polsce	16,7	–

Źródło: badania własne.

Uczęszczanie przez młodych członków mniejszości narodowej do szkoły z językiem danej narodowości jest istotne w kontekście jej dalszego trwania i rozwoju – tak szkoły, jak i grupy mniejszościowej. Pomimo tego, iż w szkole z polskim językiem nauczania realizowana jest czeska podstawa programowa, to dla członków mniejszości narodowej najważniejsza jest funkcja etniczna. Przejawia się ona w dążeniu do zachowania ciągłości kulturowej pomiędzy kolejnymi pokoleniami danej narodowości.

W szkole sfera narodowa i obywatelska nakładają się na siebie. To, co różni szkołę czeską od polskiej, to położenie akcentów na poszczególne elementy. W szkole z polskim językiem nauczania działania w obrębie sfery narodowej mają na celu pomoc w kształtowaniu polskiej tożsamości narodowej, wychowanie w duchu kultury swojej grupy mniejszościowej, przekazie wartości, norm, zasad funkcjonowania, a zwłaszcza na nauce języka polskiego. Możemy

zatem mówić o szeroko rozumianej kulturalizacji do polskości. Równolegle – aczkolwiek z mniejszym akcentem – prowadzona jest socjalizacja w sferze obywatelskiej, zmierzająca do wyposażenia w kompetencje do funkcjonowania w kraju zamieszkania jako jego obywatel. Szkoła narodowościowa – jak wskazują dotychczasowe wyniki badań prowadzone od prawie trzech dziesięcioleci przez zespół badawczy pod kierunkiem Tadeusza Lewowickiego<sup>6</sup> – wprowadza swoich uczniów między innymi w pluralizm kulturowy, w świat wartości uniwersalnych, kształtuje postawy otwartości i tolerancji.

### **Motywy wyboru szkoły średniej z polskim językiem nauczania**

Wybór szkoły przez rodziców dla swoich dzieci jest najczęściej świadomy i celowy. Na decyzję o podjęciu dalszej nauki w szkole z polskim językiem wpływa wiele różnych motywów i często jest to decyzja dotycząca wyboru dalszej drogi życiowej. Jest ona dobrowolna i indywidualna, jednak ważna z punktu widzenia grupy mniejszościowej.

Nauka w szkole średniej umożliwia nie tylko zdanie matury i zdobycie średniego wykształcenia, ale również daje możliwość kontynuowania nauki w czeskich i polskich uczelniach wyższych. W przypadku młodzieży zaolziańskiej są to, jak pisałam już wcześniej, dwie szkoły średnie, liceum ogólnokształcące i technikum.

Rodziców w badaniach ankietowych zapytano o powody wyboru przez nich i ich dzieci szkoły podstawowej i średniej, natomiast w ankiecie dla uczniów umieszczono analogiczne pytanie, jednak dotyczące jedynie szkoły średniej. Brzmienie pytań było zbliżone w obu kwestionariuszach. Poznajmy zatem motywy wyboru szkoły narodowościowej uczniów z tych szkół i rodziców uczniów.

Jak wskazują wyniki badań zawarte w tabeli 4, rodzice uważają, że to oni (75%) będą decydować o wyborze szkoły średniej dla swoich dzieci. Odmienne zdanie w tej kwestii ma większość badanych uczniów, bowiem tylko 23,6% napisało, że będzie kierować się wolą rodziców. Mniej niż jedna trzecia rodziców (22,9%) deklaruje wziąć pod uwagę wolę dziecka, a 41% uczniów jest przekonanych, że to oni będą decydować o swoich wyborach edukacyjnych. I chociaż zdania badanych rodziców i ich dzieci nie są zbieżne w tej kwestii,

---

<sup>6</sup> Pod kierunkiem prof. dra hab. T. Lewowickiego ukazuje się seria „Edukacja Międykulturowa” licząca aktualnie 85 tomów.

to najistotniejszym jest fakt, że większość badanych uczniów (80,1%) deklaruje chęć kontynuacji nauki w średnich szkołach z polskim językiem nauczania.

Tabela 4. Motywy wyboru szkoły średniej z polskim językiem nauczania deklarowane przez rodziców i ich dzieci (dane podano w procentach)

Kategorie	Rodzice	Uczniowie
Inicjatywa/wola dziecka	22,9	41,0
Możliwość nauki języków	66,7	43,5
Kontakt z polskimi rówieśnikami	41,7	46,6
Przygotowanie do życia w świecie zróżnicowanym kulturowo	41,7	16,8
Chęć poznania języka i kultury przodków	33,3	32,3
Chęć studiowania w Polsce	18,8	29,2
Zainteresowania	16,7	47,2
Wola rodziców	75,0	23,6
Zdanie matury z języka polskiego	35,4	30,4
Zdanie matury z języka czeskiego	16,7	20,5
Nie wiem	0	6,2
Inne	18,8	9,3

Legenda: dane nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jeden motyw.  
Źródło: badania własne.

Uczniowie, wybierając szkołę średnią z polskim językiem nauczania, będą kierować się między innymi możliwością nauki języków (66,7%), własnymi zainteresowaniami (47,2%), kontaktem z polskimi rówieśnikami (46,6%). Czynniki te możemy uznać za składowe motywacji wewnętrznej, czego wyrazem jest odczuwanie zainteresowania i zadowolenia ze swojej decyzji. I z tego punktu widzenia przekonanie młodzieży, że to oni decydują o dalszej drodze edukacyjnej, jest istotne i ważne.

Prawie 20% badanych uczniów planuje kontynuować naukę w czeskiej szkole. Zapytano uczniów i ich rodziców o opinie na temat powodów wybierania przez młodzież polskiej narodowości szkół czeskich.

Tabela 5. Powody kontynuowania nauki w szkołach czeskich w opiniach rodziców i uczniów (dane podano w procentach)

Kategorie	Rodzice	Uczniowie
Język nauczania nie ma znaczenia	22,9	19,9
Brak średnich szkół z językiem polskim	43,8	41,6

Daleki dojazd do szkoły z polskim językiem	6,3	46,0
Chęć studiowania w Republice Czeskiej	8,3	26,1
Inne	10,4	11,8

Źródło: badania własne.

Badania wskazują na obiektywne przeszkody utrudniające dotarcie do szkół z polskim językiem, ich małą liczbę, daleki dojazd, bowiem obie szkoły są zlokalizowane w Cieszynie.

Jedna czwarta badanych uczniów wie, że chce studiować w Czechach i wybór czeskiej szkoły średniej jest wyborem języka dalszej edukacji. Spora część badanych rodziców i ich dzieci żywi przekonanie, iż język nauczania nie ma znaczenia. Zapominają jednak o dodatkowych funkcjach szkoły mniejszościowej, zwłaszcza funkcji etnicznej.

Powyższe wyniki pozwalają sformułować tezę, iż w motywach deklarowanych przez uczniów i ich rodziców można dostrzec pragnienie zaspakajania potrzeb społecznych (potrzeby przynależności, akceptacji, szacunku), potrzeb zaspakajanych poprzez przynależność do mniejszości narodowej.

### **Opinie uczniów i ich rodziców o powinności polskiej młodzieży na Zaolziu wybierania szkół z polskim językiem nauczania**

Pytanie o powody wyboru szkoły średniej przez ucznia i jego rodziców miało wymiar indywidualny. W pytaniu o powinności młodzieży polskiej wskazać można na wymiar społeczny takiej decyzji.

Rodzice wskazywali tylko pozytywne uzasadnienia wybierania szkół z polskim językiem nauczania i wymienili średnio po 2,35 powodów. Dorośli najczęściej wybierali potrzebę zachowania polskości (75%), fakt bycia Polakami (50%), możliwość lepszego poznania Polski (29,2%) oraz oznakę patriotyzmu (27,1%).

Uczniowie w wyrażaniu swoich opinii uwzględnili zapewne swoje trudności związane z dotarciem do szkoły, bowiem u nich pojawiły się argumenty o braku takiej powinności (0,72 wskazania na osobę) i w uzasadnieniu wymieniali odległość od tych szkół i ich małą liczbę. Tu również pojawiła się opinia o podobnym wykształceniu, jakie można zdobyć w szkole czeskiej i w szkole z polskim językiem.

Tabela 5. Opinie rodziców i uczniów o powinności polskiej młodzieży na Zaolziu wybierania szkół z polskim językiem nauczania (dane podano w procentach)

Kategorie		Rodzice	Uczniowie
Tak	Ważne dla zachowania polskości	75,0	41,6
	Oznaka patriotyzmu	27,1	28,0
	Język polski jest językiem ojczystym	1,6	41,0
	Jesteśmy Polakami	50,0	40,4
	Żeby lepiej poznać Polskę	29,2	30,4
	Inne	4,2	3,1
Nie	Polskich szkół jest za mało	0	18,6
	Do polskich szkół jest daleko	0	22,4
	Szkoły czeskie dają takie samo wykształcenie	0	25,5
	Inne	0	5,6

Źródło: badania własne.

Większość uczniów dostrzegła potrzebę wybierania szkoły, w której można uczyć się w języku własnej mniejszości i uważają to za ważne dla zachowania polskości (41,6%), fakt bycia Polakiem (40,4%) i argument pominięty przez ich rodziców – język polski jest ich językiem ojczystym (41%). Uczniowie podawali średnio po 1,84 powody.

W wyrażonych opiniach o potrzebie pobierania nauki w języku polskim spotykają się oczekiwania zwłaszcza dorosłego i starszego pokolenia Polaków z Zaolzia, bowiem często szkoła jest przez nich postrzegana jako „strażnik kultury” (Lewowicki, 2010, s. 16). Szkoły narodowościowe – z racji swej specyfiki – realizują dodatkowe zadania wyznaczone przez własną mniejszość narodową.

Na powyższe wyniki badań można spojrzeć przez pryzmat teorii oczekiwań. Wprawdzie została ona opracowana na potrzeby organizacji i motywowania do pracy, jednak może być wykorzystana w interpretacji tych wyników badań. W ujęciu Victora H. Vrooma (1995) zachowanie jest określone przez połączenie sił tkwiących w jednostce i w otoczeniu. Ludzie wybierają określone zachowania spośród różnych możliwości, a podejmując decyzje, kierują się licznymi czynnikami, tak aby uzyskać swoje cele. Indywidualne zachowanie, decyzje każdego człowieka – w tym przypadku rodziców i ich dzieci – determinowane są nie tylko przez ich potrzeby/oczekiwania, ale także przez otoczenie, w którym funkcjonują, czyli innych członków polskiej mniejszości narodowej. Decyzja o wyborze dla dziecka przedszkola/szkoły z polskim językiem nauczania bywa traktowana jako zewnętrzny przejaw i wyraz polskości. W małych społecznościach, gdzie wszyscy się znają, decy-



zje edukacyjne bywają szeroko komentowane. Zatem w planowaniu ścieżki edukacyjnej dziecka rodzice mniej kierują się zainteresowaniami dziecka, a bardziej społecznymi potrzebami swojej grupy mniejszościowej.

## Konkluzje

Interakcje i stosunki społeczne na Zaolziu między społeczeństwem większościowym i polską mniejszością narodową kształtowały się przez dziesięciolecia i aktualnie możemy mówić o zaniku konfliktów (Grabowska, 2012). Polacy na Zaolziu są zwartą grupą mniejszościową, skonsolidowaną przez lata społecznością, dającą swoim członkom „oparcie”, również instytucjonalne (Grabowska, 2009). Mniejszość jako grupa zaspakaja poczucie przynależności, daje świadomość posiadania swojego miejsca w świecie, miejsca w historii regionu, narodu. Członek mniejszości narodowej, „przechodząc” proces kulturalizacji, nie jest sam, ma swoją grupę odniesienia, grupę osób będących w takiej samej jak on sytuacji, ma przodków, którzy też funkcjonowali w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Doświadczą wchodzenia w kulturę kraju zamieszkania, ale ciągle ma poczucie stałości, ciągłości, ma poczucie przynależności do większej grupy etnicznej, może się z nią utożsamiać, jest jej częścią.

Zaolziańska społeczność ma możliwość swobodnego manifestowania własnej narodowości, własnej inności, odrębności. Funkcjonujący współcześnie na pograniczu polsko-czeskim przede wszystkim interakcyjny i asymilacyjny typ współżycia międzyetnicznego (Grabowska, 2010) modyfikuje w znacznym zakresie utrwalone wcześniej stereotypy oraz uprzedzenia, jak również sposoby percepcji obcych grup etnicznych i narodów.

Nauka w szkole z polskim językiem nauczania jest nie tylko realizacją czeskiej podstawy programowej w języku przodków, ale spełnia ona istotne funkcje dla polskiej mniejszości narodowej. Uczniowie poza przyswajaniem treści przewidzianych w programie kształcenia uczestniczą w życiu szkoły skierowanym na kształtowanie i podtrzymywanie polskiej świadomości narodowej oraz polskiej tożsamości. Członkowie mniejszości narodowej, przebywając stale w obszarze oddziaływania dwóch kultur, są predestynowani do bycia osobami dwukulturowymi. Jednak to edukacja w szkole z polskim nauczaniem służy podtrzymaniu i wzmocnieniu poczucia tożsamości oraz kształtowaniu świadomości własnego – polskiego – dziedzictwa kulturowego.

## Bibliografia

- Art. 1 *Rekomendacji nr 1201*. 1993. Zgromadzenia Parlamentarnej Rady Europy, 44 sesja, 22 posiedzenie, 1 lutego 1993.
- Białek, T. 2008. *Międzynarodowe standardy ochrony praw mniejszości narodowych i ich realizacja na przykładzie Białorusi, Litwy i Ukrainy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grabowska, B. 2009. Kapitał społeczny i kulturowy grupy mniejszościowej – na przykładzie polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu. W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Grabowska, B. red. *Společne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 307–325.
- Grabowska, B. 2012. Pojednanie i jego zagrożenia na pograniczu polsko-czeskim. W: Kurczewski, J. red. *Socjologia pojednania*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, ss. 111–125.
- Grabowska, B. 2010. Tożsamość narodowa młodzieży na Śląsku Cieszyńskim. W: Rusek, H., Pieńczak, A. i Szczyrbowski, J. red. *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim. Kulturní dědictví jako klíč k identitě česko-polského pohraničí na Těšínském Slezsku*. Cieszyn – Katowice – Brno: Bibliotheca Ethnologiae Europae Centralis, ss. 106–119.
- Grabowska, B. i Ogrodzka-Mazur, E. 2010. Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. W: Lewowicki, T., Nikitorowicz, J. i Szczurek-Boruta, A. red. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, ss. 185–233.
- Griffin, R.W. 1996. *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janusz, G. i Bajda, P. 2000. *Prawa mniejszości narodowych. Standardy europejskie*. Warszawa: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kochanowski, J. 2006. Referat wygłoszony podczas konferencji *Prawa mniejszości narodowych i etnicznych w praktyce*. Warszawa, 28.06.2006. Za: Krasnowolski, A. 2011. *Prawa mniejszości narodowych i mniejszości et-*

- nicznych w prawie międzynarodowym i polskim. Opracowania tematyczne OT-599.* Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Placówki edukacyjne. Statystyka.* <https://www.pctesin.cz/files/download/741-statystyka-2020-2021-pl.pdf> (16.03.2021).
- Programy na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin.* <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/programy-na-podporu-vzdelavani-v-jazycich-narodnostnich-mensin-a-multikulturni-vychovy> (15.02.2021).
- Sawisz, A. 1989. *Szkola a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”.* Warszawa: WSiP.
- Szyszlak, K. 2016. Wietnamczycy w Republice Czeskiej. Między izolacją a integracją. *Wschodnioznawstwo.* **10**, ss. 163–184.
- Taylor, Ch. 1995. Źródła współczesnej tożsamości. W: Michalski, K. red. *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo.* Kraków: Wydawnictwo Znak, ss. 9–14.
- Umowa między Rządem RP a Rządem Rep. Czeskiej o współpracy w dziedzinie kultury, szkolnictwa i nauki.* <https://traktaty.msz.gov.pl/umowa-1>. (15.02.2021).
- Vroom, V.H. 1995. *Work and Motivation.* San Francisco: Jossey-Boss Publishers.
- Woźniak, R.B. 1998. *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych.* Koszalin: Wydawnictwa uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Zákon č. 561/2004 Sb. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> (16.03.2021).
- Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů.* Zákon č. 273/2001 Sb. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273> (16.03.2021).
- Zimbardo, Ph., Johnson, R. i McCann, V. 2010. *Psychologia kluczowe koncepcje.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- <https://www.gympol.cz>.
- [https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/en/index.jsf?page=vystup=-objekt&z=T&f-TABULKA&katalog=30715&pvo=OTCR111&v=v122\\_\\_null\\_\\_null\\_\\_null](https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/en/index.jsf?page=vystup=-objekt&z=T&f-TABULKA&katalog=30715&pvo=OTCR111&v=v122__null__null__null).

**Education in schools with Polish as the teaching language in Zaolzie in the opinions of learners and their parents**

**Abstract:** Due to the status of a national minority, Poles in the Czech Republic can make use of the rights granted to them. In this study, the legal aspects of the functioning of the national minority were briefly characterized and the acts were addressed which form the standards concerning the protection of these rights both in the international and Czech law. The research based on the application of the questionnaire method was conducted among the parents and children – the learners from the ninth class of primary schools with Polish as the teaching language in Zaolzie. This was aimed at finding out the opinions on education in schools teaching in Polish.

The research results show that for the parents of learners educated in schools with Polish as the teaching language the choice of school for their child is a manifestation of their Polishness, whereas the reasons why their children attend these schools is the possibility to learn Polish, the fact of being a Pole and the care for preserving their Polishness.

**Keywords:** Czech Republic, Polish national minority, schools with Polish as the teaching language

Translated by Agata Cienciała

EWA OGRODZKA-MAZUR

## **Identyfikacje narodowe młodzieży akademickiej jako efekt kategoryzowania społecznego na pograniczu polsko-czeskim**

**Streszczenie:** Podjęte rozważania koncentrują się na kwestiach dotyczących przejawianych przez młodzież akademicką identyfikacji narodowych. W pedagogicznej analizie podjętej problematyki przyjęto konceptualizację teoretyczno-metodologiczną, nawiązującą do: Pawła Boskiego teorii tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji, Tadeusza Lewowickiego teorii zachowań tożsamościowych oraz teorii kontaktu międzygrupowego i wzajemnego różnicowania międzygrupowego, wywodzących się z hipotezy kontaktu. Podstawą do nakreślenia zachodzących procesów identyfikacyjnych w okresie aktualnych zmian społecznych stały się badania porównawcze przeprowadzone w latach 2018–2019 na pograniczu polsko-czeskim. Analiza oraz interpretacja zgromadzonego materiału empirycznego wskazują na zachodzące zmiany w obszarze kryterialnych oraz korelatywnych atrybutów tożsamościowych polskich i czeskich studentów. Są one warunkowane innymi czynnikami niż kulturalizacją i socjalizacją rodzinną, jak również zachodzącymi w różnym stopniu i zakresie zarówno w przeszłości, jak i współcześnie procesami asymilacyjnymi na polsko-czeskim pograniczu.

**Słowa kluczowe:** tożsamość kulturowa, identyfikacje narodowe, kategoryzowanie społeczne, młodzież akademicka, pogranicze polsko-czeskie, studium porównawcze

### **Wprowadzenie: kategoryzacja społeczna i jej konsekwencje dla kształtującej się tożsamości jednostki**

Tożsamość narodowa jako tożsamość społeczna jest ściśle związana z procesem kategoryzacji, rozumianym jako łączenie podobnych do siebie pod pewnym względem przedmiotów, zjawisk, a także ludzi w określone całości – kategorie – i na traktowaniu ich jako funkcjonalnie równoważnych. Proces ten ma znaczenie zarówno dla orientacji w świecie obiektów fizycznych, jak

i społecznych. Kategorie społeczne, którymi posługuje się jednostka, są zatem indywidualnie przez nią utworzone lub wybrane z puli kategorii dostępnych, jak również mogą być przypadkowe lub narzucone (Miluska, 2006, ss. 65–66).

W okresie wczesnej dorosłości – jak zauważają badacze zajmujący się problematyką rozwoju poczucia tożsamości – większość ważnych i silnie emocjonalnie zabarwionych doświadczeń jednostki związana jest nie z zadaniami, ale z obrazem własnej osoby. To właśnie kształtujące się poczucie tożsamości umożliwia ciągłe dążenie do rozpoznania i dookreślenia samego siebie, a zatem formowania indywidualnej tożsamości osobowej i społecznej, i tym samym narodowej. Przyjmuje ona w swej zawartości treściowej – zgodnie z koncepcją Pawła Boskiego – dwie podstawowe postaci: tożsamości „kryterialnej” (nasyconej treściami zaczerpniętymi z własnej niepowtarzalnej fizyczności czy faktów biograficznych) oraz tożsamości „korelacyjnej”, kształtowanej przez różnicowanie Ja i nie-Ja (Boski, 1992, ss. 86–94; Boski, 2009).

Tożsamość narodową, w jej aspekcie indywidualnym i społecznym, cechuje współcześnie w sytuacji wielokulturowego pogranicza zarówno trwałość, jak i zmienność. Wśród elementów, czyniących z niej względnie stabilną strukturę, wymienia się najczęściej:

- poczucie przynależności do danej grupy narodowej, nasycone emocjonalnie pozytywną identyfikacją z tą grupą,
- poczucie odrębności od grupy obcej i zaznaczanie dystansu międzykategorialnego w wymiarze opisu i ocen (faworyzowanie własnej grupy i dyskryminacja grupy obcej),
- opisowy i oceniający wymiar w postaci najczęściej pozytywnego autostereotypu i zwykle negatywnego lub ambiwalentnego stereotypu Obcych,
- specyficzną dla narodu jego strukturę i system wartości, będący podstawą preferencji, ocen i wyznaczający jego szczególny „styl”,
- kulturyzację i socjalizację jako procesy tworzenia i utrwalania tożsamości narodowej (Boksański, 1999, ss. 291–305; Boksański, 2007).

Zachodzący w ostatnich trzech dekadach proces transformacji w Polsce, jak również w państwach ościennych – oddziałuje w dużym stopniu na dynamikę i zmienność tożsamości narodowej. Wśród licznych uwarunkowań tego procesu wyróżnia się m.in.:

- zmiany demograficzne i spowodowane nimi przemiany sposobu gospodarowania,
- zmianę orientacji od socjalistycznej (kolektywistycznej) do kapitalistycznej (indywidualistycznej),

- zmienność i tymczasowość ustrojów politycznych, systemów ekonomicznych i struktur społecznych,
- kształtowanie się obrazu narodu i formuły identyfikacji z nim, którą nazwać można tradycjonalizmem narodowym,
- tendencje globalizacyjne (Boksański, 1999, ss. 291–305).

Jednym z efektów tych procesów jest kształtowanie się współcześnie m.in. narodowej tożsamości komercyjnej, której podstawą wyróżnienia tożsamości stały się – zdaniem J. Miluskiej – obserwacje osób wywodzących się ze społeczeństw wielonarodowych, różniących się odmiennymi szansami rozwoju osobistego i awansu społecznego. Narodowa tożsamość komercyjna jest w tym rozumieniu elementem tożsamości społecznej, który został uznany przez jednostkę za najbardziej instrumentalny w stosunku do innych jej potrzeb i z tego powodu wybrany. Tym samym tożsamość ta stanowi z jednej strony – względnie stałą strukturę poczuciu, autokonceptji i zachowań, wyznaczaną takimi zjawiskami, jak: konsumpcjonizm oraz pragmatyzacja świadomości (Miluska, 2001, ss. 44–50), natomiast z drugiej – wskazuje na możliwość zmiany, traktowanej jako sposób rozwiązania konfliktu między różnymi, dostępnymi jednostce tożsamościami narodowymi.

Wyróżnione wymiary tożsamości kulturowej i narodowej nabierają specyficznego znaczenia w sytuacji, gdy jednostka ma możliwość dokonywania wyboru i wzbogacania swojej dotychczasowej tożsamości o elementy pochodzące z innych, często odmiennych kultur. Taką sytuacją jest m.in. życie na pograniczu kulturowym, które warunkuje wielowymiarowe kształtowanie (się) tożsamości jednostki w obszarze jej doświadczenia „świata” i „bycia w świecie”. Wyraża się ono w:

- otwartości jako doświadczeniu Ja (poczucia podmiotowości) z perspektywy Inności w sytuacji codziennego obcowania z przedstawicielami innych kultur,
- złożoności pogranicza, rozumianej jako uznanie zgody na funkcjonowanie i współlistnienie ze sobą ambiwalentnych orientacji (sądów) wartościujących, które nie przeciwstawiają się jako alternatywy,
- polifoniczności (wielogłosowości) jako doświadczenie dialogowej, wielowymiarowej relacji w sytuacji zetknięcia się z innością,
- byciu w kulturze (wielokulturowość) jako doświadczenie granic własnego sprawstwa i możliwości dokonywania wyborów w sferze wartości i wartościowania.

Wydaje się również zasadne w kontekście poruszanych zagadnień zwrócenie uwagi na zjawisko dystansu kulturowego, które może ujawniać się na

styku kultur pogranicza i powodować zarazem określone zmiany w poczuciu tożsamości narodowej jednostki. W przywołanym już stanowisku teoretycznym, reprezentowanym przez Pawła Boskiego, podkreśla się, że rozwijający się w jednostce dystans kulturowy może utrudniać proces społecznej identyfikacji i prowadzić do dwukulturowości, porzucenia tożsamości pierwotnej lub nabycia np. tożsamości negatywnej (Boski, 1992, s. 103).

### **Założenia teoretyczno-metodologiczne**

Identyfikacje narodowe przejawiane przez młodzież akademicką żyjącą i uczącą się na pograniczu polsko-czeskim zostały określone w kontekście Pawła Boskiego (1) teorii tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji. Tożsamość kulturowa ujmowana jest jako „pojęcie relacyjne, będące stopniem zbieżności w zakresie wartości między indywidualnym Ja a pozytywnym prototypem kulturowym, bądź też między deskryptywnym dla własnej kultury oraz ewaluatywnym jej aspektem” (Boski, 2009, s. 552; Boski, 2008a, ss. 165–205; Boski, 2008b, ss. 97–145). W przypadku funkcjonowania na styku dwóch kultur mówimy o tożsamości z obu systemami kulturowymi oraz integracji obu komponentów. W badaniach własnych uwzględniono rozróżnienie dwóch poziomów każdego systemu kulturowego: symbolicznego oraz aksjologicznego (wartości i praktyki) i obejmującego następujące składniki: (a) wiedzę kulturową, (b) kompetencje językowe, (c) przywiązanie afektywne, (d) poczucie odmienności i trudności, (e) tożsamość dwukulturową (zachowanie i nabycie), (f) własną sytuację życiową i zadowolenie z niej (Boski, 2009, ss. 548–564). Odwołanie się w analizach pedagogicznych do proponowanego modelu zakłada możliwość transmisji kulturowej w warunkach intencjonalnego procesu uczenia się (m.in. w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym) oraz doświadczenia w dyskursie społecznym danego kraju i stanowi – w porównaniu z tradycyjnymi koncepcjami akulturacji (Berry, 1994, ss. 211–215; Wysocka, 2003, ss. 74–79) – najbardziej złożony konstrukt, badający integrację w pięciu znaczeniach: integrację jako pozytywne wartościowanie dwukulturowości; integrację jako kompetencję dwujęzyczną/dwukulturową; integrację jako „specjalizację funkcjonalną”; integrację jako nową jakość, będącą fuzją elementów składowych, oraz integrację jako autonomię psychologiczną wobec obu kultur wyjściowych (Boski, 2009, ss. 542–547).

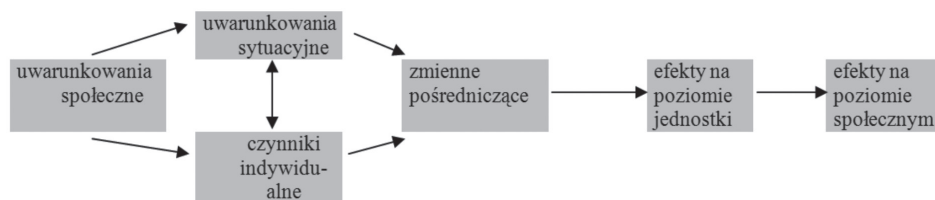
Ważną perspektywą w poszukiwaniu prawidłowości warunkujących kształtowanie się poczucia tożsamości w zmieniających się warunkach



zróznicowania kulturowego stał się również zarys (2) teorii zachowań tożsamościowych (TZT) – opracowany przez Tadeusza Lewowickiego – umożliwiający całościowe, a zarazem porównawcze ujęcie procesów i zjawisk zachodzących w środowiskach wielokulturowych. Wyróżnione obszary (elementy) tożsamości – pierwszy – obejmujący losy historyczne, identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną, drugi – wyznaczany odrębnością kultury, języka, przekazu tradycji oraz wiedzy o dorobku duchowym i materialnym danej społeczności, trzeci – kojarzony ze swoistą genealogią historyczną i swoistymi cechami grupy (grup) oraz funkcjonującymi w niej stereotypami, czwarty – dotyczący kondycji gospodarczo-ekonomicznej, standardów życia grupy (grup); piąty – związany z potrzebami, celami żywymi i preferencjami aksjologicznymi oraz szósty – uwzględniający kontekst polityczny, światopoglądowy, społeczny i gospodarczy – stają się zarazem istotnymi wyznacznikami zachowań tożsamościowych (Lewowicki, 1995a, ss. 51–63; Lewowicki 1995b, ss. 13–26).

W założeniach teoretycznych wykorzystano także (3) teorie kontaktu międzygrupowego i wzajemnego różnicowania międzygrupowego, wywodzące się z hipotezy kontaktu. Zgodnie z ich poszerzonym modelem (por. rysunek 1) przyjęto założenie, że efekty (K) kontaktu międzygrupowego między polskimi i czeskimi studentami są funkcją (f) osoby (O), sytuacji (S) oraz kontekstu społecznego (KS):  $K = f(O + S + KS)$  (Stephan, Stephan, 1999, ss. 70–97; Hewstone, 1999, pp. 267–282).

Rysunek 1. Model przyczynowy hipotezy kontaktu



Źródło: Stephan, Stephan, 1999, s. 80.

Znaczenie i przydatność przedstawionego modelu w realizowanych badaniach pedagogicznych można określić po pierwsze – w zakresie uwzględniania interakcji zachodzących między wszystkimi czynnikami, wyszczególniając istniejące związki przyczynowe. Po drugie – model sugeruje istnienie w obrębie każdej kategorii szeregu zmiennych, które mogą oddziaływać na

każdą sytuację kontaktu międzygrupowego i po trzeciej – model wskazuje na czynniki, które można wziąć pod uwagę, próbując wykorzystać kontakt dla poprawy relacji międzygrupowych.

Problem główny podjęty w badaniach własnych zawiera się w pytaniach:

- Jakie poczucie tożsamości i identyfikacje narodowe przejawiają studenci z pogranicza polsko-czeskiego, z punktu widzenia kryterialnych (wiedza o symbolach kulturowych) i korelatywnych (zachowania odzwierciedlające założenia normatywne i wartości danej kultury) atrybutów tożsamościowych?
- W jakim zakresie środowisko zróżnicowane kulturowo warunkuje przejawiane przez polskich i czeskich studentów poczucie tożsamości narodowej?

W badaniach własnych wykorzystano podejście ilościowo-jakościowe, uwzględniające – zgodnie z teorią dwukontekstową – zarówno kontekst uzasadniania – przez wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe zjawisk pedagogicznych, będących przedmiotem podjętych badań, jak również kontekst odkrycia – przez interpretację i rozumienie, uzupełnione fenomenologiczną analizą tychże zjawisk (Pietruska-Madej, 1995, ss. 65–76).

Zgodnie z przyjętym stanowiskiem metodologicznym, w prowadzonych poczynaniach badawczych zastosowano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe oraz – opracowane na podstawie uznawanych w ich obrębie procedur postępowania badawczego – określone narzędzia badawcze. W ich doborze i/lub konstruowaniu (w przypadku narzędzi własnych) kierowano się zarazem przyjętymi w opracowaniu teoriami i wynikającymi z nich założeniami dla podjętej problematyki. W analizie materiału empirycznego zastosowano redukujący oraz rozbudowujący sposób przekształcenia danych, jak również uwzględniono założenia interpretacyjnego podejścia do analizy sensów wypowiedzi w kontekście: rozumienia myśli osób badanych, krytycznego rozumienia zdroworozsądkowego oraz rozumienia teoretycznego (Kvale, 2004, ss. 213–231; Miles i Huberman, 2000; Denzin i Lincoln, 2009). W sporządzeniu pełnego opisu zjawisk wykorzystano również podejście fenomenologiczne, polegające na przejściu od indywidualnych teksturalno-strukturalnych relacji znaczeń i istoty przeżyć badanych osób do syntezy w postaci uniwersalnego opisu doświadczeń kulturowych, reprezentującego grupę (grupy) jako całość (Moustakas, 2001, ss. 147–149).

Badania komparatystyczne zostały przeprowadzone w 3 etapach. Etap I obejmował studia monograficzne (terenowe), mające na celu poznanie dziedzinowego i aktualnie tworzonego kapitału społeczno-kulturowego pograni-

cza polsko-czeskiego. W etapie II zostały przeprowadzone badania ilościowe (ankietowe) z wykorzystaniem wystandaryzowanych narzędzi autorskich. W końcowym III etapie zrealizowano badania jakościowe z wykorzystaniem obserwacji etnograficznej, indywidualnych wywiadów oraz analizy dokumentów w celu pogłębienia uzyskanych danych w zakresie badanych obszarów.

Badaniami przeprowadzonymi w latach 2018–2019 objęto łącznie 330 studentów, w tym 164 w Polsce (Cieszyn) i 166 w Republice Czeskiej (Ostrawa). Badana grupa jest reprezentatywna dla studentów kierunku pedagogika, kształcących się w Uniwersytecie Śląskim i Uniwersytecie Ostrawskim<sup>1</sup>.

### **Poczucie tożsamości i identyfikacje narodowe polskich i czeskich studentów – wyniki badań własnych**

Deklaracje badanych studentów (por. wykres 1) z polskiej części pogranicza w zakresie ich poczucia tożsamości tworzą bardzo zbliżony procentowo układ lokalno (91%) – narodowo (88%) – regionalny (87%). Czują się oni również, choć w nieco mniejszym stopniu, Europejczykami (80%) i obywatelami świata (71%). Młodzi identyfikują się zatem przede wszystkim ze swoją miejscowością, krajem i regionem. Młodzież akademicka z czeskiej części pogranicza określa się w swych deklaracjach tożsamościowych w układzie narodowo (93%) – lokalno (89%) – regionalnym. Zdecydowanie mniej osób przejawia poczucie bycia obywatelem świata (73,5) oraz utożsamiania się z Europą (63%).

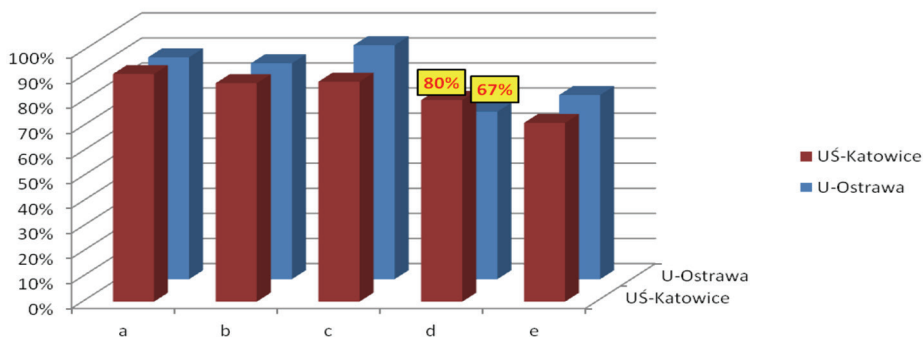
Zachodzące różnice w deklarowanych identyfikacjach narodowych poszczególnych grup studentów wskazują na dostrzegalną aktualnie tendencję utożsamiania się młodego pokolenia z różnymi społecznościami – kraju pochodzenia, lokalnymi, regionalnymi czy – szerzej – europejskimi i ponadeuropejskimi. Konstruowanie przez młodych uczących się własnej tożsamości to zarazem odchodzenie od jej jednolitego wymiaru na rzecz odkrywania i świadomego wybierania tożsamości wzbogaconej, wielowymiarowej, determinowanej najczęściej postępującymi w różnym tempie i zakresie procesami demokratyzacji życia społecznego. Jak wskazuje Lewowicki, „[...] w tych warunkach wielu młodych ludzi może coraz śmielej i z większym przekonaniem

---

<sup>1</sup> Artykuł ukazuje fragment badań, które w całości zostały zaprezentowane w publikacji: Ogrodzka-Mazur, E., Szafrąńska, A., Malach, J. and Chmura, M. 2021. *The cultural identity and education of university students in selected East-Central countries. A Polish-Czech comparative study*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

identyfikować się zarówno z Polską, najbliższym regionem, jak i z Europą. Nie ma potrzeby dokonywania radykalnych wyborów, nasila się świadomość więzi, wspólnot, potrzeby współdziałania na różnych płaszczyznach i w różnych zakresach spraw indywidualnych, społecznych, narodowych i ponadnarodowych oraz ponadpaństwowych. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest kształtowanie się tożsamości wielowymiarowej” (Lewowicki, 2009, pp. 254–255).

Wykres 1. Deklarowane poczucie tożsamości przez studentów z Polski i Republiki Czeskiej (dane w %)



Legenda: a – czuję się mieszkańcem/mieszkanką swojej miejscowości; b – mieszkańcem/mieszkanką regionu; c – obywatelem/obywatelką Polski/Republiki Czeskiej; d – Europejczykiem/Europejką; e – obywatelem/obywatelką świata

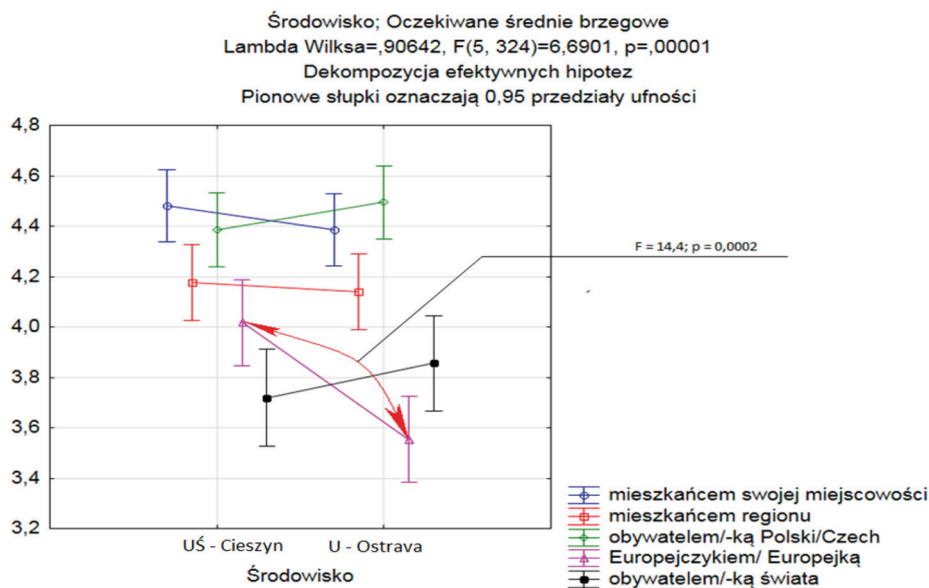
Źródło: badania własne.

Przeprowadzona szczegółowa statystyczna analiza porównawcza badanych środowisk (por. wykres 2) wskazuje z jednej strony na nieznaczne różnice i tym samym zachodzące podobieństwa w poczuciu tożsamości studentów.

Młodzież akademicka z Uniwersytetu Śląskiego istotnie częściej deklaruje poczucie bycia Europejczykiem/Europejką niż ich rówieśnicy z Uniwersytetu Ostrawskiego (test Manna-Whitneya U:  $Z = 3.85$ ;  $p = 0.0001$ ). Należy podkreślić, że właśnie w Polsce starania integracyjne były szczególnie intensywne w latach 90. XX wieku. Tradycje kulturowe, aspiracje społeczne, kampanie polityczne i wyraźne tendencje ku integracji w ramach UE okazały się na tyle silne i dominujące, że nadal wyznaczają myślenie o losach indywidualnych, ale również o losach społeczeństwa i państwa. A losy te wiąże się w dalszym

ciągu z Unią Europejską. Znalazło to zarazem odzwierciedlenie w kształtującym się wielowymiarowym poczuciu tożsamości badanych osób.

Wykres 2. Deklarowane poczucie tożsamości przez studentów z Polski i Republiki Czeskiej (jednoczynnikowa analiza ANOVA)



Źródło: badania własne.

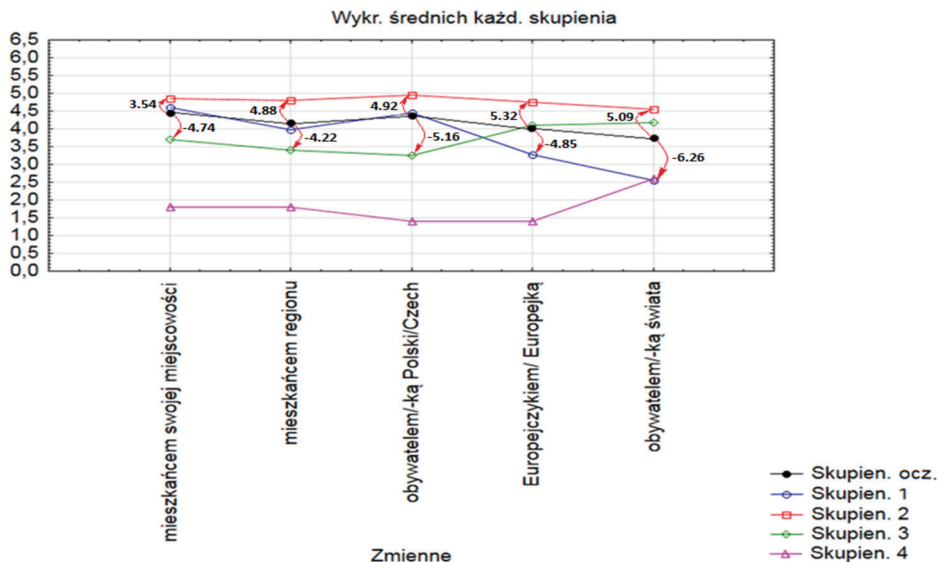
Oceny deklarowanego przez polskich studentów poczucia tożsamości umożliwiły wyodrębnienie czterech charakterystycznych skupień ocen, na podstawie których wykreślono cztery profile tożsamościowe (por. wykres 3) charakterystyczne dla badanych osób. Profile, uzyskane na podstawie skupień ich ocen, mogą tym samym odzwierciedlać sposób postrzegania przez studentów własnych zachowań tożsamościowych. Cechy tych profili charakteryzuje w odniesieniu do:

- ocen skupienia 1 (tworzonego przez deklaracje 36% badanych) – istotnie znaczące zaniżanie ocen poczucia bycia Europejczykiem (test Manna-Whitneya U:  $Z = -4.85$ ;  $p = 0.000001$ ) oraz obywatelem świata ( $Z = -6.26$ ;  $p = 0.00$ ),
- ocen skupienia 2 (tworzonego przez deklaracje 45% badanych) – istotne zawiżanie wszystkich ocen poczucia tożsamości,
- ocen skupienia 3 (tworzonego przez deklaracje 16% badanych) – istotne zaniżanie ocen poczucia bycia mieszkańcem swojej miejscowości (test

Manna-Whitneya U:  $Z = -4.74$ ;  $p = 0.000002$ ), swojego regionu ( $Z = -4.22$ ;  $p = 0.000024$ ) oraz obywatelem/ką Polski ( $Z = -5.16$ ;  $p = 0.00$ ), – ocen skupienia 4 (tworzonego przez deklaracje 3% badanych) – zaniżanie wszystkich ocen poczucia tożsamości, przy czym ze względu na małą liczebność grupy wyniki te są nieistotne.

Na podstawie dwóch największych liczbowo skupień, obejmujących deklaracje 81% badanych studentów z Polski, można stwierdzić, iż ich zachowania tożsamościowe obejmują identyfikację z określonym terytorium i grupą społeczną (rodzinną, rówieśniczą, lokalną), odbywającą się w procesie socjalizacji (pierwotnej i wtórnej) oraz kultywacji (I obszar). Zachowania tożsamościowe młodych uczących się odnoszą się także do obszaru czwartego, związanego z kondycją gospodarczo-ekonomiczną i standardami życia grupy, określającymi poziom zaspokajania ich potrzeb. Oczekiwania badanych są związane zarówno z życiem w kraju zamieszkania, jak i w innych krajach europejskich i pozaeuropejskich. W indywidualnych wywiadach duża grupa polskich studentów deklarowała zamiar podjęcia pracy zawodowej za granicą lub kontynuację edukacji na II stopniu studiów. Jest także w dużym stopniu zainteresowana udziałem w europejskim programie Erasmus+ oraz innych formach międzynarodowej wymiany akademickiej.

Wykres 3. Profile tożsamościowe studentów z Polski wykreślone na podstawie analizy skupień



Źródło: badania własne.

Wyraźna tendencja kształtowania (się) tożsamości europejskiej młodego pokolenia Polaków, wpisującej się w przestrzenne korelaty ich tożsamości kulturowej, wskazuje na potrzebę nie tylko deklarowanych, ale praktycznych rozwiązań oświatowych w skali naszego kraju, Europy i świata, sprzyjających formowaniu indywidualnego i społecznego wymiaru tożsamości międzykulturowej. Takim rozwiązaniem jest/ powinna być edukacja międzykulturowa, która – zdaniem Lewowickiego – „służyć ma zapobieganiu, a jeśli trzeba – przewyciężaniu, izolacji, stygmatyzacji i autostygmatyzacji, kłopotom w integracji społecznej i problemom tożsamościowym, które towarzyszą czy bywają skutkiem edukacji wielokulturowej. W teorii i praktyce edukacji międzykulturowej nie ma dążeń do dominowania, osłabienia lub rugowania którejś kultury. Podobnie wielowymiarowa tożsamość nie ma zagrażać któremuś z wymiarów (któreś ze sfer) tożsamości – ma uwalniać od jednowymiarowej, niejako zmonopolizowanej tożsamości, wzbogacać tożsamość” (2014, s. 29).

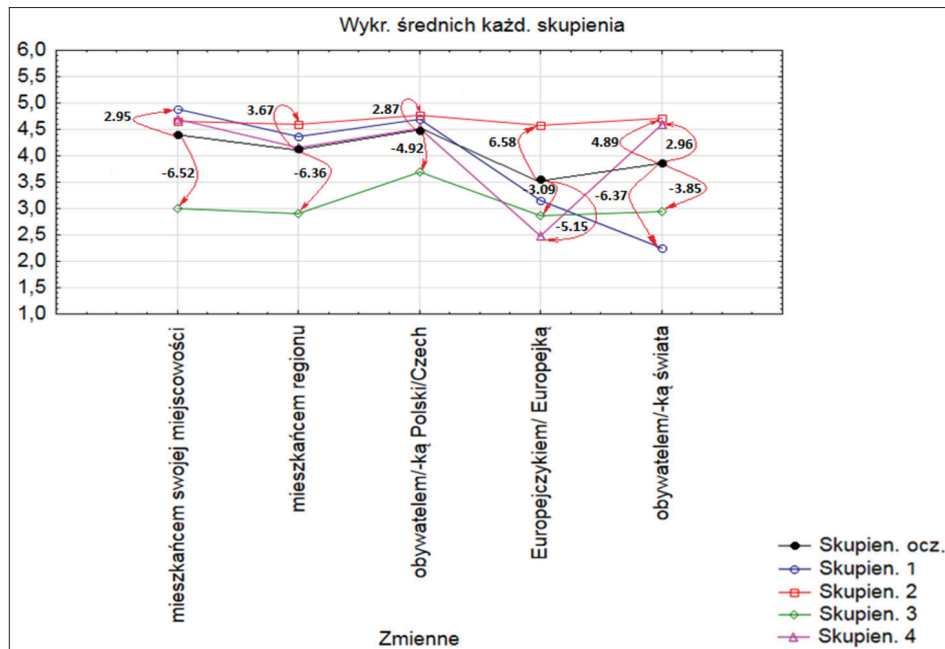
Oceny deklarowanego przez czeskich studentów poczucia tożsamości umożliwiły również wyodrębnienie czterech charakterystycznych skupień ocen, na podstawie których wykreślono cztery profile tożsamościowe (por. wykres 4) charakterystyczne dla badanych osób. Cechuje je w odniesieniu do:

- ocen skupienia 1 (tworzonego przez deklaracje 20% badanych) – istotnie znaczące zawyżanie ocen poczucia bycia mieszkańcem swojej miejscowości (test Manna-Whitneya U:  $Z = 2.95$ ;  $p = 0.003$ ) i zarazem zaniżanie poczucia bycia obywatelem świata ( $Z = -6.37$ ;  $p = 0.00$ ),
- ocen skupienia 2 (tworzonego przez deklaracje 41% badanych) – istotne zawyżanie wszystkich ocen poczucia tożsamości oprócz wymiaru lokalnego – czują się mieszkańcem swojej miejscowości,
- ocen skupienia 3 (tworzonego przez deklaracje 19% badanych) – istotne zaniżanie wszystkich ocen poczucia tożsamości,
- ocen skupienia 4 (tworzonego przez deklaracje 20% badanych) – istotnie znaczące zawyżanie ocen poczucia bycia obywatelem świata (test Manna-Whitneya U:  $Z = 2.96$ ;  $p = 0.003$ ) i zarazem zaniżanie poczucia bycia Europejczykiem/ Europejką ( $Z = -5.15$ ;  $p = 0.00$ ).

Profil tożsamościowy czeskich studentów, w przeciwieństwie do ich rówieśników z Polski, ma przede wszystkim wymiar narodowy, charakteryzujący się wyraźnymi preferencjami własnej grupy etnicznej (kraju pochodzenia) w zakresie tożsamości, języka i kontaktów społecznych, oraz zrównoważonym poziomem powinności i praw własnych. Studenci z Uniwersytetu Ostrawskiego, co potwierdzają ich wypowiedzi udzielone podczas indywidualnych wywiadów, wiążą swoje przyszłe plany życiowe, zawodowe

i edukacyjne z krajem zamieszkania i z najbliższym regionem. Nie są w zdecydowanej większości zainteresowani wyjazdami zagranicznymi w poszukiwaniu lepszych warunków do życia i pracy, i podkreślają zarazem potrzebę obywatelskiego działania w lokalnym środowisku.

Wykres 4. Profile tożsamościowe studentów z Republiki Czeskiej wykreślone na podstawie analizy skupień



Źródło: badania własne.

Odmienność obrazu identyfikacji narodowej badanych z czeskiej części pogranicza wynika ze jego specyfiki warunkowanej zarówno czynnikami historycznymi, społeczno-kulturowymi, jak i ekonomiczno-gospodarczymi, szerzej charakteryzowanymi w międzykulturowych badaniach pedagogicznych już od ponad 30 lat<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Dotychczas ukazało się 85 tomów prac z serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowanych przez Społeczny Zespół Badań Oświaty i Kultury Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, kierowany przez prof. zw. dr hab. Tadeusza Lewowickiego. Podejmowane są w nich m.in. kwestie aksjologicznego wymiaru socjalizacji



W kontekście tych wyników, w sytuacji postępujących procesów uniwersalizacji, globalizacji i integracji, silna identyfikacja narodowa młodych uczących się jest wskaźnikiem odrębności i więzi ze wspólnotą narodową. Kultura narodowa jest najgłębszym podkładem, który chroni suwerenność jednostki w wymiarze wewnętrznym. Uzyskanie owej odrębności i autonomii, w myśl Lewowickiego teorii zachowań tożsamościowych, pozwala społecznościom i jednostkom realizować własne dążenia i wyzwala określone działania społeczne, zarówno o charakterze indywidualnym, jak i zbiorowym. Na identyfikację narodową należy ponadto patrzeć jako na kolejny już etap zakorzenienia, który umożliwia w efekcie wyjście na pogranicza własnej kultury z motywacją do otwarcia i poznania innych kultur. Ten etap zakorzenienia realizuje się na bazie dziedzictwa rodzinno-lokalnego, regionalnego i okazuje się niezbędny w sytuacji, gdy świat staje się globalny. Aktualne wyniki i ich interpretacja wskazują na to, że obawy ujawnione w badaniach z lat 90. ubiegłego stulecia o utratę tożsamości narodowej i schodzenie jej na plan dalszy wśród innych płaszczyzn tożsamości nie spełniły się. Potwierdziła się natomiast teza sformułowana ponad dwie dekady temu przez socjolog kultury – Antoninę Kłoskowską – która koncentrując się na doświadczeniu jednostki w różnych aspektach jej tożsamości społecznej, zwracała uwagę na fenomen swoistego unarodowienia rzeczywistości społecznej – polskiej, europejskiej czy światowej. Owo unarodowienie wyrażać miało się w większej widoczności symboliki narodowej w infrastrukturze życia codziennego (1996, ss. 27–38). Ponadto można przypuszczać, że kolejnym doświadczeniem nieobojętnym w analizowanym procesie był – już po aksamitnej rewolucji – podział Czechosłowacji na Republikę Czeską i Słowację. W tej sytuacji zrozumiałe jest dążenie do ponownego określenia tożsamości narodowej w świadomości społecznej. Po wielu doświadczeniach, które temu nie sprzyjały, przyszedł czas jednoznacznej identyfikacji, dostrzegalnego wzrostu liczby ludzi (szczególnie młodych) podkreślających swoją czeską tożsamość. Zjawisko to – etap odzyskiwania i ponownego określania tożsamości – wytłumaczalne jest w sensie mechanizmów psychologii społecznej i socjologii, zgodne pozostaje m.in. z teorią zachowań tożsamościowych (Lewowicki, 2009, s. 255; Janák, Skibiński i Zenderowski, 2021).

---

i wychowania w rodzinie i szkole, jego związku z rozwojem i kształtowaniem (się) tożsamości dzieci, młodzieży i dorosłych, małżeństw mieszanych narodowościowo i/ lub wyznaniowo, ciągłości i zmiany międzypokoleniowego przekazu języka, tradycji i dziedzictwa kulturowego, dialogu międzykulturowego oraz przemian współczesnej rodziny i szkoły warunkowanych procesami integracji i globalizacji.

## Konkluzje

Nie ulega wątpliwości, że współczesna młodzież akademicka – żyjąc w złożonej i pełnej sprzeczności rzeczywistości – musi odpowiadać sobie na ważne egzystencjalne pytania: Kim jest? Kim się czuje? Kim może być? Ta grupa społeczna jest w szczególnej sytuacji, bowiem podlega socjalizacyjnym eksperymentom historii, doświadcza zjawisk wykluczenia, wolności, dezintegracji i integracji tożsamości. Jej tożsamości i biografie są kształtowane przez tendencje makrospołeczne i makroekonomiczne.

Zachodzące różnice w deklarowanym poczuciu tożsamości i identyfikacjach narodowych polskich i czeskich studentów wskazują na dostrzegalną aktualnie tendencję utożsamiania się młodego pokolenia z różnymi społecznościami – kraju pochodzenia, lokalnymi, regionalnymi czy – szerzej – europejskimi i ponadeuropejskimi. Konstruowanie przez młodych uczących się własnej tożsamości to zarazem odchodzenie od jej jednolitego wymiaru na rzecz odkrywania i świadomego wybierania tożsamości wzbogaconej, wielowymiarowej, determinowanej najczęściej postępującymi w różnym tempie i zakresie procesami demokratyzacji życia społecznego. Niemniej jednak czescy studenci przejawiają w zdecydowanie mniejszym zakresie poczucie bycia Europejczykiem/(-jką) czy obywatelem/(-lką) świata. Swoje plany życiowe, edukacyjne i zawodowe łączą przede wszystkim z najbliższym regionem i krajem zamieszkania.

Można założyć, że zachodzące na całym świecie współczesne zjawiska i procesy, związane m.in. z globalizacją, integracją czy migracją, zmieniają sposób myślenia o sobie i Innych. Własny wybór miejsca/kraju codziennego życia, pracy czy edukacji weryfikuje postrzeganie siebie i Innych i zarazem przyczynia się do zmiany poczucia tożsamości i związanych z nią zachowań. Badana młodzież akademicka żyjąca na pograniczu kulturowym kształtuje swoją świadomość w bardzo złożonych układach społeczno-kulturowych, które z kolei weryfikują jej spojrzenie i ocenę aktualnej rzeczywistości. Nie dziwią zatem – potwierdzone również wynikami innych badań (Zagórski i Strzeszewski, 2005; Bobrownicka, 2006; Rembierz, 2008, ss. 47–60; Lompart, 2010; Nikitorowicz, 2013, ss. 29–49; Wysocka, 2013, ss. 69–96; Paleczny, 2017, ss. 63–81) – jej problemy tożsamościowe. Okazuje się, że (choć w sąsiadujących państwach dokonały się przemiany ustrojowe, państwa te należą do Unii Europejskiej, współpracują w wielu dziedzinach) warunki życia, a przede wszystkim oddziaływania w sferze wychowania i kształcenia, wzory i społeczne uznawane wartości i sposoby życia, są znacząco inne.

## Bibliografia

- Berry, J.W. 1994. Acculturative stress. In: Lonner, W.J. and Malpass, R.S. eds. *Psychology and culture*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 253–257.
- Bobrownicka, M. 2006. *Patologie tożsamości narodowej w postkomunistycznych krajach słowiańskich: uwagi o genezie i transformacji kategorii tożsamości*. Kraków: „Universitas”.
- Bokszański, Z. 1999. Tożsamość narodowa w perspektywie transformacji systemowej. W: Sztompka, P. red. *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa – Kraków: PWN, ss. 291–305.
- Bokszański, Z. 2007. *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Boski, P. 1992. W stronę modelu teoretycznego tożsamości: wymiary tożsamości narodowej. W: Boski, P., Jarymowicz, M. i Malewska-Peyre, H. *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, ss. 86–94.
- Boski, P. 2008a. Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji. W: Mamzer, H. red. *Czy klęska wielokulturowości?* Poznań: „Humaniora”, ss. 165–205.
- Boski, P. 2008b. Tożsamość kulturowa. W: Oleś, P. i Batory, A. red. *Tożsamość i jej przemiany a kultura*. Warszawa – Lublin: PAN, KUL, ss. 97–145.
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN.
- Denzin, N.K. i Lincoln Y.S. red. 2009. *Metody badań jakościowych*. T. 1–2. Warszawa: PWN.
- Hewstone, M. 1999. Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej. W: Macrae, C.N., Stangor, Ch. i Hewstone, M. *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Gdańsk: GWP, ss. 267–282.
- Janák, D., Skibiński, T. i Zenderowski, R. 2021. *Conflict – competition – cooperation in Central Europe in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries. The intricacies of the Polish-Czech relations*. Warszawa: UKSW.
- Kłoskowska, A. 1996. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: PWN.
- Kvale, S. 2004. *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Lewowicki, T. 1995a. Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych. W: Urlińska, M.M. red. *Edukacja a tożsamość etniczna*. Toruń: UMK, ss. 51–63.

- Lewowicki, T. 1995b. O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 13–26.
- Lewowicki, T. 2009. Przemiany ustrojowe i kulturowe a poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych: dostrzegalne skutki transformacji. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 249–261.
- Lewowicki, T. 2014. Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom. *Edukacja Międzykulturowa*. 3, ss. 19–38.
- Lompart, A. 2010. *Jednostka zakorzeniona? Wykorzeniona?* Warszawa: UW.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. 2000. *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Miluska, J. 2001. O komercjalizacji tożsamości narodowej. W: Nikitorowicz, J., Sobecki, M. i Misiejuk, D. red. *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. T.1. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 39–42.
- Miluska, J. 2006. Tożsamość społeczna – bariera czy pomoc w kształtowaniu pozytywnych relacji międzykulturowych? W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Cieszyn – Warszawa: UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, ss. 65–66.
- Moustakas, C. 2001. *Fenomenologiczne metody badań*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2013. Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 29–49.
- Ogrodzka-Mazur, E., Szafrąńska, A., Malach, J. and Chmura, M. 2021. *The cultural identity and education of university students in selected East-Central countries. A Polish-Czech comparative study*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Palczyński, T. 2017. Procesy asymilacji, transkulturowości i uniwersalizacji kulturowej: przegląd problematyki. *Krakowskie Studia Międzynarodowe*. 3, ss. 63–81.

- Pietruska-Madej, E. 1995. Pragmatyczne i apragmatyczne aspekty odkrycia naukowego. *Filozofia Nauki*. 3–4, ss. 65–76.
- Rembierz, M. 2008. Współczesne procesy integracji a paradoksy tożsamości europejskiej. *Bielsko-Bialskie Studia Europejskie*. 2 (6), ss. 47–60.
- Stephan, W.G. i Stephan, C.W. 1999. *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Gdańsk: GWP.
- Wysocka, E. 2003. Akulturacja. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 74–79.
- Wysocka, E. 2013. Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*. 1, ss. 69–96.
- Zagórski, K. i Strzeszewski, M. red. 2005. *Polska, Europa, Świat. Opinia publiczna w okresie integracji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar” – CBOS.

### **National identifications of university students as an effect of social categorization in the Polish-Czech borderland**

**Abstract:** The undertaken discussion addresses the issues of national identifications manifested by university students. In the pedagogical analysis of this subject matter, some theoretical and methodological conceptualizations have been applied, which refer to: Paweł Boski's theory of the cultural identity based on values and practices in the conditions of bi – and multicultural socialization, Tadeusz Lewowicki's theory of identity behaviours, and the theory of intergroup contact and mutual intergroup differentiation, which originate from the hypothesis of contact. What has become the basis for outlining the identification processes taking place in the times of current social changes are the comparative studies conducted in 2018–2019 in the Polish-Czech borderland. The analysis and interpretation of the collected empirical material indicate the occurring changes in the field of criterial and correlative identity attributes of Polish and Czech students. They are determined by other factors than family culturalization and socialization, as well as by the assimilation processes that have taken place (in various extents and scopes) in the Polish-Czech borderland.

**Keywords:** cultural identity, national identifications, social categorization, university students, Polish-Czech borderland, comparative study

Translated by Agata Cienciała

JOLANTA SUCHODOLSKA

## **Edukacja uniwersytecka na Pograniczu jako przestrzeń kształtowania się projektu życiowego młodych dorosłych**

*Jedyną pewnością jest niepewność.  
Jak byłem smarkaczem, zaczytywałem się Sartre'em.  
On powiadał, że trzeba ułożyć sobie projekt życia,  
a do projektu dołączyć zespół recept.  
A potem realizować receptę po recepcie.  
Dzisiejsi studenci będą się śmiali w kułak.  
Projekt na życie? Niejeden z nich byłby szczęśliwy,  
gdyby miał projekt na przyszły rok.*

Z. Bauman

**Streszczenie:** Opracowanie jest próbą spojrzenia na miejsce, jakie zajmuje edukacja uniwersytecka w procesie budowania projektu życiowego przez młodych dorosłych/cieszyńskich studentów na pograniczu polsko-czeskim. W tekście podjęty został ważny wątek, opisujący stosunek młodych ludzi do kształcenia, rozumianego nie tylko jako proces podnoszenia poziomu swojego wykształcenia, ale – w głównej mierze – wzrostu życiowych kompetencji, a także podnoszenia poziomu zadowolenia ze swojego życia. Jednym z wymiernych efektów tego procesu powinno być bardziej świadome podejmowanie decyzji i odpowiedzialności za siebie, a także własne życie i dokonywane wybory. Grupą, która w sposób najbardziej bezpośredni może tego doświadczać, jest młodzież studiująca, w tym opracowaniu opisywana jako „młodzi dorośli”. Przed nią bowiem otwiera się szansa nabywania nowych umiejętności w oglądzie świata i swojego w nim miejsca, które wzrastać powinny wraz z okazją do zauważania i pomnażania własnych zasobów, by łatwiej zabezpieczyć swoją przyszłość. Studujący młodzi dorośli na pograniczu polsko-czeskim stanowią grupę, dla której ten etap edukacji jest przepustką do dojrzałości, a obecne w nim wydarzenia współtworzą jakość ich życia. Wspomniani młodzi dorośli są świadomi potrzeby utrzymania wysokiego statusu wiedzy i kompetencji za pośrednictwem sprofilowanej i ustawicznej edukacji, co sprzyja ocenie ich własnego życia jako zgodnego z zadaniem rozwojowym tego okresu i satysfakcjonującego na tym etapie.

**Słowa kluczowe:** młodzi dorośli, studenci, edukacja uniwersytecka, projekt życiowy, pogranicze polsko-czeskie

## Wprowadzenie

Wątek edukacji młodych dorosłych uważa się za ważny, o czym świadczy jego obecność w literaturze przedmiotu, nie tylko w kontekście budowania kariery (Cybal-Michalska, 2013), ale przede wszystkim dbałości o lepszą adaptację do wymogów współczesnego życia i osiągnięcia życiowej zaradności. Kwestia ta zresztą nie dotyczy wyłącznie grupy młodych dorosłych. W kontekście nieustannie dokonujących się zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych można postrzegać edukację jako swoiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownych zmian społecznych i innych, trudnych do przewidzenia konsekwencji w funkcjonowaniu człowieka.

W perspektywie rozważań o edukacji wyższej uniwersyteckiej, jako przestrzeni budowania projektu życiowego przez młodych dorosłych, warto sięgnąć do kwestii dbałości o własną przyszłość, które korespondują z podnoszeniem statusu społeczno-zawodowego człowieka. W literaturze przedmiotu obecne jest przekonanie, że inwestowanie w edukację jest kluczem do zmiany owego statusu. Podnoszenie oczekiwań względem własnej przyszłości generuje planowaną zmianę, zarówno w obszarze emocjonalnego poszukiwania siebie, jak i coraz bardziej udanych prób dojrzałego samookreślenia jednostki. Ponadto inwestycja taka jest skutecznym sposobem na wyrównywanie szans osób o niższym statusie społecznym.

Współczesna edukacja – szczególnie w nieustannie zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i ekonomicznych, wymagających umiejętności łatwego adoptowania się do zmian w życiu społecznym – okazuje się obszarem wymagającym nie tylko doinwestowania, ale w głównej mierze aktualizacji i dostosowania do potrzeb społecznych. Potrzeby te – z jednej strony – wyrażają się w zwiększeniu dostępu do kształcenia młodych dorosłych o niższym statusie pochodzenia i habitusie oświatowym rodziny, wywodzących się ze środowisk znacząco zróżnicowanych, słabszych społecznie i mentalnie (by mogły zdobyć wykształcenie)<sup>1</sup>, z drugiej zaś – mają swoje umocowanie w potrzebie nadążania systemu edukacji za zmianami społecznymi, kulturowymi i gospodarczymi (Suchodolska, 2014). Istnieje zatem zapotrzebowanie na wykorzystanie doktryny edukacji krytyczno-kreatywnej,

---

<sup>1</sup> Woźniak (2006) wskazuje, że polski system edukacyjny różnicuje bowiem prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu poprzez nierównomierną dostępność młodych ludzi z różnych środowisk do kształcenia w tej samej jakości.

wyrażającej pragnienia człowieka w kierunku akceptowania demokratycznych zasad społecznych, a także ich wprowadzenia w poszczególne obszary edukacji (Lewowicki, 2011, 1995). W praktyce bowiem coraz częściej obserwujemy efekt narastających deficytów w obszarze wykorzystania edukacji w kierunku poszukiwania indywidualności i pobudzania twórczych zdolności człowieka (Czerepaniak-Walczak, 2016). Służy ona wówczas jedynie jako instrumentalny środek do przedłużania czasu dorastania i utrzymywania się statusu (przed)zawodowego młodych ludzi, często bez adekwatnego odniesienia do potrzeby konstruowania planu na życie, a bardziej koncentracji na tym, co „tu i teraz”.

Wobec powyższego ważnym zadaniem jest dostrzeżenie siły humanistycznego wymiaru edukacji, a w szczególności działań ukierunkowanych na pozytywną zmianę i proaktywność młodych ludzi (Bańka, 2005), która przejawia się w potrzebie i motywacji do poszukiwania dobrej pracy w przyszłości. Nie sam udział w edukacji, ale jej jakość staje się bowiem czynnikiem zmiany, wyznaczając kierunek rozwoju i autokreacji jednostki. Wskazać można także, że tylko edukacja otwarta na różne ścieżki rozwoju osobistego, nowe doświadczenia i eksploracje, przyczynić się może do lepszej adaptacji młodych dorosłych do zmiennych warunków życia społecznego. Postrzeganie edukacji jako przestrzeni otwierającej na nowe sposoby percepcji własnej przyszłości może mieć zatem wiele odniesień i teoretyczno-metodologicznych konotacji. Szczególnie ważne jest to założenie w aspekcie wchodzenia młodych ludzi w dorosłość<sup>2</sup>, rozumianą jako czas psychologiczny i społeczny, otwierający różne możliwości eksperymentowania w rolach społecznych. W tej perspektywie warto przybliżyć ten czas w życiu, ze szczegółowym odniesieniem do młodych dorosłych – jako badanej grupy społecznej.

---

<sup>2</sup> W perspektywie rozważań o wczesnej dorosłości interesuje mnie druga faza tego okresu, charakteryzująca się względnie dobrą stabilnością wchodzenia w świat innych dorosłych. Młody człowiek zaczyna realizować się w różnych rolach społecznych, dążąc na tym etapie do dookreślenia się zawodowej tożsamości. W fazie tej pojawiają się pomysły na kształt własnego życia sukces, karierę i pozycję społeczną. W tym też okresie młodzi dorośli konfrontują swoje marzenia z dorosłym życiem, nierzadko poszukując mądrego doradcy życiowego, który pomoże w sytuacjach zbyt trudnych decyzyjnie i ustrzeże przed niepowodzeniem. Szerzej opisuje L. Miś (2000).



## **Wczesna dorosłość i młodzi dorośli – pojmowanie czasu psychologicznego tej fazy życia**

Dorosłość to nie zawsze komfortowy i dojrzały okres w życiu. Z perspektywy kształtowania się mechanizmów zaradności indywidualnej i społecznej, wczesna dorosłość (opisywana w większości ujęć jako okres pomiędzy 19./20. a 35. rokiem życia, skoncentrowany – zdaniem D. Levinsona – na tworzeniu dorosłej struktury życia<sup>3</sup>) to czas na budowanie własnego miejsca i swoistej niszy społeczno-kulturowej. Jest to jednak czas licznych napięć psychicznych i często ryzykownych decyzji, towarzyszących potrzebie dążenia do satysfakcji i dumy z osiągniętych efektów czy sukcesów (dających energię i chęć do działania), jak i napięć – z powodu doświadczania silnych obciążeń oraz nakładających się zobowiązań w podstawowych obszarach życia. Na tym etapie rozwoju obszary te w sposób niezwykle indywidualny wypełniają życie w tych wymiarach, których celem jest dbałość o: pozycję „Ja” vs status w grupie i potrzeby grupy, partnerstwo/małżeństwo vs praca, praca vs dziecko, rozwój osobisty vs działania podejmowane na rzecz innych ludzi, działania zaspokajające aktualne potrzeby vs działania ukierunkowane na przyszłość. Ponadto, to czas na realizację innych potrzeb przy jednoczesnym występowaniu obiektywnych ograniczeń, takich jak: ograniczone zasoby finansowe vs dalsza edukacja lub praca zarobkowa. W obliczu powyższych zgeneralizowanych problemów dobrze jest, kiedy młody człowiek dba o budowanie także sieci wsparcia społecznego na dalsze lata. Dlatego ważnym celem powinno być inwestowanie w swoją przyszłość w wielu płaszczyznach zakotwiczenia i poczucia wspólnoty, między innymi takich jak: rodzina, przyjaciele, znajomi, członkowie społeczności lokalnej, a także w wymiarze bezpieczeństwa ekonomiczno-socjalnego, egzystencjalnego i (pro)zawodowego. Wszystkie z wyszczególnionych wymiarów stanowią bowiem swoistą przestrzeń do budowania przez młodego człowieka zasobów życiowych, zarówno tych aktualnych „tu i teraz”, jak i w ujęciu temporalnym – odnoszących się do przyszłości. Jednym z takich wymiarów jest także edukacja.

Wprowadzając w kwestie miejsca edukacji uniwersyteckiej w życiu młodych dorosłych, nie sposób oprzeć się twierdzeniu, że inwestowanie w edukację jest ważnym zadaniem i kluczem do podnoszenia statusu społeczno-za-

---

<sup>3</sup> Autorem koncepcji indywidualnej struktury życia/sezonów życia jest D. Levinson (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 2000).

wodowego młodych ludzi, i – tym samym – podnoszenia poziomu jakości ich życia. Owa jakość zmienia się nie tylko poprzez wymierne korzyści związane z posiadaniem wyższego wykształcenia, ale przede wszystkim poprzez wzrost świadomości swoich potrzeb w zakresie *self-experience*<sup>4</sup>.

Dążenie do lepszego wykształcenia, jak i posiadanie go pozwalają jednostce na bardziej komfortową adaptację do wymogów i zmiennych warunków życia, radzenia sobie z trudnościami i umożliwia bardziej skuteczne poszukiwanie informacji. Jak wskazuje Janusz Czapiński (Czapiński, 1995), człowiek wykształcony (o wyższym statusie wykształcenia), łatwiej znosi zarówno materialne, jak i psychiczne koszty przystosowania się do nowej sytuacji, łatwiej też adaptuje się do zmian na rynku pracy. Jak już wspomniano, w postrzeganej perspektywie wydłużania się ludzkiego życia, a także „biorąc pod uwagę, że długość życia również wzrasta wraz z poziomem edukacji (...) można postrzegać edukację jako rzeczywiste remedium na większość negatywnych skutków gwałtownej zmiany społecznej. Im jednostka jest lepiej wykształcona, tym szybciej i bardziej efektywnie dostosuje się do nowych reguł życia” (Czapiński, 1995, s. 299). Ponadto tym, co wydaje się istotne w perspektywie edukacji całościowej, służącej uzupełnianiu i podnoszeniu poziomu wykształcenia, a także stanowiącej współcześnie podstawę do radzenia sobie – jest wzrost życiowych kompetencji. Można powiedzieć, że pełnią one rolę ochronną w konfrontacji z dynamicznymi zmianami rzeczywistości społecznej, prowadzącymi do „nowej jakości świata” (Drynda 1997, s. 68; Suchodolski, 1983). W owym procesie budowania życiowych kompetencji ważnym zadaniem do realizowania przez młodych ludzi jest zatem nie tylko świadomość swoich zasobów, ale przede wszystkim dbałość o nie i ich dalszy rozwój. Środkiem, który temu służy, powinna być edukacja. W tym miejscu powstaje pytanie o to, czy młodzi dorośli są tego świadomi i czy dostrzegają związek pomiędzy dążeniem do wyższego wykształcenia a wzrostem świadomości własnych zasobów i kompetencji życiowych? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, jednak warto o nią zabiegać.

Lista zasobów, które rozwijają się pod wpływem doświadczeń społecznych, jest bardzo długa. Wśród nich wymienić można między innymi: poziom zdrowia, poczucie własnej wartości, poziom samooceny, poczucie własnej skuteczności i osobistej kontroli, koherencji, optymizm, osobowościową odporność, sposoby radzenia sobie ze stresem, orientację prospołeczną oraz

---

<sup>4</sup> Suchańska i Worach (2013) opisują kontekstualność powyższych kwestii, w szerokiej perspektywie badań nad kształtowaniem się poczucia tożsamości.

wsparcie społeczne. Zasoby te stanowią ważne narzędzie do wykorzystania w codziennych sytuacjach, szczególnie w warunkach wymagających poradzenia sobie w nowych rolach i zadaniach społecznych. W przypadku studiujących młodych dorosłych<sup>5</sup> zauważa się aktualność wielu z nich.

Wykorzystywanie zasobów jest jednostce potrzebne, by nie tylko lepiej sobie radzić, ale także po to, by budować nowe kompetencje i dzięki nim podnosić poziom zadowolenia z siebie, relacji w otoczeniu społecznym, a także poczucie jakości swojego życia<sup>6</sup>. Z intencją odwołania się do cech stanowiących o obecności zasobów w życiu młodych ludzi można je zagregować w kilka grup, takich jak: dobre zdrowie, zasoby indywidualne, umiejętności interpersonalne oraz umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Sokolowska i Zablocka-Żytka, 2015). Ich budowanie pozwala młodym dorosłym w pełnijszy, bardziej skuteczny i satysfakcjonujący sposób doświadczać codzienności. Podnoszenie tych kompetencji pozwala im także budować własny kapitał społeczny (Dudzikowa, 2013), zakotwiczony w poczuciu przynależności do grup o silnej wewnętrznie potrzebie współlistnienia i wzajemnego czerpania ze swoich zasobów. W tej perspektywie uznać można, że istotną rolę w kreowaniu kapitału, który wydaje się pozostawać w wyraźnej relacji z tworzeniem warunków do podnoszenia jakości życia człowieka, odgrywa właśnie edukacja, we wszystkich jej możliwych wymiarach. Zdaniem autorów raportu Polska 2030, edukacja jest najważniejszym warunkiem wzrostu i przemian kapitału społecznego. W tej konotacji także wykształcenie traktować można jako element kapitału kulturowego człowieka na całe życie. Studiujący młodzi dorośli funkcjonują zatem w warunkach, w których sami stają się twórcami nie tylko własnego projektu życiowego i biografii, ale także uczestniczą w tworzeniu kapitału edukacyjnego swojej grupy pokoleniowej.

Bycie studentem ma swoje konsekwencje, zarówno indywidualne, jak i społeczne – związane z dopasowaniem się do reguł obowiązujących na uniwersytecie oraz reguł społeczności akademickiej. Ponadto wciąż jeszcze sta-

---

<sup>5</sup> Grupa ta w koncepcjach teoretycznych opisywana jest najczęściej u ujęciu socjologicznym. Z uwagi jednak na doniosłość badań prowadzonych w obszarze edukacji, życia społecznego i samorealizacji młodych dorosłych na etapie studiowania kategoria ta znajduje liczne odniesienia teoretyczno-metodologiczne w pedagogice. Zob. Nizińska i Kurantowicz, 2010; Leppert, 2000).

<sup>6</sup> W opracowaniu kwestie jakości życia odnoszą się do subiektywnych doświadczeń jednostki, w obszarach wewnętrznego poczucia zadowolenia bądź zaspokojenia swoich oczekiwań względem własnego życia. Spojrzenie to koresponduje ze znanym ujęciem M. Wallden. Zob. Wallis, 1976.

tus studenta wydaje się zobowiązywać. Forma uczestnictwa i zaangażowanie młodych dorosłych w pełnienie roli studenta, podobnie jak samorealizacja w korzystaniu z oferty uniwersytetu, zależą jednak w dużej mierze od warunków społecznych, w których dojrzewali, i w których kształtowała się ich potrzeba aktywności we wcześniejszych fazach życia. Ten aspekt nie pozostaje bez znaczenia w procesie edukacji wyższej, samorozwoju i konstruowania projektu życiowego, a w sposób pośredni partycypuje także w procesie podejmowania samodzielnych wyborów życiowych w realizowaniu większości zadań rozwojowych na tym etapie życia.

### **Młodzi dorośli a planowanie przyszłości**

Tworzenie własnych projektów życiowych, będących jednym z programów działań zorientowanych temporalnie, jest ważnym celem życiowym młodego człowieka. Szczególnie na etapie wczesnej dorosłości jednostka odczuwa potrzebę aktywizowania się w takich obszarach życia, które strategicznie ukierunkowane są na osiąganie własnej skuteczności i indywidualnie pojmowany sukces życiowy. Ponadto założyć można, że nadrzędnym celem współczesnego młodego człowieka powinno być opracowanie i uruchomienie pewnego planu na życie, który umożliwi nadążanie za zmianami społeczno-ekonomicznymi w świecie pełnym niepewności, konkurencji i zachowań konsumenckich w wielu obszarach funkcjonowania. Plany życiowe sytuują się zatem jako nadrzędne w stosunku do celów życiowych. W tych kategoriach plan życiowy to stworzony lub wybrany ważny cel nadrzędny, związany z celami szczegółowymi (instrumentalnymi)<sup>7</sup>.

Oczywiste wydaje się, że cele życiowe odnoszą się do różnych sfer aktywności – osobistej i uczuciowej, także związanej ze społeczno-ekonomicznym statusem i aktywnością bądź działalnością społeczną. W literaturze przedmiotu, w odpowiedzi na poszukiwanie analogii do planu/projektu życiowego, odnaleźć można wiele terminów nacechowanych podobieństwem znaczeniowym, tj. dążenia osobiste i zadania życiowe (Mądry, 2010). Kształtujący się plan życiowy jest najczęściej odpowiedzią na indywidualne potrzeby i zadania rozwojowe, a także dążenia i aspiracje jednostki. Dojrzewa wraz z oczekiwaniami i doświadczaną postawą młodego człowieka wobec własnego życia. Projektowanie przyszłości jest zatem zadaniem, które osobiście angażuje lu-

---

<sup>7</sup> W literaturze przedmiotu istnieje wiele ujęć definicyjnych projektu/planu życiowego. Zob. Mądry, 2010; Wysocka, 2007; Syrek, 1986; Mądrycki, 2002.

dzi młodych. Ponadto jest także obowiązkiem wobec siebie w perspektywie wpływającego czasu psychologicznego. Ten czas psychologiczny – mierzony wydarzeniami rozwojowymi i społecznymi – jest dla społeczności studiującej czasem prospektywnej orientacji, obejmującej perspektywę własnej przyszłości. W ramach jej konstruowania, projekt życiowy zawiera najczęściej treść zadań związanych z niedaleką przyszłością i zapisuje się w postaci programów działania, które oczekują realizacji, albo których realizacja już została podjęta i jest w procesie. Projekty życiowe, tworzone szczególnie na poziomie wczesnej i średniej dorosłości, stanowią zatem przestrzeń poznawczą, która umożliwia wykorzystanie swojego potencjału, by w pełni efektywnie i skutecznie (z uwzględnieniem planów i zamierzeń) realizować zadania okresu dorosłości (Levinson, 1986).

Współcześnie tworzenie własnego planu czy projektu działania, dookreślającego kierunek rozwoju ważnych życiowo celów i obszarów kompetencji, jest postawą konieczną. Zrelatywizowana, niepewna rzeczywistość, wymusza na jednostce poszukiwanie takich sposobów myślenia i zachowania, które będą stanowiły ochronę przed oddziaływaniem ingerującej kultury masowej i społeczno-zawodową ambiwalencją, a nawet ryzykiem niewykorzystania szans życiowych. W okresie wczesnej dorosłości, obfitującej podejmowaniem wielu ról społecznych i zawodowych, opracowanie planu na własne życie odpowiada na postulat psychologii rozwojowej w ujęciu life-span (Bee, 2004; Brzezińska, 2000; Turner i Helms, 1999). Ważny element całościowej edukacji, jakim jest dbałość o siebie i swój rozwój, na etapie wczesnej dorosłości w sposób szczególny obliguje do ujmowania świata i własnej przyszłości w „kategoriach złożonych reprezentacji umysłowych” (Kuźnik, 2008, s. 627). To zaś przekłada się na urealnienie osobistych potrzeb, z wykorzystaniem dostępnych możliwości, zarówno tych na poziomie emocjonalnym, jak i behawioralnym.

Z tego punktu widzenia szczególnie oczekiwania można by mieć wobec osób realizujących studia uniwersyteckie, które – jak można by się spodziewać – dysponują odpowiednim czasem, by poznać swoje zasoby. Można także oczekiwać, że są one świadome celów do osiągnięcia, zdają sobie sprawę z wartości wykształcenia oraz możliwości jego spożytkowania. To ważny atut do osobistego wykorzystania na tym etapie życia. Sytuacja ta ułatwić powinna dalszą realizację w obszarach nowych kompetencji i poszukiwania drogi samorozwoju, które umożliwią dojrzałe i skuteczne funkcjonowanie w rolach oraz zadaniach dorosłości.

Powyższe rozumienie narzuca pewien typ myślenia, zgodnie z którym można przyjąć, że młody człowiek uruchamia działanie w szczególności pod

wpływem stworzonej przez siebie perspektywy przyszłości (Kuźnik, ss. 627–628), a więc zgodnie z motywacją, jaką posiada. Ten czas psychologiczny i związana z nim prospektywna orientacja temporalna obejmuje docelową perspektywę przyszłości wraz z organizacją działań, które mogą do niej doprowadzić. Wskazać można, że ujmując ona wszystkie istotne dla człowieka zdarzenia, poddając je aksjologicznemu namysłowi, by – na drodze aktywnego podejmowania zadań i ich realizacji – uruchomił skuteczny kierunek prospektywnego samorozwoju, dający satysfakcję, podnoszący samoocenę, a – w przyszłości – może także poczucie jakości życia.

W kontekście analiz teoretycznych dotyczących studentów, najbardziej interesujące wydaje się spojrzenie na projekt jako typ myślenia i działania w obszarze dymensji podmiotowej (Suchodolska, 2017). Zgodnie z nią młody człowiek żywo reaguje na zewnętrzne i wewnętrzne warunki, otwierając się na to, co przynosi życie. W ten sposób zdarza się reagować młodym ludziom, którzy zmieniają swoje plany, krystalizują oczekiwania pod wpływem czynników zewnątrzpochoźnych, często związanych z pojawieniem się nowych doświadczeń i wynikających z nich możliwości. Sytuacja ta w znacznym stopniu dość adekwatnie charakteryzuje młodych dorosłych na etapie przechodzenia z poziomu planowania zdarzeń życiowych do ich realizacji.

### **Pograniczny status studiujących młodych dorosłych a budowanie projektu własnego życia**

Etap charakteryzujący przechodzenie z planowania do realizacji życiowych zamierzeń jest momentem szczególnym z kilku powodów. Po pierwsze – reguluje on pojmowanie statusu aktywności na etapie wchodzenia w dorosłe role społeczne i zawodowe. Po drugie – przybliża symbolicznie perspektywę „dwoistości bycia”, w jakiej znajdują się studenci. Dwoistość ta ma wyraźnie zarysowane dwa oblicza społeczne. Jedno z nich wyraża się w pogranicznym zawieszeniu pomiędzy młodzięczością i dorosłością (pomiędzy semiautonomią a wchodzeniem w dojrzałe role, ich eksplorowanie oraz podejmowanie zobowiązań zgodnych z życiowymi wyborami), drugie z kolei – widoczne jest w statusie związanym z życiem i edukacją w warunkach pogranicza społeczno-kulturowego Śląska Cieszyńskiego.

Sytuacja ta sprawia, że studenci funkcjonują w wymiarach (społecznym, ekonomicznym i kulturowym), które w sposób istotny poznawczo określają ich zdolność „bycia pogranicznego” – jako zdolność bycia „pomiędzy”. Można w tym miejscu odwołać się do konstruktów Bachtinowskiego pogranicza,

opisywanego przez L. Witkowskiego, który pisze, że funkcjonowanie w kulturze mierzy się zdolnością bycia „pogranicznego” – „na progu”, w kontekście granicy i wobec granicy, która stawia przed nami konieczność odpowiedzi na pytania – gdzie, (...) i dlaczego warto być (Witkowski, 2000). Sentencja ta wydaje się adekwatnie oddawać zarówno sytuację współczesnych młodych dorosłych, jak i – w szerokim spojrzeniu – konteksty obecne także w edukacji międzykulturowej, żywo rozwijającej się od lat na Pograniczu<sup>8</sup>.

### **Studenci na pograniczu polsko-czeskim – o własnej edukacji**

Doświadczenie młodości na etapie kształcenia uniwersyteckiego wyznaczone jest wieloma komponentami, zarówno osobistymi, jak i społeczno-kulturowymi czy edukacyjnymi. Zmiany, których doświadczają młodzi dorośli na tym etapie, nie pozostają bez znaczenia dla ich sytuacji życiowej i indywidualnego doświadczenia. W wielu obszarach aktywności pojawia się konfrontacja młodzięcych wyobrażeń i oczekiwań z tym, co przynosi życie w perspektywie aktualnych zdarzeń „tu i teraz”. Coraz bliższa konfrontacja z realiami życia i doświadczaną przestrzenią (przed)zawodową pozwala studentom uzyskać emocjonalny dostęp do treści projektu życiowego i weryfikować aktualność wartości, celów oraz wcześniejszych planów życiowych.

To dzięki tym doświadczeniom młodzi dorośli tworzą dojrzały projekt życia, uwzględniający nie tylko sferę osobistą, ale także przestrzeń edukacji, która przygotowuje ich do aktywności zawodowej i uświadamia potrzebę za dbania o zaistnienie na rynku pracy w niedalekiej przyszłości. Na tym etapie znajdują się studenci cieszyńskiego wydziału Uniwersytetu Śląskiego.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o miejsce, jakie zajmuje edukacja w ich projekcie życiowym, założono, że w projekcie tym obecnych jest wiele zadań związanych z wiekiem, okresem życia i statusem bycia studentem, jak i osiąganym statusem społeczno-zawodowym. Tym, co może różnić badanych (wewnątrz grupy), jest prawdopodobnie indywidualne podejście do czasu psychologicznego i społecznego, jaki im towarzyszy. O ile stosunek studentów do ich czasu psychologicznego jest kwestią mocno zindywidualizowaną

---

<sup>8</sup> Również w edukacji międzykulturowej przyjmuje się, że kategoria pogranicza traktowana jest nadal w ujęciu Bachtinowskim – w głównej mierze jako pogranicze kultur, społeczności (...), a nie głównie, chociaż także – pogranicze państw i narodów. Zob.: Ogrodzka-Mazur, 2014; Nikitorowicz, 1995.

i decyduje o jego subiektywnej ocenie oraz interpretacji, to tym, co wydaje się wspólne, jest charakter i specyfika realizowanych studiów.

Badana grupa to przyszli pedagodzy. W tym konkretnym przypadku jest to środowisko sfeminizowane, grupę stanowią młode kobiety w przedziale wieku 23–25 lat<sup>9</sup>. Osoby reprezentujące grupę studentów uwzględnionych w badaniach to studentki studiów stacjonarnych magisterskich uzupełniających. W analizach wykorzystano wyniki badań prowadzonych metodą sondażu diagnostycznego, odnoszące się do grupy 80 osób badanych, realizujących studia pedagogiczne w Uniwersytecie Śląskim, na cieszyńskim jego wydziale<sup>10</sup>. Okoliczności te pozwalają na przyjęcie założenia, że grupa jest względnie jednorodna, biorąc pod uwagę sposób realizacji celów indywidualnych, społecznych i edukacyjnych (Frankfort-Nachmiast and Nachmiast, 2001), podobnie jak charakteru realizowanych zadań rozwojowych na tym etapie życia (dość typowych dla studentów w okresie wczesnej dorosłości).

### **Projekt życiowy młodych dorosłych studiujących pedagogikę – refleksje z badań**

W projekcie życiowym studentów obecne są nie tylko wartości i plany do realizacji w przyszłości, ale – w szczególności – związane z nimi formy aktywności, których realizacja już trwa. Obserwuje się pewne kontinuum myślenia studentów o własnej przyszłości, wyrażające się ich aktualnymi doświadczeniami. Jak się okazuje, obecne wydarzenia życiowe, jakie towarzyszą młodym dorosłym, oceniane są przez nich jako sprzyjające, a nawet i satysfakcjonujące. Dają one okazję do budowania relacji społecznych, podnoszenia umiejętności

---

<sup>9</sup> Prezentowana w badaniach grupa studentów to osoby, które brały udział w szerszych, wielopłaszczyznowych badaniach dotyczących poczucia jakości życia, prowadzonych przez autorkę tego opracowania, obejmujących grupę 1400 studentów w kilku uniwersytetach (w tym Uniwersytecie Śląskim). Są to osoby rekrutujące się spośród całej grupy badanych studentów Pedagogiki. Uwzględniona w tym opracowaniu grupa przyszłych pedagogów (licząca 80 osób) kształci się na kierunku Pedagogika na wydziale cieszyńskim. Wyodrębnienie tej części badanych wiąże się z przyjętym kryterium miejsca, w którym studiuje. Są to zatem studenci realizujący studia pedagogiczne w Cieszynie, na pograniczu polsko-czeskim.

<sup>10</sup> Uwzględniona w badaniach grupa realizowała kształcenie na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji, na specjalnościach: Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna z Terapią Pedagogiczną, Zintegrowana Edukacja Wczesnoszkolna z Wychowaniem Przedszkolnym i Praca Opiekuńczo-Wychowawcza z Asystentem Rodziny.



i kompetencji, a także poszerzania społecznych eksploracji. Studenci deklarują zadowolenie z życia, są świadomi własnych potrzeb, zadowoleni z tego, co aktualnie ma miejsce w ich życiu (81% badanych). Są to związki miłosne (90% – raczej partnerskie, niż małżeńskie), satysfakcjonujące związki z bliskimi osobami (76%), relacje z przyjaciółmi (84%), atrakcyjne formy spędzania czasu wolnego i samorealizacji. W obszarze edukacji, aktualnie realizowany etap kształcenia koresponduje z ich predyspozycjami i jest zgodny z ich wyborem (81% badanych). Ta konstatacja wydaje się niezwykle ważna z uwagi na poszukiwanie dominant, które dookreślają nie tylko miejsce, jakie zajmują cenione wartości w projekcie życiowym, ale także osobisty status studenta.

Owa kontrola studentów nad własnym życiem i jego planowaniem rozwija w nich zatem przekonanie o słuszności własnych działań. W kontekście edukacji, która na tym etapie życia prowadzi do uzyskania wykształcenia i samodzielności, młodzi dorośli dokonują oceny swoich wyborów edukacyjnych. Konfrontacja realiów życia i edukacji, z potencjalnym odniesieniem do partycypowanej przyszłości, jest dla nich ważna prawdopodobnie ze względu na możliwość określenia priorytetów i szans na nadanie osobistego kierunku i kształtu własnej dorosłości. Tym, co wydaje się ważne w kontekście dbałości o przyszłość i dążenie do szeroko pojmowanej autonomii, jest fakt, iż znaczna grupa studentów cieszy się także pracą zarobkową, która pozwala im na uzyskanie przynajmniej czasowej niezależności finansowej. To kolejny aspekt ukazujący wartość stopniowego usamodzielniania się na etapie nadal trwającej edukacji. Percepcja tego faktu aktualnie zyskuje aktualnie nową przestrzeń opisu, z uwagi na trudne do przewidzenia okresy zarobkowania w czasach pandemii.

Z pewnością kryteria związane ze stawianiem się studentów osobami dorosłymi wydają się być zindywidualizowane, zależne od obiektywnych warunków życia, a także – co wydaje się ważne – od wyobrażeń i subiektywnych ocen własnego miejsca oraz momentu w życiu. Studenci realizujący studia uniwersyteckie funkcjonują w przestrzeni edukacyjnej, którą wybrali, ale także chcą współtworzyć, ponieważ dobrze się w niej czują. Ocena miejsca, jakie zajmuje w ich życiu edukacja uniwersytecka, wskazuje, że wybory te są świadome i autonomiczne. Realizowany obszar edukacji okazuje się – w większości przypadków (67% badanych) – zgodny z wcześniejszymi planami. W przypadku osób, które wybrały kierunek jako alternatywny do wymarzonego, zauważa się także dużą zgodę na to co jest i pozytywną ocenę tego stanu. Można w tym miejscu odnieść wrażenie, że studenci chętnie przyjmują to, co przynosi im życie, by nadać temu indywidualny kierunek i sens. Eksplorowane role ulegają bieżącym modyfikacjom, dostarczając badanym

– zgodnego z ich oceną – poczucia zadowolenia i satysfakcji. W projekcie życiowym obecne są w szczególności zamierzenia krótkoterminowe, w realizację których młodzi dorośli już są zaangażowani. Emocjonalne zaangażowanie ma swoje umiejscowienie w zadaniach rozwojowych (Suchodolska, 2018) i subiektywnych ocenach własnego miejsca oraz momentu w życiu.

To ważne, że młodzi ludzie monitorują swoje doświadczenia, podejmując próbę oceny czasu i miejsca, w którym się aktualnie znajdują. To sprzyja rozwojowi samoświadomości. Kwestią drugorzędową wydają się plany perspektywiczne i ich bardziej precyzyjne konstruowanie. Można by pokusić się o stwierdzenie, że perspektywa temporalna ogranicza się w zasadzie do teraźniejszości, w której „ani przeszłość ani przyszłość nie mają większego znaczenia przy podejmowaniu decyzji o dzisiejszych działaniach”<sup>11</sup>. Można odnieść wrażenie, że mocne skupienie się na teraźniejszości jest efektem codziennego doświadczenia w społeczeństwie, zgodnie z zasadą *carpe diem*, by cieszyć się realizacją tego, co zdarza się „tu i teraz”. To zapewne diagnozowana społecznie cecha mentalności młodego pokolenia, na którą zwraca uwagę Z. Bauman, pisząc, że młodzi ludzie szybko adoptują się do zmian, łatwo te zmiany wdrażają w życie, dobrze z nimi funkcjonują i „zadomawiają się w drodze” (Bauman, 2001, s. 8). Oznacza to, że sloganowe „tu i teraz” dość adekwatnie oddaje stan umysłu młodego pokolenia i dotyczy także (a może przede wszystkim) grupy młodych dorosłych. Aktywna potrzeba samorealizacji nie wymaga prawdopodobnie tyle uwagi i planowania, co w przypadku starszego pokolenia. Prawdopodobnie też nie jest tak mocno związana z miejscem i fizycznym przywiązaniem do przestrzeni. Można by powiedzieć, że Baumanowska kategoria „płynności”, związana z płynnonowoczesnym społeczeństwem, ilustruje potrzebę pozostawania w czujności, otwartości i gotowości na bycie aktywnym w przestrzeniach życia, które są dla człowieka ważne. To właśnie skutkuje skupieniem się na teraźniejszości. I taką tendencję dostrzegamy w różnych wymiarach funkcjonowania młodych dorosłych, także w kontekście planu na życie.

W tej perspektywie długoterminowe planowanie, także z jednoczesnym odraczaniem zadowolenia i satysfakcji (odkładaniem ich na później), nie jest praktykowane i nie znajduje zastosowania. Liczy się zatem planowanie, które można na bieżąco monitorować. Ważnym zasobem jest gotowość na to, co

---

<sup>11</sup> Szerzej tę kwestię rozwija M. Marciniak (2017), analizując postawy społeczne młodzieży akademickiej w perspektywie „płynnej ponowoczesności”, opisywanej przez Z. Baumana.

przynosi życie i – z zachowaniem tej elastyczności – rozwijanie gotowości do zmian. Można by zaryzykować stwierdzenie, że zadowolenie z aktualnych wydarzeń w życiu i korzystna ocena czasu oraz miejsca, wyznaczającego ważne momenty życiowe, daje studentom komfortową przestrzeń do kontynuowania pracy nad projektem życiowym. Jak wskazują uzyskane wyniki badań, proces edukacji (i kształcenia się) studentów jest jednym z takich obszarów.

Uzyskane wyniki badań pozwalają wskazać, że realizowanie się w rolach studenckich dostarcza młodym dorosłym okazji do doświadczania siebie nie tylko w relacjach z Innymi, ale przede wszystkim w konfrontacji ze sobą i ważnymi zadaniami rozwojowymi. Jednym z nich jest kształcenie – jako przygotowujące do dalszej drogi zawodowej, zgodnie z maksymą, że jest to „ostatni szczebel drabiny sięgającej do okresu dorosłości oraz zdobywanego wykształcenia” (Suchodolska, 2017, s. 352). W bliższej czasowo perspektywie kształcenie traktowane jest jednak przez badanych w kategoriach samorealizacji „tu i teraz”, zgodnie z uznawanymi przez nich wartościami. Planowanie przyszłości rozwija się w zgodzie z hierarchią wartości, które wyznaczają sposób myślenia o sobie i swoim miejscu w świecie relacji, a także zadań edukacyjnych oraz społeczno-zawodowych. W projekcie widoczne są trzy ważne obszary samorealizacji: życie osobiste, kształcenie i praca. Szeroko pojęta edukacja całościowa może służyć wszystkim z powyższych obszarów.

Edukacja prowadząca do wykształcenia i podniesienia statusu na bardziej autonomiczny poziom (Melosik, 2009) jest dla studentów ważnym kryterium dookreślającym projekt własnego życia. W hierarchii wartości zajmuje wysoką pozycję – drugie miejsce – zaraz po udanym związku i satysfakcji w relacjach z ludźmi. Zdobywanie wykształcenia – zdaniem badanych studentów – umożliwi życiowy start. Drugoplanowe wydaje się traktowanie wykształcenia jako „przepustki” do zarabiania dużych pieniędzy, co w przypadku tej grupy prozawodowej nawet nie dziwi. Jest kwestią oczywistą, że realia pracy w obszarach pomocowych – na poziomie wykształcenia pedagogicznego – nie sprzyjają osiągnięciu dużych profitów finansowych. Studenci jednak uważają ten wybór za dobry, spełniający ich oczekiwania, umożliwiający uzyskanie autonomii finansowej na miarę możliwości i aktualnych potrzeb. Podjęte przez nich kształcenie na kierunku pedagogicznym traktują jako formę przygotowania do dojrzałości, która na tym etapie ma swoje uzasadnienie i może przynieść (a nawet już przynosi) satysfakcję, a nawet dumę.

Studiowanie pedagogiki traktują jako etap, który umożliwi im zdobywanie wiedzy, poznawanie swoich mocnych stron i sposobów ich wykorzystania, by pomagać Innym. Studenci są zadowoleni z aktualnego miejsca i czasu

w życiu. Będąc w zgodzie z tym przekonaniem, planują się nadal realizować. Jest to etap zdobywania kwalifikacji, budowania autonomii jako właściwości osobistej, która wyraża się w możliwości decydowania o sobie i własnej biografii. To ważne zadanie rozwojowe, widoczne w projekcie życiowym, przybliżające różne odsłony samopoznania i nadawania kształtu własnemu życiu.

Konfrontacja realiów życia i edukacji z potencjalną eksplozycją na partycypowaną przyszłość jest dla nich ważna, prawdopodobnie ze względu na możliwość określenia własnych priorytetów i kierunku, jaki pragną nadać własnej dorosłości. W przypadku badanej grupy, plan na życie to nie tylko plan dotyczący przyszłości, ale – w głównej mierze – perspektywa, która już się realizuje. Sposób myślenia i działania młodych dorosłych na poziomie wstępnych projektów życiowych wskazuje kierunek, w jakim podążają i przekonania, jakie im towarzyszą.

W przypadku młodych dorosłych kończących studia uniwersyteckie zauważa się, że planowanie przez nich przyszłości zyskuje taki wymiar, jaki okazuje się możliwy aktualnie do realizacji. Jest on związany z najbliższymi do osiągnięcia celami, realnymi pod tym względem i przy użyciu dostępnej młodym dorosłym strategii własnego rozwoju osobistego. Planując osiągnięcie ważnych celów, monitorują swoje osiągnięcia i konfrontują je z bieżącymi sytuacjami i ich oceną.

Można sądzić, że ten typ myślenia i działania, wyrażający się w skupieniu się na teraźniejszości jest oznaką opisywanego czasu społecznego i psychologicznego studiujących młodych dorosłych na tym etapie życia. Ponadto nie jest wykluczone, że jest też oznaką pogranicznego statusu – etapu pomiędzy kształtowaniem się dojrzałej tożsamości a realnym momentem jej osiągnięcia. Nie bez powodu grupa młodych dorosłych nazywana jest w literaturze pokoleniem „permanentnego przejścia” czy „pokoleniem zmiany” (Wysocka, 2010). W istocie bowiem cały ten okres wchodzenia w dorosłe role społeczne i zawodowe skutkuje wieloma zmianami na poziomie społecznym i mentalnym.

## **Bibliografia**

- Bańka, A. 2005. *Proaktywność a typy samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Praktyków w Karierze*. Poznań – Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bauman, Z. 2001. *Tożsamość – jaka była, jest, i po co?* W: Jawłowska, A. red. *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LTW, ss. 8–25.

- Bee, H. 2004. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. 2000. *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Cybal-Michalska, A. 2013. *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czapiński, J. 1995. Money Isn't Everything: On the Various Costs of Transformation. *Polish Sociological Review*. 4 (112), pp. 289–302.
- Czerepaniak-Walczak, M. 2016. Szanse i zagrożenia emancypacji poprzez edukację w szkole wyższej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2 (20), ss. 11–21.
- Długookresowa strategia rozwoju kraju „Polska 2030. Trzecia fala rozwoju nowoczesności”. *Wyzwania rozwojowe*. <https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf> (20.06.2021).
- Drynda, D. 1997. Sesja naukowa poświęcona spuściznie naukowej profesora Bogdana Suchodolskiego. W: Dudzikowa, M. i Lewowicki, T. red. *Rocznik Pedagogiczny*. 27. Radom: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji, ss. 106–110.
- Dudzikowa, M. 2013. Wprowadzenie. W: Dudzikowa, M., Wawrzyniak-Besterda, R., Jaskulska, S., Marciniak, M., Bochno, E., Bochno, I. i Knasiecka-Falbińska, K. red. *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty. Maturzyści 2005 – Studenci UAM w Poznaniu*. Tom 4. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 7–14.
- Frankfort-Nachmiast, Ch. i Nachmiast, D. 2001. *Metody badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Horbowski, A. 2008. Bogdan Suchodolski o wychowaniu i edukacji ustawicznej. *Nauczyciel i Szkoła*. 3–4 (40–41), ss. 31–41.
- Kuźnik, M. 2008. Projekt własnego życia. W: Derbis, J. red. *Jakość życia – od wykluczonych do elity*. Częstochowa: Akademia im. J. Długosza, ss. 627–646.
- Leppert, R. 2000. Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Numer specjalny: *Teraźniejszość młodego pokolenia*, ss. 89–101.
- Levinson, D.J. 1986. A conception of adult development. *American Psychologist*. 4, pp. 3–13.
- Lewowicki, T. 1995. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Lewowicki, T. 2011. Szkic do dziejów całościowych ujęć zagadnień oświaty –

- ku spotkaniu z oświatologią. W: Lewowicki, T., Ogniewjuk, W. i Sysojewa, S. red. *Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZPN, ss. 11–24.
- Marciniak, M. 2017. Młodzież akademicka wobec mobilności w czasach płynnej ponowoczesności. *Forum Oświatowe*. **29** (57), ss. 65–76.
- Mądry, M. 2010. Plany i marzenia w życiu człowieka. Teoretyczne podstawy badań. *Scripta Comeniana Lesnensia*. **8**, ss. 88–95.
- Mądrycki, T. 2002. *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: GWP.
- Melosik, Z. 2009. *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miś, L. 2000. Ery i fazy rozwoju w życiu dorosłego człowieka w ujęciu Daniela J. Levinsona. W: Socha, P. red. *Duchowy rozwój człowieka, fazy życia, osobowość, wiara, religijność*. Kraków: UJ, ss. 45–60.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze, Tożsamość, Edukacja Międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nizińska, A. i Kurantowicz, E. 2010. Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje. *Forum Oświatowe*. **2**, ss. 19–35.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska Szkoła Badań Pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. **2**, ss. 25–39.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. 2000. *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Sokołowska, E., Zabłocka-Żytka, L., Kluczyńska, S. i Woyda-Kornacka, J. 2015. *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Suchańska, A. i Worach, A. 2013. Self-complexity and the sense of identity. *Roczniki Psychologiczne/Annals of Psychology*. **3** (XVI), ss. 217–233.
- Suchodolska, J. 2014. Potrzeba projektowania zmian w edukacji – wokół idei podmiotowej edukacji. *Osvitologia*. **3**, ss. 52–58.
- Suchodolska, J. 2017. *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Suchodolska, J. 2018. Edukacja uniwersytecka jako ważne zadanie rozwojowe młodych dorosłych. *Ruch Pedagogiczny*. **4** (I), ss. 83–98.
- Syrek, E. 1986. *Aspiracje młodzieży niedostosowanej społecznie*. Katowice: UŚ.
- Turner, J.S. i Helms, D. 1999. *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.

- Wallis, A. 1976. Jakość życia – problemy i propozycje. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*. **62**, ss. 135–150.
- Witkowski, L. 2000. *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Woźniak, W. 2006. Rola systemu edukacyjnego w kreowaniu i utrwalaniu nierówności społecznych. W: Szukalski, P. red. *Szansa na sukces. Recepty współczesnych Polaków*. Łódź: UŁ, ss. 151–168.
- Wysocka, E. 2007. *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wysocka, E. 2010. *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: UŚ.

### **University education in the borderland as a space for shaping a life project of young adults**

**Abstract:** The study is an attempt at finding out the place of university education in the process of building a life project by young adults – students from Cieszyn in the Polish-Czech borderland.

An important motif is undertaken here of young adults' attitude to education, understood not only as the process of increasing their level of education, but mostly as raising their life competences and satisfaction with their life. One of the tangible effects of this process should be more conscious decision making and taking responsibility for oneself – for one's life and choices. The group which can be most directly affected by this are university students, who are referred to in this study as “young adults”. They face a chance to acquire new skills in viewing the world and their place in it, which should grow along with the chance to notice and multiply their own resources in order to secure their future. The young adults studying at university in the Polish-Czech borderland constitute a group for whom this educational stage is a pass to adulthood and the events taking place in that stage co-create the quality of their life. These young adults are aware of the need to keep a high status of their knowledge and competences through profiled lifelong education, which is favourable for the evaluation of their life both as compliant with the developmental task for this period and as satisfying at this stage.

**Keywords:** young adults, university education, life project, Polish-Czech borderland

ZENON JASIŃSKI

## **Projekt „Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej”**

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje projekt realizowany przez uczelnie partnerskie w Polsce (Opole) i Republice Czeskiej (Hawirzów) dotyczący jakości i stylu życia oraz planów życiowych i tożsamości mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Przedstawiono cele projektu, założenia metodologiczne, wybrane wyniki badań, charakteryzujące cztery kategorie badawcze: jakość i styl życia, plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza z perspektywy potencjału społeczno-kulturalnego pogranicza, przyjęcia Polski i Czech do EU, perspektywy pogranicza oraz edukacji międzykulturowej. Badania sondażowe przeprowadzono po stronie polskiej w Euroregionie Pradziad, po stronie czeskiej w Euroregionie Beskidy na łącznej próbie 615 uczniów i 502 studentów. Pozwoliły one na postawienie diagnozy dotyczącej badanych problemów i określenie uwarunkowań badanych kategorii.

**Słowa kluczowe:** jakość i styl życia, potencjał społeczno-kulturowy, pogranicze, plany życiowe, tożsamości pogranicza

### **Wstęp**

W opracowaniu będzie mowa o projekcie realizowanym w latach 2019–2020 przez dwie uczelnie partnerskie, funkcjonujące na pograniczu polsko-czeskim – Wyższą Szkołę Administracji i Zarządzania w Opolu i Uniwersytet PRIGO w Hawirzowie (partner ze strony czeskiej). Opolska uczelnia proponując projekt badawczy pod nazwą: *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej* nawiązała do tradycji badań nad pograniczami, a zwłaszcza nad tożsamością i zderzeniami kultur na pograniczach, jakie prowadzono w środowisku opolskim w latach 80. i 90. tych ubiegłego wieku. Głównie jed-



nak odwołano się do projektu Komitetu Badań Naukowych (nr 1 HO 028 08 1F) *Poczucie tożsamości narodowej i plany życiowe mieszkańców pograniczy* (1996–1999), jaki realizowano w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego. W ramach tamtego projektu przeprowadzono badania związane z tematem na wszystkich polskich pograniczach i na pograniczach w krajach sąsiednich. Główny cel, jaki przyświecał badaczom, związany był z uchwyceniem głównych czynników warunkujących tożsamość narodową mieszkańców pograniczy, a także ich plany życiowe. Były to wówczas kwestie istotne ze względu na aspiracje wstąpienia przez kraje Europy Środkowej do UE (Jasiński i Lewowicki, 1997, ss. 9–10). Zagadnienia te są istotne nadal w związku z wyjazdami młodzieży do innych krajów i osiedlaniem się tam.

Aktualnie mamy inną sytuację. Polska i Czechy przystąpiły w 2004 roku do UE, wcześniej powstały Euroregiony, w tym Euroregion Pradziad (1997), w 2007 roku oba kraje przystąpiły do strefy Schengen, w 1991 powstał Trójkąt Wyszehradzki, który w 1994 roku został przekształcony w grupę Wyszehradzką V4. Polska podpisała nowe układy o współpracy z Czechami i Słowacją. Wszystko to przyczyniło się do współpracy regionów przygranicznych. (Jasiński i Nowak, 2020, s. 9).

Projekt był realizowany w ramach naboru mikroprojektów w Euroregionie Pradziad. Zespół badawczy tworzyli: (grupa opolska): Z. Jasiński – kierownik projektu, M. Hanulewicz, K. Łangowska-Marcinkowska, Z.M. Nowak, S. Śliwa, M. Černek – koordynator czeski projektu, Ch. Kliková, B. Navrátil, V. Nalepová; M. Murin (Biuro Euroregionu Pradziad w Prudniku, Dokumentacja projektu nr 11\_16\_009).

Opracowanie ma charakter sprawozdawczy, stąd ograniczono się w nim do zaprezentowania założeń metodologicznych i wybranych wyników ilustrujących główne kategorie badawcze oraz wnioski z badań.

## **Założenia metodologiczne realizowanego projektu**

### **Cel projektu, problemy badawcze**

Autorzy projektu przyjęli, że przyjęcie Polski i Czech do Wspólnoty Europejskiej i przystąpienie obu krajów do strefy Schengen przyczyniło się do poprawy poziomu i jakości życia mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza, a także do zmiany stylu życia. Stąd głównym celem badań było sprawdzenie, czy zmiany społeczno-polityczne związane z przystąpieniem Polski i Czech do UE mają odzwierciedlenie w jakości życia, poczuciu tożsamości narodo-

wej i planach życiowych młodych mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza. Celem praktycznym badań było sformułowanie postulatów skierowanych do instytucji i organizacji społeczno-kulturalnych, które mogą się przyczynić do kształtowania takiej polityki regionalnej, aby kontakty z partnerami za granicą sprzyjały zbliżeniu, przyczyniały się do budowy pomostów, unikały konfliktów, wspierały wartości i działania sprzyjające poprawie jakości życia na obszarach przygranicznych w duchu edukacji międzykulturowej.

Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: *Czy i w jakim stopniu przystąpienie Polski i Czech oraz następujące w związku z tym zmiany społeczno-polityczne i kulturowe warunkują jakość i styl życia oraz tożsamość i plany życiowe młodych mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego.* Do problemu głównego sformułowano szereg problemów szczegółowych (Biuro Euroregionu Pradziad – dokumentacja projektu nr 11\_16\_009). Zakres podjętych badań został zawężony do czterech podstawowych kategorii zawartych w tytule projektu (jakość, styl życia, plany życiowe, tożsamość), co było uwarunkowane możliwościami organizacyjnymi i finansowymi, lecz także uwarunkowaniami metodologicznymi; gdyż badane obszary różnią się m.in. oceną zdarzeń historycznych, sytuacją polityczną, gospodarczą i społeczno-kulturową. Dlatego nie zakładano, że celem badań będzie dokonanie analizy porównawczej, lecz ich celem będzie diagnoza wspomnianych kategorii badawczych (Jasiński i Nowak, 2020, ss.13–14).

### **Zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze**

W badaniach zastosowano dwie metody badawcze: metodę analizy dokumentów, przynależącą do badań jakościowych (zastosowano technikę analizy treści dokumentów) oraz metodę sondażu diagnostycznego związaną z badaniami ilościowymi (wykorzystano tu technikę ankiety i technikę wywiadu). Pierwszą metodą posłużono się, aby ustalić zmiany potencjału społeczno-kulturowego zarówno po polskiej, jak i czeskiej stronie pogranicza po wejściu RP i RCz do UE oraz zgromadzenie obiektywnych wskaźników wymiaru jakości życia (poziom życia), społeczności pogranicza. Zaś metodę sondażu diagnostycznego zastosowano w celu uzyskania odpowiedzi m.in. na pytania dotyczące: poziomu życia i jakości życia mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza, stylu życia w czasie wolnym, systemu wartości mieszkańców pogranicza, korzyści płynących z możliwości swobodnego przekraczania granicy, planów życiowych młodych mieszkańców, tożsamości narodowej i regionalnej, a także wiedzy mieszkańców pogranicza o swoich sąsiadach,

ich życiu codziennym i problemach itp., aby poznać, jak te procesy obierają indywidualnie młodzi mieszkańcy Euroregionu Pradziad, traktowane jako wymiar subiektywny.

Metodę sondażu diagnostycznego realizowano za pomocą techniki ankiety. Przygotowano dwa kwestionariusze ankiet: U1 dla uczniów ze szkół średnich i U2 dla studentów. Polskie narzędzia badawcze po przetłumaczeniu i adaptacji do czeskich warunków zostały wykorzystane przez stronę czeską. Badania ankietowe przeprowadzono w pierwszej połowie 2020 roku wśród uczniów i studentów zamieszkałych na polsko-czeskim pograniczu Euroregionu Pradziad i czesko-polskim pograniczu Euroregionu Beskidy. Badania ze względu na pandemię były realizowane w części na platformie cyfrowej WSZIA w Opolu. Po stronie polskiej przeprowadzono także 33 wywiady z dorosłymi mieszkańcami Euroregionu Pradziad, związanymi ze współpracą transgraniczną, w celu poznania ich opinii na temat zmian zachodzących w życiu mieszkańców pogranicza po wstąpieniu Polski do UE, o klimacie i jakości współpracy polsko-czeskiej oraz problemach tej współpracy.

### **Badana grupa**

W badaniach brały udział dwie grupy respondentów: uczniowie ze szkół średnich i studenci. Badaną grupę młodzieży stanowiło 325 uczniów z liceów i szkół zawodowych, w wieku od 15 do 19 lat, 94,7% z nich miało 17–18 lat. Wśród badanych 81,2% było mieszkańcami gminy lub powiatu, który graniczy z Czechami, pozostali zaś byli mieszkańcami Euroregionu Pradziad. W badaniach uczestniczyli również studenci ze studiów stacjonarnych i nie-stacjonarnych z Opola i Nysy, łącznie 222 osoby. W grupie studentów 56,4% mieściło się w kohorcie 19–30 lat. 83% studentów i 94,5% uczniów było przynajmniej raz w Republice Czeskiej. Natomiast 17% respondentów z grupy studentów i 5,5% uczniów wskazało, że nigdy nie byli w Czechach.

Ze względu na brak partnera po czeskiej stronie Euroregionu Pradziad badania terenowe przeprowadzono w czeskiej części Euroregionu Beskidy. W badaniu wzięło udział 290 uczniów ze szkół średnich i 280 studentów ze szkół wyższych (z Hawirzowa i Ostrawy), w tym 454 kobiety i 96 mężczyzn (Jasiński i Nowak, 2020, s. 14).

## **Charakterystyka terenu badań z perspektywy potencjału społeczno-ekonomicznego**

Teren badań na pograniczu polsko-czeskim dotyczył euroregionu Pradziad i obejmował głównie powiaty: nyski i prudnicki. Do Euroregionu Pradziad należy 70 gmin po stronie czeskiej i 40 gmin po stronie polskiej, w tym szereg gmin w pasie od Prudnika do Opola, które należą do Euroregionu Pradziad. ([www.euroregiony.pl](http://www.euroregiony.pl); [www.euroregionpradziad.pl](http://www.euroregionpradziad.pl)). Łącznie oba powiaty zajmują 1796 km<sup>2</sup>, z czego około 2/3 stanowi większy z nich – powiat nyski. Według danych GUS na koniec grudnia 2019 roku na badanym terenie mieszkało 191 185 osób (Hanulewicz, 2020, s. 22).

Euroregion Beskidy, w którym prowadzono badania po stronie czeskiej, pod względem administracji państwowej obejmuje powiat Frýdek-Místek (53 gminy), przygraniczną część powiatu Karviná (4 gminy), powiat Ostrava miasto (4 gminy) i powiat Nový Jičín (2 gminy). Powierzchnia obszaru po stronie czeskiej wynosi w przybliżeniu 1 012 km<sup>2</sup>, a żyje na nim 246 tys. Mieszkańców (Navrátil, 2020, ss. 64–65; Kliková, 2020, s. 66).

Euroregion Pradziad cierpi na niski przyrost naturalny. W polskiej części Euroregionu już w 1998 roku było 11 gmin z ujemnym przyrostem naturalnym, średnia urodzeń na 1000 obywateli wynosiła 0,7 a w 2017 roku gmin z ujemnym przyrostem naturalnym przybyło i było 30 gmin, przy średniej: (-1,5). Po stronie czeskiej Euroregionu Pradziad w 1998 roku było 23 gminy z ujemnym przyrostem naturalnym, przy średnim przyroście na 1000 obywateli wynoszącym: 1,0. W 2017 roku przyrost naturalny po stronie czeskiej Euroregionu Pradziad wynosił: (-2,7). Jak wynika z tych danych, spadek przyrostu naturalnego postępuje szybciej po stronie czeskiej (*Analiza sytuacji...*, 2019, s. 121). Inaczej wyglądała sytuacja w badanych miastach. Miasto i gmina Nysa miała w 1998 roku przyrost naturalny wynoszący 1,3 na 1000 obywateli, a miasto i gmina Prudnik, w tym samym roku, miała już ujemny przyrost naturalny, wynoszący (-0,9) na 1000 obywateli, natomiast w 2017 roku ujemny przyrost naturalny pogłębił się i w gminie i mieście Nysa wynosił: (-2,5) na 1000 obywateli, a w mieście i gminie Prudnik: (-4,8) na 1000 obywateli i był 2,6 razy większy niż w województwie opolskim (-1,8) (*Analiza sytuacji...* 2019, s. 58).

Zarówno województwo opolskie, jak i kraj morawsko-śląski charakteryzuje odpływ obywateli z tego obszaru. Saldo migracji na 1000 obywateli dla województwa opolskiego wynosiło w 2017 roku (-1,2), a dla kraju morawsko-śląskiego (-2,1). Inaczej przedstawiała się sytuacja w Euroregionie Pradziad,

w którym w 1998 roku saldo migracji na 1000 obywateli po polskiej stronie euroregionu wynosiło: (-3,3), a po stronie czeskiej (-2,3), natomiast w 2017 roku saldo migracji po stronie polskiej jest korzystniejsze i wynosiło (-1,1), a po stronie czeskiej Euroregionu Pradziad pogłębiło się i wynosiło: (-4,6). W konsekwencji ujemnego przyrostu naturalnego w obu przygranicznych powiatach oraz ujemnego salda migracji powiaty nyski i prudnicki straciły w latach 1995–2019 ponad 10,2% swojej populacji (Hanulewicz, 2020, s. 27). Przyczyn odpływów mieszkańców pogranicza należy upatrywać głównie w wysokiej stopie bezrobocia w Euroregionie.

Poziom życia i jego jakość zależą od źródeł dochodu. Ich posiadanie zależy od tego, czy ma się pracę. Pod tym względem analizowane powiaty, po transformacji ustrojowej przed przyjęciem Polski do UE, były w bardzo trudnej sytuacji, zostały zamknięte fabryki zatrudniające dużą liczbę pracowników (np. w Nysie Fabryka Samochodów Dostawczych „Nysa”, Zakłady Urządzeń Przemysłowych, a w Prudniku Zakład Obuwniczy w Prudniku i „Frotex”). Powiat nyski charakteryzował się najwyższą stopą bezrobocia w woj. opolskim. Pod koniec stycznia 2004 roku stopa ta wynosiła 34,4%. W lipcu 2011 roku stopa bezrobocia wynosiła w powiecie nyskim jeszcze 21%, a w grudniu 2020 roku – 9,0% ([http://www.pup.nysa.pl/statystyki/raporty\\_roczne](http://www.pup.nysa.pl/statystyki/raporty_roczne), 2021). Podobnie trudna była sytuacja na rynku pracy w powiecie prudnickim. Bezrobocie w tym powiecie w lipcu 2005 roku wynosiło 18,2%, w 2011 – 17,1%, natomiast w grudniu 2020, w powiecie prudnickim stopa bezrobocia wynosiła 9,9%, przy średniej wojewódzkiej 6,1% ([www.pup.prudnik.pl/statystyki/raporty\\_roczne](http://www.pup.prudnik.pl/statystyki/raporty_roczne), 2021).

Podobnie trudna sytuacja na rynku pracy istniała na pograniczu czesko-polskim, w kraju w kraju morawsko-śląskim. Stopa bezrobocia jest tam długotrwale wyższa od średnich wartości dla całej Republiki Czeskiej i w 2000 roku wynosiła 14,3%, będąc o połowę mniejsza niż w powiecie nyskim czy prudnickim w tym samym roku. W 2017 roku ogólna stopa bezrobocia w kraju morawsko-śląskim wynosiła 4,7%, czyli o 9,6% mniej niż w roku wstąpienia Czech do UE (Nalepová, 2020, ss. 98–99). Spadek stopy bezrobocia na polskim, jak i czeskim pograniczu jest rezultatem wysiłku władz lokalnych, jak i wsparcia UE, które było ukierunkowane w pierwszych latach przyjęcia Polski i Czech na tworzenie nowych miejsc pracy. Np. Powiatowy Urząd Pracy w Nysie po wstąpieniu Polski do UE uzyskał do września 2006 roku na łagodzenie bezrobocia 20 000 000 PLN z Funduszy Europejskich („Nyski Rynek Pracy”, 2006, 1, s. 6).

Ważne jest też, jakie dochody przynosi praca. Przeciętne średnie miesięczne wynagrodzenie brutto w woj. opolskim wynosiło 2006 roku – 528 euro,

a w kraju morawsko-śląskim średnia płaca wynosiła 566 euro, natomiast w roku 2016 w woj. opolskim średnia płaca wynosiła 850 euro, a w kraju morawsko-śląskim 903 euro. Kwoty te były jednak niższe od średnich krajowych zarówno w Polsce, jak i Republice Czeskiej (*Analiza sytuacji...*, 2019, s. 143). Różnice te są jeszcze bardziej dostrzegalne na przykładzie płac w powiatach nyskim i prudnickim. W 2003 roku średnia jeszcze wyraźniej płaca brutto w powiecie nyskim wynosiła 1783,79 PLN, co stanowiło 77,1% średniej krajowej, natomiast średnia płaca w powiecie prudnickim wynosiła 1744,88 PLN (75,% średniej krajowej). Natomiast w 2018 roku średnia miesięczna płaca w pow. nyskim wynosiła 3875,88 PLN (80,2% średniej krajowej), a w powiecie prudnickim 3847,86 PLN (79,6% średniej krajowej) (Hanulewicz, 2020, s. 31). Średnie miesięczne wynagrodzenie mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego było niższe od średniej wojewódzkiej i średniej krajowej.

W tym miejscu warto wspomnieć o średnim dochodzie produktu krajowego brutto. Wynosił on w 2016 roku na 1 mieszkańca w woj. opolskim 1174 Euro, a w kraju morawsko-ostrawskim w tym samym roku 1599 Euro (*Analiza sytuacji...* 2019, s. 129). Należy jednak przyznać, że dynamika wzrostu płac, dochodu przypadającego na jednego obywatela, spadek stopy bezrobocia były w okresie 2005–2018 wyższe w województwie opolskim niż w kraju morawsko-śląskim. Wiele wskaźników ekonomicznych jest traktowanych jako wskaźniki jakości życia (poziomu życia), takie jak np.: długość dróg ekspresowych i autostrad, liczba oddanych mieszkań w przeliczeniu na 10 tys. mieszkańców, powierzchni mieszkania na 1 osobę, sieć połączeń komunikacyjnych itd. (Nalepová, 2020, ss. 82–83).

Warto również wymienić wskaźniki, które należą obecnie do standardów życia społecznego, np. możliwość korzystania z sieci wodociągowej. W województwie opolskim w 2017 roku korzystało z niej 96,9% ogółu ludności, a w kraju morawsko-śląskim 99,9%. Mniej korzystny jest wskaźnik możliwości korzystania z kanalizacji, po stronie polskiej korzystało z niej 72,9% mieszkańców, natomiast w kraju morawsko-śląskim – 83,3%. Strona czeska góruje nad nami liczbą oczyszczalni ścieków; w kraju morawsko-śląskim jest ich 161, gdy tymczasem w woj. opolskim mamy ich 75. W kraju morawsko-śląskim przeznacza się też większe nakłady na środki trwałe służące ochronie środowiska. Kraj morawsko-śląski należał w poprzednim okresie do najbardziej uprzemysłowionych regionów Republiki Czeskiej, co przyczyniło się do degradacji środowiska naturalnego, stąd dostrzega się konieczność potrzeby przeznaczania obecnie większych nakładów na ochronę środowiska (*Analiza sytuacji...* 2019, ss. 151–152).

## **Młodzież o jakości i stylu życia na polsko-czeskim pograniczu**

Analiza podstawowych obiektywnych wskaźników jakości życia (średnie płace, dochód narodowy przypadający na 1 obywatela, stopa bezrobocia) wykazuje, że są one korzystniejsze po stronie czeskiej. Strona czeska ma lepiej rozwiniętą komunikację kolejową i autobusową, lepiej zorganizowaną i bardziej dostępną służbę zdrowia. Swoje usługi oferuje także po stronie polskiej. Nie sposób tu wymieniać wszystkich wskaźników potencjału społeczno-kulturowego całego polsko-czeskiego pogranicza ze względu na bardzo dużą liczbę danych. Zwłaszcza że po stronie polskiej nie mamy takiego wydawnictwa, jak w Republice Czeskiej „Obce v datech” (2020) [„Gminy w danych”], które w ramach projektu śledzi jakość życia w Pradze i 205 gminach, które posiadają rozszerzone kompetencje, według przyjętych wskaźników w trzech kluczowych dziedzinach: zdrowie i środowisko, bezpieczeństwo materialne i edukacja oraz relacje i usługi. Zagregowane wskaźniki, skorygowane statystycznie, wyznaczają w indeksie pozycję mówiącą o jakości życia w gminie (0 najniższy poziom, 10 najwyższy poziom jakości życia). Są to jednak wskaźniki, które zdaniem Nalepovej (2020) koncentrują się na obiektywnych wskaźnikach jakości życia. Niestety, jest cały szereg gmin z kraju morawsko-śląskiego, które zajmują pozycję w drugiej setce tego indeksu, w tym jedna z gmin (Orłowa) zajmuje w niej ostatnią, 206. pozycję jako „gmina najgorsza do życia” (Nalepová, 2020, s. 88), co wcale nie musi oznaczać, że tak myślą i odczuwają mieszkańcy Orłowej (w miejscowości tej w 1909 roku staraniem Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie i Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego utworzono Polskie Gimnazjum Realne im. Juliusza Słowackiego). Może się wydawać, że dla wskaźników tych zostały przyjęte zbyt wysokie wartości, ale przecież chodzi o jakość życia, a nie tylko o egzystencję.

Przyjęto założenie, że istnieje związek między potencjałem społeczno-kulturowym a jakością życia i planami życiowymi oraz tożsamością mieszkańców pogranicza.

Nowym elementem krajobrazu badanego pogranicza są ścieżki rowerowe. W 2019 roku ich długość wynosiła 92,6 km. Czynią one codzienne życie mieszkańców bezpieczniejsze oraz stwarzają warunki do rekreacji, jest to ważny element jakości życia, świadczący też o jego poziomie. Musiała się zmienić mentalność społeczeństwa, żeby uznało ono, że ścieżki rowerowe są potrzebne, ale też musiały powstać możliwości finansowe, aby można było

sobie na nie pozwolić. Dla jakości życia jest ważna opieka zdrowotna. W powiecie nyskim i prudnickim w latach 1995–2019 liczba punktów medycznych w opiece ambulatoryjnej powiększyła się czterokrotnie – do 92 w 2019 roku. Wzrosła także liczba aptek i punktów aptecznych do 68 w 2019 roku. Liczba łóżek w szpitalach ogólnych, z 1059 w 2005 roku do 1273 w roku 2018 (wzrost o 17%). Mimo tych coraz korzystniejszych wskaźników ogólna ocena służby zdrowia w opiniach badanych polskich respondentów spotkała się z krytyką. Przyczyną tego jest niska dostępność do usług medycznych wynikająca z braku pracowników służby zdrowia.

Ważnym elementem potencjału społeczno-kulturowego jest poziom zaspokojenia potrzeb edukacyjnych. W stosunku do 1995 roku zmalała liczba techników i szkół zawodowych, stąd młodzież wspomina o braku możliwości zdobycia atrakcyjnego zawodu. Potrzeby edukacyjne są zaspokojone pod względem ilościowym, natomiast nie jakościowym.

Oba badane powiaty dysponują bogatą siecią placówek kulturalno-oświatowych, które w pełni zaspakajają potrzeby mieszkańców, ze względu na zmianę modelu uczestnictwa w kulturze i formach spędzania czasu wolnego. W 2020 roku istniały 64 biblioteki publiczne oraz 3 punkty biblioteczne. Na terenie omawianych powiatów funkcjonowały 3 kina (w 1995 roku było ich 5), 4 muzea. Mimo wzrostu wystaw stałych i czasowych, organizowanych rokrocznie odczytów, seminariów, koncertów, lekcji bibliotecznych liczba odwiedzających muzea spadła o 53% w stosunku do 1999 roku. Na popularności zyskują za to imprezy masowe, których liczba, podobnie jak liczba uczestników, wzrasta. W 2019 roku zorganizowano 25 imprez masowych, z łączną liczbą uczestników 87 000. Na uwagę zasługuje funkcjonowanie sieci ośrodków kultury, nie tylko w miastach, ale także w środowisku wiejskim (działalność większości z nich została zawieszona w okresie pandemii). Do najbardziej popularnych form działalności należą takie zajęcia, jak: zajęcia taneczne, muzyczne, informatyczne, plastyczne, a także zajęcia teatralne i szachowe.

W Euroregionie Pradziad, po stronie polskiej, jak i po stronie czeskiej, jest wiele miejsc atrakcyjnych dla turystów. Rozwój turystyki jest związany z posiadaniem bazy noclegowej. Badane powiaty dysponowały w 2019 roku 3844 miejscami noclegowymi.

Ośrodki gminne i stowarzyszenia lokalne sięgały umiejętnie po środki unijne, co pozwalało na wzbogacanie i uatrakcyjnienie działalności kulturalno-oświatowej w regionie. Na terenie powiatu nyskiego i prudnickiego latach 2007–2013 zrealizowano ponad 170 projektów w ramach programu współpracy polsko-czeskiej o wartości powyżej 40 mln euro. Natomiast w ra-



mach tzw. Funduszu Mikroprojektów zrealizowano wiele inicjatyw na rzecz społeczności lokalnych. W latach 2014–2020 oba powiaty łącznie uzyskały z EFRR 5,7 mln euro dotacji (Hanulewicz, 2020, ss. 45–46).

Analiza potencjału społeczno-kulturowego obszarów przygranicznych, po obu stronach granicy, po powstaniu euroregionów pozwala na stwierdzenie, że to powstanie i działalność Euroregionów na tym pograniczu przyczyniły się do poprawy infrastruktury tych obszarów, a tym samym warunków życia i jego jakości. Wnikliwa analiza wielu wskaźników rozwoju kraju morawsko-śląskiego przeprowadzona przez E. Nalepovą wykazuje, że „aczkolwiek wiele wskaźników rośnie (wskaźniki efektywności gospodarczej, wskaźniki związane z poprawą stanu środowiska, wskaźniki odzwierciedlające poziom zatrudnienia, wskaźniki odzwierciedlające przedsiębiorczość oraz wskaźniki związane z edukacją.), to jednak w wielu przypadkach są one niższe w stosunku do całej Republiki Czeskiej” (Nalepová, 2020, s. 103). Konstatację tą można odnieść także do badanych powiatów po stronie polskiej.

Czeskie badaczki Ch. Kliková i V. Nalepová koncentrują się na modelach jakości i stylu życia z perspektywy obiektywnej, odwołują się do wskaźników dla całego kraju morawsko-śląskiego, natomiast Z.M. Nowak bardziej zwraca uwagę na jakość życia jako konsekwencje dobrostanu, a nie tylko dobrobytu, który rzutuje na poziom życia, a w zdecydowanie mniejszym stopniu na jakość życia. Koncentruje się na tym, jak fakt przyjęcia Polski do UE zmienił życie w odczuciu subiektywnym badanej młodzieży (Nowak, 2020, s. 112). Uzyskane odpowiedzi pozwalają odczytać zmiany w jakości i poziomie życia, np. uzyskać odpowiedź na pytanie, jaki jest cel wyjazdu Polaków do Czech. Na pierwszym miejscu zarówno studenci (64,7%), jak i uczniowie (86,2%) przyznali, że głównym celem jest wypoczynek weekendowy, dopiero na drugim miejscu studenci (50,6%) i uczniowie (83,1%) uznali, że celem tym jest zwiedzanie kraju sąsiadów. Na miejscu trzecim studenci umieścili wypoczynek wakacyjny (34,4%), a uczniowie zakup dóbr konsumpcyjnych. Dostrzegalny jest wybór na pierwszych miejscach w obu grupach celów związanych z realizacją potrzeb na wyższym poziomie (w koncepcji Masłowa), gdy przed 2004 roku tym głównym celem był zakup dóbr materialnych (Jasiński, 2004, s. 71) obecnie są to potrzeby wyższego rzędu (wypoczynek weekendowy i wakacyjny, poznawanie kraju sąsiadów). Ta zmiana celów była możliwa dzięki poprawie warunków materialnych, czego wyrazem jest wzrost miesięcznych płac mieszkańców pogranicza. Poprawa warunków życia pozwala na realizację potrzeb wyższego rzędu. Na pytanie: Jak oceniasz poziom życia po obu stronach granicy? – odpowiedź łączna uczniów i studentów brzmiała,

że na pograniczu polsko-czeskim lepiej żyje się Czechom (43,8%), a 58,8% odpowiedziało, że poziom życia po obu stronach pogranicza jest taki sam. Mamy tu przykład, że subiektywny poziom oceny może się różnić od obiektywnych wskaźników. Tak jest w tym przypadku. Obiektywne wskaźniki warunków życia po stronie czeskiej, takie jak: średnia miesięczna płaca, średni dochód na jednego mieszkańca, są wyższe niż po polskiej stronie pogranicza, a stopa bezrobocia jest wyższa w Polsce. Można dodać jeszcze inne wskaźniki, korzystniejsze dla strony czeskiej (usługi turystyczne, usługi zdrowotne, komunikacja, które składają się obiektywnie na wyższy poziom życia po stronie czeskiej. Natomiast badani uznali w większości, że poziom życia po polskiej i czeskiej stronie jest taki sam. Może zastanawiać, skąd wynika inna ocena. Wydaje się, że jest to konsekwencja rzadkich wyjazdów do Czech, co nie pozwala na obiektywną ocenę. Stąd nie należy się dziwić, że 73,1% ogółu badanych miało trudności w ocenie, jak się żyje Czechom.

Ocena jakości życia zależy od uznawanych wartości. Jako najważniejsze, zarówno studenci, jak i uczniowie uznali szczęście rodzinne (ranga I), zdrowie (ranga II), uczciwe życie (ranga III). Natomiast najniższą rangę, zarówno wśród studentów, jak i uczniów w systemie wartości, zajęły sława i sukces. Jest zastanawiające, że najwyższy wskaźnik – jako wartości nieistotnej – został przyznany przez uczniów i studentów wierze i religii – uczniowie (23,7%), natomiast studenci określili ich wartość na 4,6%. Wartości te Z. Nowak rozpatruje ze względu na obszar pogranicza, które wymaga przestrzegania norm mieszkańców tego obszaru, aby życie było spokojne i w miarę bezkonfliktowe, sprzyjało budowaniu mostów, a nie podziałów. Uważa, że „szczególnie ważne są wartości, które służą umiejętności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu więzi z ludźmi...” (Nowak, 2020, s. 120). Dokonuje analizy postaw komunikacyjnych mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego. Badani oceniają mieszkańców pogranicza jako otwartych na problemy Polski, tolerancyjnych, życzliwych. Autorka dostrzega jednak, że ponad 51% badanych studentów i 63,4% badanych uczniów nie potrafiło określić, jakie są postawy komunikacyjne mieszkańców tego obszaru, a także, że znaczny procent badanych ma nikłą wiedzę o swoim regionie i partnerach z Czech, co może utrudniać budowanie pozytywnych relacji we współpracy transgranicznej. W prowadzonych badaniach interesował nas styl życia ze względu na sposoby spędzania czasu wolnego. Zarówno studenci, jak i uczniowie najczęściej wybierali jako formę spędzania czasu wolnego rozwijanie swoich zainteresowań. Obie grupy respondentów preferują aktywne formy spędzania czasu wolnego. Warto odnotować, że prawie 10% uczniów i studentów stwierdziło, że „nie ma czasu wolnego”.

## Plany życiowe i tożsamość

W badaniach nie chodziło o poznanie planów życiowych młodzieży w szerokim znaczeniu jako sumy różnych planów jednostki, wynikających z aspiracji jednostki, osobowości, uwarunkowań zewnętrznych, orientacji życiowych, etapów rozwoju, wzorów życiowych itp. (Lewowicki, 2004, s. 9), ale poznanie, jakie plany życiowe mają młodzi mieszkańcy pogranicza, czy zamierzają swoje dalsze losy życiowe związać z pograniczem, jak zechcą mu służyć i czym ma być dla nich ta ziemia. Jeśli jednostki operatywne, wykształcone, pozostaną w swoim miejscu zamieszkania, to region będzie miał większe szanse rozwoju. Ta kwestia dla badanego pogranicza polsko-czeskiego, jak i czesko-polskiego jest ważna, gdyż wiąże się z pozostaniem lub odpływem obywateli z regionu, na co cierpi to pogranicze. Wiedza ta ma wymiar praktyczny i może przyczynić się do budowania przez władze lokalne strategii przeciwdziałającej migracjom wewnętrznym i zewnętrznym poprzez podniesienie jakości i poziomu życia.

Uczniom i studentom zadano szereg pytań, które pozostają w związku z planami życiowymi. Dotyczyły one związku emocjonalnego ze swoją miejscowością i regionem, atutów miejscowości, w której mieszkają, i regionu, planów dotyczących miejsca swojego przyszłego zamieszkania, deklaracji pozostania w Polsce. Na pytanie dotyczące związku emocjonalnego ze swoją miejscowością 65,9% uczniów i 75,3% studentów zadeklarowało, że są emocjonalnie z nią związani, natomiast związki emocjonalne z regionem zadeklarowało 61% uczniów i 72,3% uczniów, w tym 92,5% uczniów i 98,2% studentów uzasadniło swój związek z miejscowością lub regionem. Uzasadnienia te wiązały się z oczywistymi faktami, takimi jak: miejsce urodzenia i wychowania w tej miejscowości, zamieszkiwania tam rodziców, rodzeństwa; faktów związanych z ważnymi wydarzeniami, uczęszczanie do przedszkola, ukończenie szkoły, działalność w klubie, zespole, ale także sentymentalne wspomnienia zabaw, pierwszych sympatii. Najwyższy procent wskazań (średnia 25,4%) dotyczył uzasadnienia związku emocjonalnego ze swoją miejscowością ze względu na to, że było to miejsce wychowania, czegoś, co kojarzy się z „krajem lat dzieciennych” i było związane z poczuciem rodzinnego bezpieczeństwa, spokoju i miłości. Okazuje się, że silniej związani są ze swoją miejscowością i regionem byli studenci. Różnice te wynikają zapewne z większego doświadczenia życiowego, w tym możliwości porównania swojej miejscowości do innych.

M. Murin w badaniach na czesko-polskim pograniczu uchwycił zależność między związkiem emocjonalnym a deklaracją pozostania w swoim regionie. Ustalił, że gdy spada emocjonalne przywiązanie do regionu, to rośnie procent tych, którzy raczej nie planują lub zdecydowanie nie planują mieszkać w przyszłości w Czechach (Murin, 2020, s. 185). Związek ten potwierdził się także w odniesieniu do polskiego pogranicza. Deklaracja pozostania w swojej miejscowości wynika z atutów, jakie posiadały miejscowości, a jakie dostrzegli badani. Tu ujawnia się pełna zbieżność w poglądach badanych uczniów i studentów, którzy za trzy najważniejsze atuty swoich miejscowości uznali: 1. spokój – 80,6%, 2. bezpieczeństwo – 75,5%, 3. dobre relacje sąsiedzkie – 63,6% (Jasiński, 2020, s. 222). Stąd nieprzypadkowo V. Nalepová (2020, s. 101) określiła zgodnie wybrane przez uczniów i studentów atuty (spokój, bezpieczeństwo, dobre relacje sąsiedzkie) jako „ciche otoczenie“, wskazując równocześnie, że trudno jest zobiektywizować to określenie. Niewątpliwie cenimy sobie w otoczeniu spokój, poczucie bezpieczeństwa, dobre relacje sąsiedzkie, ale o pozostaniu decydują raczej takie kwestie, jak: dostępność do pracy, dobra służba zdrowia, możliwości kształcenia, komunikacja. Kolejne pozycje różnicowały uczniów i studentów. Inna sytuacja życiowa, której doświadczają studenci, zwłaszcza ci pracujący, sprawia, że ich wybory były bardziej związane z problemami dnia codziennego.

Tabela 1. Deklaracje pozostania w przyszłości we własnym kraju przez uczniów i studentów polskich oraz czeskich w % [2020]

Zamierzam w przyszłości pozostać w Polsce / w Czechach...	Uczniowie polscy	Uczniowie czescy	Studenci polscy	Studenci czescy
	%	%	%	%
zdecydowanie tak	19,1	28,0	55,5	49,2
raczej tak	29,2	50,0	29,4	42,9
trudno powiedzieć	35,1	2,0	11,0	0,7
raczej nie	11,1	7,0	2,7	6,1
zdecydowanie nie	5,5	3,0	1,4	1,1
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych wyników badań polskich i badań czeskich w ramach projektu.

W tym kontekście zapytano uczniów i studentów, czy zamierzają w przyszłości pozostać we własnym kraju? Odpowiedzi na to pytanie, jakich udzielili uczniowie i studenci polscy oraz uczniowie i studenci z czeskiej strony pogranicza, zawiera tabela 1. Jeśli dodamy odpowiedzi: *zdecydowanie tak* i *raczej tak*, to łącznie 48,3% uczniów polskich i 84,9% studentów polskich

deklaruje pozostanie w przyszłości w Polsce, a 78% uczniów czeskich i 91,4% czeskich studentów deklaruje pozostanie w Czechach. Ta różnica między odsetkiem uczniów i studentów w Polsce, która w przyszłości nie zamierza pozostać w kraju, wynika z krytycznej oceny poziomu życia w regionie. Znajduje to także potwierdzenie w niektórych wskaźnikach obiektywnych, które były wcześniej analizowane (Murin, 2020, ss. 182–186; Śliwa, 2020, s. 156).

Badania prowadzone na Uniwersytecie Opolskim, w ramach wspomnianego projektu *Tożsamość i plany życiowe mieszkańców pogranicza*, wśród uczniów wykazały, że 32,9% uczniów z polsko-czeskiego pogranicza wiązało swoje przyszłe plany życiowe z innym krajem. Pozostanie w kraju deklaroowało 67,6% (Jasiński, 2004, s. 71). Podobna była sytuacja na pograniczu czesko-polskim. Chęć wyjazdu za granicę i wiązanie swoich losów w przyszłości z innym krajem dotyczyła wówczas 32,5% czeskiej młodzieży z tego pogranicza (Krejčí i Langr, 2004, s. 53). Jak można wytłumaczyć fakt, że procent polskich uczniów i studentów, którzy chcą pozostać w przyszłości w Polsce, jest obecnie mniejszy (48,3%) niż w 1997 roku (67,6%) na tym samym pograniczu? Jest to sygnał groźny dla Euroregionu i woj. opolskiego. Złożyło się na to kilka czynników: przyjęcie Polski do UE, a w następstwie otwarcie rynków pracy dla pracowników z nowych krajów UE, nauka języków zachodnich w szkołach po 1990 roku obniżyły barierę językową, wzrost aspiracji do poprawy sytuacji życiowej, trwające wysokie wskaźniki bezrobocia w badanych powiatach, brak stabilnego zatrudnienia, zainteresowanie części krajów zachodnich „polskimi robotnikami”, którzy okazali się niezłymi i w dodatku stosunkowo tanimi fachowcami. Młodzi wobec braku pracy w kraju decydowali się na wyjazdy za granicę i podejmowanie pracy poniżej swoich kwalifikacji. Zakładając często, że pozostanie za granicą nie musi trwać ciągle.

Pewnym zaskoczeniem dla badaczy był fakt bardzo niskiego wpływu otwartości granicy państwowej na plany życiowe zarówno uczniów, jak i studentów. Najwyższy wpływ uczniowie ocenili na sposób spędzania czasu wolnego (połączona kategoria odpowiedzi (zdecydowanie tak i raczej tak (38,1%), przy równocześnie „trudno powiedzieć” – 24,3% i odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” 37,6%. Odpowiedzi studentów jeszcze bardziej potwierdzały nikły wpływ otwartości granicy na decyzje życiowe. Studenci uznali, podobnie jak uczniowie, że największy wpływ dotyczy sposobów spędzania czasu wolnego (20,3%). Niski wpływ otwarcia granic na plany życiowe można uzasadnić tym, że plany życiowe stanowią wypadkową wielu czynników, w tym sprzyjających i hamujących. Otwarcie granic nie należy – zdaniem badanych – do szczególnie ważnych na tym pograniczu. Zarówno

uczniowie, jak i studenci uznali, że otwarcie granic miało najmniejszy wpływ na zmianę miejsca zamieszkania.

Plany życiowe pozostają w związku z tożsamością regionalną i etniczną. Stąd kolejna część jest poświęcona tożsamości. W badanej grupie wystąpiły różne rodzaje tożsamości: tożsamości narodowe (polska, czeska, niemiecka, rosyjska), tożsamość regionalna (śląska zarówno po stronie polskiej, jak i czeskiej oraz morawska, wafaska, „czechosłowacka” po stronie czeskiej), tożsamości ponadnarodowe (europejska i obywatel świata). Mamy tu do czynienia z tożsamościami rozproszonymi. Sam fakt wystąpienia innych tożsamości oprócz narodowych świadczy o otwartości uczniów, jak i studentów „na obcych”.

Tabela 2. Poczucie tożsamości uczniów ze szkół średnich i studentów na pograniczu polsko-czeskim w 2020 roku, w Euroregionie Pradziad oraz czesko-polskim w Euroregionie Beskidy

Czuję się głównie:	Uczniowie polscy		Uczniowie czescy		Studenci polscy		Studenci czescy	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Polakiem/ Czechem	248	76,3	212	73,1	165	75,8	242	86,4
Czechem/Polakiem	1	0,3	2	0,7	0	0	3	1,1
Niemcem	1	0,3	2	0,7	0	0	1	0,4
Rosjaninem	1	0,3	0	0	0	0	0	0
Ślązakiem	20	6,2	9	3,1	24	11,0	12	4,3
Europejczykiem	20	6,2	18	6,2	14	6,4	11	3,8
Obywatelem świata	29	8,9	15	5,2	11	5,0	1	0,4
Nie należę do żadnej z tych grup	5	1,5	7	2,3	4	1,8	1	0,4
Brak danych	0	0	25	8,7	0	0	9	3,2
Ogółem	325	100	290	100	218	100	280	100

Źródło: zestawienie własne z Ankiety U-1 pyt. 11; ankieta S-1, pyt. 11 (badania polskie i badania czeskie).

Można przyjąć, że jest to konsekwencja przynależności Polski i Czech do EU, możliwości odwiedzania przez uczniów i studentów krajów członkowskich, poznawania kultury, warunków życia itd. W rezultacie nastąpił niewielki wzrost deklaracji mówiących o „czuciu” się Europejczykiem w stosunku do badań przeprowadzonych w 1997 roku (wówczas deklarowało 4,04% uczniów szkół średnich, a w roku 2007 – 5,2%). Natomiast poczucie, że jest się „obywatelem świata”, wzrosło u uczniów z 5,5% w 1997 roku do 8,9% w 2020 roku (tab. 2). Potwierdza to, że na pograniczach umacnia się tendencja do tożsamości wielorakiej (Jasiński, 2020, ss. 219–220; Černek i Heinz, 2020, ss. 202–203).

Po polskiej stronie pogranicza nie ma istotnych różnic statystycznych w deklaracji bycia Polakiem między uczniami ze szkół średnich i studentami – różnica ta wynosi zaledwie 0,5% na korzyść uczniów. Niewielkie też są różnice między odsetkiem deklaracji narodowej uczniów polskich i czeskich (na korzyść uczniów ze szkół polskich o 3,2%). Natomiast dostrzegalna jest znaczna różnica między studentami czeskimi i polskimi w zakresie deklaracji tożsamości narodowej. Różnica ta wynosi 10,6% na korzyść studentów czeskich. Większym zainteresowaniem cieszą się „nowe tożsamości” wśród uczniów niż studentów. Może to świadczyć o wzroście aspiracji młodzieży, możliwości wyjazdów na studia, za pracą czy w celach turystycznych, być może także mody. Tu wyższe wskaźniki odnotowujemy wśród młodzieży polskiej. Zarówno po stronie polskiej, jak i czeskiej wskaźniki związane z „nowymi tożsamościami” są zróżnicowane. W przypadku śląskiej tożsamości etnicznej wskaźnik ten wśród studentów polskich był większy o 4,8% od polskich uczniów, o 1,2% wyższy wśród studentów czeskich od uczniów ze szkół czeskich. Podobnie wyższy był o 0,2% wśród studentów polskich wskaźnik dotyczący czucia się głównie „Europejczykiem” od uczniów. Natomiast czucie się głównie „obywatelem świata” wśród polskich studentów jest niższe od uczniów ze szkół średnich o 3,6%. Podobnie niski wskaźnik dotyczący bycia obywatelem świata wśród studentów czeskich wynosił 0,4%, gdy wśród uczniów wynosił on 5,2%.

W deklaracji polskiej tożsamości narodowej nie ma istotnych różnic statystycznych ze względu na płeć. Po obu stronach granicy potwierdziło się stwierdzenie, że im silniejszy jest związek emocjonalny z regionem, im więcej atutów ma region, tym jest większa szansa, że młodzież nie opuści regionu czy kraju w przyszłości. Optymistyczny jest fakt, że zmniejszył się wskaźnik młodzieży, która chce w przyszłości wyjechać z Polski z 36,6% w 1997 do 20,7% w roku 2020, co może świadczyć o poprawie warunków życiowych i możliwościach na pograniczu i znajduje potwierdzenie w wielu wskaźnikach obiektywnych.

W badaniach kwestie tożsamości, planów życiowych ujmowano w kontekście Teorii Zachowań Tożsamościowych na pograniczu, opracowanej przez Tadeusza Lewowickiego. Stąd analizowano system wartości, a także wartości warunkujące m.in. tożsamość kulturową, narodową, a także indywidualną i zbiorową. W przypadku tożsamości indywidualnej najważniejsze okazały się wartości: praca zawodowa, wolność głoszenia poglądów, szacunek u ludzi. Z kolei w przypadku tożsamości zbiorowej badani uznali za najważniejsze: pomyślność ojczyzny, religię, udział w życiu społeczno-politycznym. „Bada-

na młodzież wykazuje wysoki stopień tolerancji i sympatii wobec Czechów, co stwarza atmosferę do rozwijania współpracy i kontaktów na pograniczu polsko-czeskim w Euroregionie Pradziad” (Jasiński, 2020, s. 232).

### **Zakończenie**

Badania przeprowadzone w ramach zrealizowanego projektu pozwoliły na poznanie, w jakim zakresie zmieniło się życie mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego i czesko-polskiego od 2004 roku, uchwycenie czynników, które warunkowały poprawę warunków życia na pograniczu. Świadczy o tym wiele wskaźników ekonomicznych i społecznych charakteryzujących powiat nyski i powiat prudnicki, które mają wpływ na poziom i jakość życia, ale także na to, kim się czują mieszkańcy, jakie mają plany życiowe i jakie są ich oczekiwania w stosunku do siebie, środowiska i innych, w tym sąsiadów z drugiej strony granicy.

Badana młodzież, a także osoby znaczące w swoich środowiskach na pograniczu dostrzegają pozytywne zmiany, jakie nastąpiły na pograniczu od roku 2004, takie jak: wzrost liczby oddanych mieszkań, pełne zaspokojenie potrzeb w zakresie edukacji przedszkolnej, poprawa bazy materialnej placówek kulturalno-oświatowych, poprawa bazy turystycznej, poprawa jakości dróg, wzrost średniej miesięcznej płacy brutto. Młodzież bardzo wysoko ocenia atrakcje turystyczne regionu, poczucie bezpieczeństwa i spokój, natomiast krytycznie ocenia stan służby zdrowia, możliwości znalezienia atrakcyjnej pracy oraz komunikację drogową i kolejową na pograniczu.

Szczególną wartość w swoich miejscach zamieszkania dostrzegają respondenci w dobrych relacjach sąsiedzkich, poczuciu bezpieczeństwa i spokoju. Badani wykazali się skromną wiedzą o postaciach ważnych dla regionu, o zabytkach w regionie, ważniejszych imprezach regionalnych i formach współpracy transgranicznej. Może to świadczyć o niedostatkach edukacji regionalnej prowadzonej w szkołach. Jej celem powinno być dostarczanie wiedzy o regionie i emocjonalne wiązanie jednostek z regionem, co może przyczynić się do zahamowania wewnętrznej i zewnętrznej migracji na pograniczu. Należy wykorzystać w szerszym zakresie media do popularyzacji regionu, wiedzy o jego problemach i osiągnięciach. Dotyczy to wszystkich podmiotów działających na pograniczu polsko-czeskim, w tym stowarzyszenia Euroregionu Pradziad. Należy pogłębić i poszerzyć informacje o dorobku i perspektywach rozwojowych obu państw w sferze zarówno gospodarki, jak i kultury, oświaty, nauki. Mogłoby się to przyczynić do jeszcze lepszego po-



znania i rozumienia partnerów zagranicznych i w rezultacie, do zacieśnienia transgranicznych więzi (Łangowska-Marcinkowska, 2020, ss. 146–150).

## **Bibliografia**

- Analiza sytuacji społecznej i gospodarczej obszaru Euroregionu Pradziad. Analiza spoločenské a hospodárske situace na uzemi Euroregionu Praděd.* 2019. Stowarzyszenie Gmin Polskich Euroregionu Pradziad. Informacje statystyczne. Statisticke informace. ČSÚ. Úřad Statystyczny w Opolu.
- Biuro Euroregionu Pradziad, dokumentacja projektu nr 11\_16\_009.
- Černek, M. i Heinz, M. 2020. Problemy tożsamości mieszkańców czesko-polskiego pogranicza w Euroregionie Beskidy. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 189–209.
- Hulewicz, M. 2020. Potencjał społeczno-kulturowy polskiego pogranicza na przykładzie powiatów nyskiego i prudnickiego. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 17–48.
- Jasiński, Z. i Kozłowska, A. red. 1997. *Tożsamość młodzieży na pograniczach*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z. 2004. Plany życiowe i zamierzenia życiowe młodzieży polskiej z pogranicza polsko-czeskiego. W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 55–72.
- Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. 2004. *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.
- Jasiński, Z. 2020. Identyfikacja narodowa i regionalna mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego z perspektywy Euroregionu Pradziad. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 211–235.
- Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. 2020. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

- Kasperek, B. red. 2014, *Euroregiony pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn: Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej „Olza”.
- Kosowska-Rataj, J. i Nycz, E. red. 2008. *Podmiotowość i tolerancja w społecznościach lokalnych pogranicza polsko-czeskiego. Subjektivita a tolerance v lokálních společenstvích v polsko-českém pohraničí*. Opole: Instytut Śląski Sp.z o.o.
- Lewowicki, T. red. 1994. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki, T. 2004. O pojmowaniu planów życiowych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowaniach tych planów. W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, ss. 7–12.
- Lewowicki, T. i Jasiński, Z. 1998, Potencjał społeczno-kulturowy regionu jako czynnik determinujący poczucie tożsamości i plany życiowe, W: Jasiński, Z., Lewowicki, T. i Nikitorowicz, J. red. *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.
- Łangowska-Marcinowska, K. 2020. Zmiany w życiu codziennym mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego i ich aktywność społeczna. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 135–151.
- Murin, M. 2020. Plany życiowe mieszkańców czesko-polskiego pogranicza. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 169–188.
- Nalepová, V. 2020. Dynamika i kierunek zmian wskaźników jakości życia w regionie Morawsko-Śląskim po wejściu do UE. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 79–104.
- Navrátil, B. 2020. Społeczno-kulturalny potencjał czesko-polskiego pogranicza – współpraca transgraniczna i wspólne euroregiony. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 49–61.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.

Nowak, Z.M. 2020. Jakość życia i styl życia w czasie wolnym młodych mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 105–133.

„Nyski Rynek Pracy. Biuletyn Informacyjny Powiatowego Urzędu Pracy w Nysie” 2006, nr 1, wrzesień.

Śliwa, S. 2020. Plany życiowe mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego w opinii uczniów i studentów z Polski. W: Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, ss. 153–167.

### Netografia

euregio pl-cz (euroregions.org).

<https://nysa.praca.gov.pl/documents/157987/13468394/2020>. Analiza o sytuacji na rynku pracy 2020 (21.03.2021).

<https://www.bing.com/search?q=powiatowy+urz%C4%85d+pracy+w+pru-dniku,stopa+bezrobocia> (21.03.2021).

<https://www.infor.pl/wskazniki/glowny-urzad-statystyczny/186,428.Przeciet-na-stop-a-bezrobocia> (21.03.2021).

### **The project “The quality of life, lifestyle, life plans and identity of the inhabitants of the Polish-Czech borderland after entering the European Union by Poland and the Czech Republic”**

**Abstract:** The article presents a project implemented by partner universities in Poland (Opole) in and the Czech Republic (Havířov), concerning the quality of life and lifestyle as well as life plans and identity of the inhabitants of the Polish-Czech borderland after the accession of Poland and the Czech Republic to the European Union. The objectives of the project, methodological assumptions, and selected research results characterizing four research categories were presented: quality and lifestyle, life plans and identity of the borderland inhabitants from the socio-cultural potential of the borderland, the Poland and the Czech Republic admission to the EU, intercultural education and from the borderland’s perspective. Surveys conducted on the Polish side in the Euroregion Pradziad and on the Czech side in the Euroregion Beskidy on a total group of 615 pupils and 502

students, allowed for a diagnosis of the analyzed problems and for defining the determinants of the analyzed categories.

**Keywords:** quality of life and lifestyle, socio-cultural potential, borderland, life plans, borderland identity

Translated by Bartłomiej Roczek

**F**ORUM PEDAGOGÓW  
MIĘDZYKULTUROWYCH



ANDRZEJ NIKITOROWICZ

## **Konflikty narodowo-etniczne w społecznościach pogranicza kulturowego w województwie podlaskim**

**Streszczenie:** W artykule zostały przedstawione i omówione konflikty o charakterze narodowo-etnicznym zachodzące w ostatnich latach w województwie podlaskim. Autor wymienia szereg czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które powodują występowanie na północno-wschodnim pograniczu Polski zwiększonej liczby sytuacji konfliktowych o podłoży etniczno-narodowym. Wskazuje, że pojawiające się konflikty nie oznaczają osłabienia pozycji mniejszości etnicznych i narodowych. Wiąże je ze wzrostem świadomości w zakresie obrony wartości rodzimych.

**Słowa kluczowe:** konflikt narodowy i etniczny, pogranicze, mniejszości narodowo-etniczne.

### **Wprowadzenie**

P o g r a n i c z e określane jest jako teren graniczny, dwoisty terytorialnie, synonimicznie rozpatrywany jako teren stykowy bądź pomostowy (Kosiedowski i Słowiński, 2009, ss. 28–29). Wskazuje to na najbardziej powszechną definicję, gdyż odwołuje się do pierwszych, geograficznych skojarzeń z pojęciem – pogranicze jako przestrzeń pomiędzy, a więc *obszary obrzeżne państw* (Szczepański i Śliz, 2014, s. 52). Północno-wschodnie pogranicze Polski „jest krainą historyczno-geograficzną, która przez stulecia pełniła funkcję pogranicza zarówno politycznego, jak i narodowościowo-wyznaniowego oraz społeczno-kulturowego, gdzie dochodziło do przenikania etnosu polskiego, litewskiego, białoruskiego i ukraińskiego” (Barwiński, 2002, s. 281). Tereny te są również często nazywane pograniczem religijnym ze względu na mieszkające tu wpływy kultury zachodniej (łacińskiej) oraz wschodniej (prawosławnej, ruskiej) (Awramiuk-Godun, 2013, s. 63). Można więc analizować to pogranicze w kontekście terytorialnym, treściowo-kulturowym, interakcyjnym i świadomościowym (Nikitorowicz, 1995). Mieszkający tu Polacy, Białorusini,

Litwini, Ukraińcy, Rosjanie, Tatarzy, Czeczeni, katolicy, prawosławni, mniej liczni muzułmanie, a nawet protestanci tworzą niepowtarzalną mozaikę kontaktów międzykulturowych, co ma swoje odzwierciedlenie w aktywności mniejszości. Mniejszościowe stowarzyszenia, prasa, radio, inicjatywy czy imprezy kulturalne są najlepszym dowodem różnorodności kulturowej i etnicznej województwa. W ostatnich dekadach nastąpiło wyraźne zinstytucjonalizowanie zróżnicowania kulturowego i doprowadzenie do sytuacji, w której każda z mniejszości autochtonicznych ma trwałe miejsce w życiu lokalnej społeczności (Sadowski, 2019). Sąsiedztwo i interakcje, interpretacja historii, świadomość odrębności, pamięć przeżyć i losów społeczności historycznie odmiennych kulturowo coraz częściej prowadzą do pojawiania się lokalnych konfliktów. Widoczne także stało się odradzanie organizacji nacjonalistycznych zarówno w Białymstoku, jak i całym regionie.

Konflikty, sprzeczności, niezgodności są ważnymi, nieuniknionymi i powszechnymi zjawiskami życia społecznego. Jednym z podstawowych rodzajów konfliktów – widocznym w nowoczesnych i heterogenicznych kulturowo społeczeństwach i państwach – stał się konflikt etniczny. W sytuacji gdy wspólnotę europejską trawi kryzys jedności, pojawiły się silne ruchy odśrodkowe w wielu państwach (np. Hiszpania), idea wielokulturowości zdaje się ustępować powracającej tryumfalnie idei państwa narodowego, a państwa europejskie zapełniają się migrantami i uchodźcami o całkowicie odmiennej kulturze, musimy prowadzić, analizować i wyciągać wnioski z badań koncentrujących się na relacjach międzykulturowych (w tym konfliktach) i postrzeganiu „obcego” etnicznie, narodowo czy religijnie. W tej sytuacji należy zwrócić uwagę nie tylko na współpracę między kulturami, narodami i grupami etnicznymi, ale również na sytuacje konfliktowe, choćby po to, aby można było je przewidywać i kontrolować.

### **Konflikty narodo-etniczne oraz ich czynniki w województwie podlaskim**

Analiza konfliktów społecznym, dotarcie do i zrozumienie ich źródeł oraz sposobów ich rozwiązywania stały się częstymi tematami prac i badań naukowych. Problematyka konfliktów społecznych została dość dokładnie przeanalizowana przez takich klasyków socjologii, jak Ralf Dahrendorf (1968, 1972) czy Lewis Coser (1964, 1970). W tej pracy chciałbym skupić się na jednym z podstawowych rodzajów konfliktów, widocznym w nowoczesnych i heterogenicznych kulturowo społeczeństwach i państwach, jakim jest konflikt



etniczny. Najczęściej uznaje się, że konflikty te można analizować przy pomocy tej samej aparatury pojęciowej, co wszelkie inne konflikty społeczne (Mucha, 2006, s. 291). Natomiast znaczenie społeczne badań prowadzonych nad konfliktami etnicznymi jest związane z tym, że większość dzisiejszych „gorących” i fizycznych konfliktów to konflikty, u których podnoży leży wrogość etniczna (Banton, 2000, ss. 481–485).

Termin konflikt etniczny nie jest jednoznacznie stosowany i rozumiany zarówno w języku potocznym, jak też w nauce. Stosuje się go nie tylko w celu oznaczenia różnych form starć i przejawów wrogości o podłożu etnicznym i kulturowym, z jakimi spotykamy się dosyć często w życiu społecznym, ale także w celu określenia różnych sytuacji konfliktotwórczych, które mogą, ale wcale nie muszą, prowadzić do otwartych i gorących konfliktów. Oczywiście należy podkreślić, że do powstawania, trwania i ujawniania się konfliktów etnicznych niezbędne są wyraźna świadomość i tożsamość etniczna, świadomość kulturowej odrębności poszczególnych grup, kontakt pomiędzy tymi grupami oraz odpowiednie środowisko społeczne i polityczne. Podobnie jak Józef Obrębski (1936, ss. 177–195) uważam, że jednym z podstawowych powodów pojawienia się tożsamości grupowej (w tym również etnicznej), silnego poczucia przynależności oraz odrębności są kontakty członka danej grupy z ludźmi należącymi do innej grupy i kultury. Poczucie reprezentacji grupy etnicznej, „etniczność” ukazuje się wtedy, gdy mamy do czynienia z kontaktem pomiędzy, co najmniej, dwiema różnymi grupami etnicznymi. W związku z tym zarówno krystalizowanie się tożsamości etnicznej, jak i związany z nią konflikt etniczny pojawiają się najczęściej w środowisku zróżnicowanym etnicznie i kulturowo. Bardzo ważne staje się w tym przypadku postrzeganie „obcego”, a sam konflikt z grupą zewnętrzną wzmacnia tożsamość grupy wewnętrznej (Sumner, 1979). „Za konflikt etniczny *sensu stricto* uznać można taki ostateczny, gwałtowny rezultat opozycji międzygrupowej, którego stronami są narody (grupy etniczne) i w którym bardziej niż o posiadanie, władzę lub informację chodzi o tożsamość kulturową stron” (Kwaśniewski, 1994, s. 52).

W literaturze przedmiotu konflikt etniczny, mimo że opisywany często, nie ma jednej precyzyjnej definicji. Najczęściej definiuje się go poprzez określenie jego przyczyn albo przez podanie podmiotów biorących w nim udział. Czyli, w szerokim rozumieniu, konflikt etniczny należy postrzegać jako taki, który jest związany z obroną tożsamości narodowej lub jej atrybutów, a w innym przypadku, gdy jego stronami są narody, mniejszości narodowe lub grupy etniczne. Najczęściej opiera się on na sprzeczności interesów grupowych (kon-

flikt interesów, system wrogich działań jednej grupy wobec innych lub przez kilka grup w stosunku do siebie nawzajem) oraz antagonizmie. „Konflikty etniczne dotyczą zwykle dóbr zbiorowych, a nie indywidualnych, dóbr niedających się, w przekonaniu stron konfliktu, podzielić. Takimi dobrami są: prawo do używania własnego języka, prawo do wierzeń i symboli religijnych, prawa i przywileje obywatelskie, posiadanie władzy na danym terytorium, grupowa dominacja gospodarcza czy prestiż grupy” (Mucha, 2005, s. 97). W związku z powyższym, zjawisk społecznych badanych i analizowanych jako konflikty etniczne jest bardzo wiele, najczęściej zalicza się do nich: wojny między narodami, grupami etnicznymi i plemionami, nacjonalizm i agresja oraz procesy narodotwórcze (w tym secesjonizm i separatyzm), działania zbiorowe o etnicznym podłożu i celu (np. obrona tożsamości narodowej), przesady, stereotypy i dyskryminację etniczną, agresję w stosunku do etnicznych symboli grupowych, konflikt etniczny jako instrument w polityce czy rezultat zmian systemowych (por. Posern-Zieliński, 1996; Budyta-Budzyńska, 2010).

Należy w tym momencie zwrócić uwagę, że konflikty etniczne nie muszą być zdarzeniami pełnymi przemocy fizycznej, agresji czy po prostu wojnami. „Konflikt etniczny w znaczeniu behawioralnym (...) nie ogranicza się do bezpośredniej przemocy fizycznej przeciw osobom. Może on mieć charakter dyskryminacyjnych regulacji prawnych, podejmowanych przez grupę etniczną dominującą politycznie czy działań symbolicznych, w tym ataków na symbole grupowe” (Mucha, 2005, s. 98). Konflikty etniczne mogą więc polegać, czy odwoływać się do długotrwałego stanu napięcia, wrogości czy stosowaniu przemocy symbolicznej w postaci obraźliwych napisów czy haseł na murach bądź forach internetowych, dewastacji pomników, skrajnych wystąpieniach politycznych czy nacjonalistycznych marszy i wykrzykiwanych tam haseł. W artykule odwołuję się właśnie do takich sytuacji i stanu napięcia. Opisuję sytuacje konfliktowe, a nie w pełni gorące, fizyczne, behawioralne konflikty. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że w różnych miejscach i czasie na bazie tych sytuacji, stanu napięcia, a następnie wrogości mogą powstać w pełni rozwinięte „gorące” konflikty.

Chciałbym również zwrócić uwagę na fakt przemian wewnętrznych w regionie i Polsce, jak i zewnętrznych, które nastąpiły w ciągu ostatnich lat, a które miały widoczny wpływ na wzajemne stosunki przedstawicieli różnych narodowości, grup etnicznych i kultur w województwie podlaskim. W kontekście prowadzonych badań w województwie podlaskim uważam, że kończy się etap analizy struktury etnicznej mieszkańców z perspektywy społecznego ładu. Rzutuje na powyższe kilka czynników, które poddam krótkiej analizie.

Pierwszym czynnikiem jest uzyskanie przez mniejszości dojrzałości i świadomości własnej podmiotowości. W tej sytuacji ład, który polegał na przymusowym dostosowywaniu się mniejszości do większości, przestaje odpowiadać warunkom i wystarczać. W przeszłości liczba konfliktów i spięć była mniejsza, a ich zasięg i widoczność słabła, gdyż członkowie mniejszości dobrowolnie asymilowali się do polskości. Tysiące przedstawicieli mniejszości białoruskiej, litewskiej czy ukraińskiej wyzbywali się swoich atrybutów kulturowych, aby stać się częścią większości. Była to najłatwiejsza i najszybsza droga umożliwiająca awans społeczny dla przedstawicieli tych grup. Brak konfliktu etnicznego w sensie behawioralnym nie musiał oznaczać, że mieliśmy faktycznie do czynienia z równym dostępem wszystkich grup etnicznych do zasobów ekonomicznych, politycznych czy symbolicznych na danym obszarze i w kraju. Brak konfliktów wynikał raczej z wymuszonej zgody grup upośledzonych na nierówne traktowanie ich przez grupę dominującą. „Konflikt etniczny oznaczać więc może „postęp” w takim znaczeniu, że grupa, dotąd niedopuszczana do zasobów, odmawia akceptacji dominacji i podejmuje walkę. Symboliczna (i inna) agresja ze strony grupy dominującej przeciw grupie podporządkowanej wynikać może z nowego poczucia zagrożenia u tej pierwszej” (Mucha, 2005, s. 101). Obecnie, w kontekście kształtujących się społeczeństw liberalno-demokratycznych, upodmiotowieniu mniejszości, ten statut gorszości w większości przypadków obala. W sytuacji, gdy mają miejsce wydarzenia dawniej uznawane za normalne (np. asymilacja, narzucanie zdania większości czy przemoc symboliczna), obecnie mniejszości protestują, jawnie wyrażają swoje odmienne zdanie i niezadowolone. Wobec tego konflikt etniczny możemy traktować jako „postęp”, istotny krok w rozwoju relacji etnicznych w społeczeństwie demokratycznym.

Drugim czynnikiem, który uważam za istotny, jest prowadzenie przez Polskę, ale również pozostałe kraje byłego bloku sowieckiego, innej polityki międzynarodowej, która nie stwarza mniejszościom narodowym szans na kontakt z macierzą. Ład na Podlasiu w przeszłości był warunkowany w znacznym stopniu polityką państwa polskiego. Państwo w tym przypadku jest bardzo ważnym aktorem na scenie konfliktów etnicznych. Może się starać zachować „neutralność etniczną”, co zresztą wśród państw Europy Zachodniej jest dzisiaj często praktykowane. Jednak polityka „nieingerencji” w konflikty etniczne może sama być czynnikiem stymulującym dla tych konfliktów. W związku z powyższym działania państwa mogą być jednym z najważniejszych czynników wywołujących mobilizację grup etnicznych, swoistym bodźcem zewnętrznym do działania. Państwo poprzez szereg swoich działań może ułatwiać lub utrudniać działania grup etnicznych oraz powodować ich

mobilizację, jak i demobilizację (np. akcja „Wisła” czy cofnięcie dotacji państwowych na rozwój tożsamości mniejszościowych). Może wprost stanowić stronę konfliktu, wspierając czy reprezentując jedną, dominującą grupę etniczną. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na ciekawą relację większość – mniejszość w państwie narodowym, a mianowicie „wolność bowiem jest relacją społeczną: aby jedni mogli dysponować wolnością realizacji swoich celów, innym trzeba odebrać wolność stawiania oporu” (Bauman, 2013, s. 16).

Współcześnie z jednej strony obowiązujący, demokratyczny porządek prawny daje konkretne zasady i możliwości działań wszystkim grupom etnicznym i mniejszościowym, a z drugiej strony sytuacja polityki wewnętrznej, jak i międzynarodowej państwa Polskiego uległa widocznym komplikacjom. Polska w nurcie rozgrywek geopolitycznych występuje jako Państwo – Naród, nie dzieli się na części. W związku z takim podejściem Polska dziś nie jest zainteresowana mniejszościami, ich prawami i rozwojem. Działania ludzi i ich dobro ma być podporządkowane wizji państwa narodowego i dobru narodu, a nie dobru obywateli i ich szczęściu. Znacznie częściej występują również różnego typu napięcia na tle zarówno polityki bieżącej, jak i historycznej między Polską a Litwą, Rosją, Białorusią czy Ukrainą. To często powoduje chaos tożsamościowy, jest podłożem konfliktów, często działań „zaczepeknych”, prowokacyjnych, zmiany stosunku i postaw wobec „innych” narodowościowo i etnicznie. Dodatkowo mniejszości nie są w stanie dzisiaj rozwijać swoich tożsamości narodowych poprzez proste kontakty z macierzami. Nie dostają i nie mają dużego zainteresowania ze strony Białorusi czy Ukrainy, a to sprawia, że głównie same, autonomicznie podejmują różne działania w celu zachowania swojej tożsamości i kultury.

Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na pojawianie się sytuacji konfliktowych w regionie jest wzrost postaw narodowych w Polsce i Europie. Z jednej strony mamy do czynienia ze zmianą polityki wewnętrznej wielu państw (w tym Polski), a z drugiej z widocznym wzrostem postaw nacjonalistycznych wśród znacznej części obywateli tych państw. W wielu społeczeństwach nastąpił powrót do idei szeroko rozumianego państwa narodowego, naród postrzegany jest jako *ethnos* (wspólnota etniczno-genealogiczna oparta na kulturze i prawie krwi (*ius sanguinis*), a nie jako *demos* (wspólnota obywateli). Nadto efektem ubocznym wizji silnego państwa narodowego są pojawiające się postawy i zachowania głoszące wyższość jednego narodu nad innymi, uzasadnienie stosowania przemocy w narodowych wartościach i racji czy dyskryminowanie przedstawicieli innych narodów. „Etniczne państwo narodowe jest koncepcją ekskluzywną ograniczającą możliwość party-

cypacji politycznej, ekonomicznej i kulturowej w funkcjonowaniu państwa dla ludności odmiennej kulturowo. Etniczne państwo narodowe ogranicza autonomiczność społeczno-kulturową mieszkańców pograniczy, a wspiera działania włączające je przez procesy asymilacyjne do narodu dominującego” (Sadowski, 2019, s. 62). Dlatego często w państwie narodowym pojawiają się wśród mniejszości postawy niepewności, braku bezpieczeństwa, strachu w związku z kultywowaniem własnej tradycji i kultury, a samo państwo narodowe może zmniejszać autonomię kulturową mniejszości, ograniczać dotacje i współdziałanie. Jednym z przykładów takiego działania ze strony rządu polskiego jest ograniczenie wydatków budżetu państwa na rok 2020 dla mniejszości narodowych i etnicznych na ochronę, zachowanie i rozwój tożsamości kulturowej o 30%. Jest to pierwszy taki przypadek w historii Polski od 1989 roku. Przedstawiciele wszystkich mniejszości podczas Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych apelowali do rządu by nie zmniejszać środków na tę działalność (Myszka, 2019).

Ważnym czynnikiem konfliktogennym, związanym z etnicznością i pograniczem, jest również narastający odsetek ludzi zawiedzionych dotychczasowymi kontaktami z Zachodem, a co za tym idzie, wybudzanie się postaw nacjonalistycznych. Te narastające w ostatnich latach tendencje wydają się szczególnie widoczne wśród ludzi młodych. Przyczyny tego faktu należałoby zbadać, ale zapewne korzeni należy szukać w braku poczucia bezpieczeństwa, istnieniu silnego wykluczenia i rozwarstwienia społecznego, potrzeby identyfikacji, zwłaszcza wśród młodych, czy rewizjonizmu historycznego i tworzenia nowej symboliki narodowej. To młodzi są członkami skrajnych organizacji narodowych, odwołujących się do treści ksenofobicznych i eurosceptycznych, takich jak ONR (Obóz Narodowo-Radykalny) czy Młodzież Wszechpolska. Głównymi wyborcami sił populistycznych w Polskim parlamencie (Kukiz 15 i Konfederacja) są ludzie w przedziale wiekowym 18–29 lat. To dzięki nim po raz pierwszy w historii III Rzeczypospolitej do Sejmu wprowadzono siły skrajnej prawicy. Dodatkowo młodzi wydają się rozczarowani konsumpcją i zaawansowanym kapitalizmem Zachodu. Oczywiście te spostrzeżenia należy poddać wnikliwym badaniom, których obecnie brak.

### **Przykłady konfliktów etnicznych/sytuacji konfliktowych w województwie podlaskim**

Polska w ciągu niemal 30 lat demokracji wprowadziła szereg regulacji wewnętrznych w zakresie ustawodawstwa (podstawowym aktem w tym zakresie

jest Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 roku) oraz ratyfikowała wiele dokumentów międzynarodowych, takich jak Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych czy Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych. W ten sposób dano mniejszościom prawa i możliwości działania, obrony oraz rozwoju swojego dziedzictwa kulturowego oraz tożsamości.

W województwie podlaskim wystąpił między innymi konflikt o zasoby, które umożliwiają rozwój własnej kultury i tożsamości. Ta sytuacja konfliktowa pojawiła się pomiędzy mniejszością litewską a większością polską (reprezentowaną przez władze gminne i państwowe). Problem powstał i rozwijał się latami w kontekście szkolnictwa mniejszościowego, utrzymania sieci litewskich szkół i ich finansowania. Z czasem nabierał rozgłosu i otarł się nawet o wzajemne stosunki międzypaństwowe polsko-litewskie. O stanie napięcia na pograniczu polsko-litewskim oraz o możliwości wystąpienia konfliktów na tle etnicznym (w różnych wymiarach) pisała m.in. Małgorzata Bieńkowska (2007, ss. 89–92).

Liczebność samej mniejszości litewskiej w Polsce, według ostatniego spisu powszechnego (2011 rok), sięga 8 tys. osób. Liderzy organizacji tej społeczności mówią o kilkunastu tysiącach Litwinów w Polsce, głównie skupionych w gminie Puńsk oraz na Sejneńszczyźnie w województwie podlaskim. Jeszcze we wrześniu 2012 roku nauka języka litewskiego była prowadzona w 19 placówkach w regionie, dzisiaj ich liczba spadła o ponad 70% (PAP, 2019). Oficjalnym powodem była mała liczba uczniów w szkołach wiejskich. Na przykład radni gminy Puńsk tylko w 2013 roku zlikwidowali trzy wiejskie szkoły z litewskich językiem nauczania w Widugierach, Przystawańcach i Nowinikach. Tym samym zdecydowano o przeniesieniu i skoncentrowaniu oświaty litewskiej w Polsce w dwóch największych ośrodkach związanych z tą mniejszością, czyli w Sejnach i Puńsku.

Środowiska związane z organizacjami mniejszości litewskiej są niezadowolone i zaniepokojone decyzjami o zamykaniu szkół. Przedstawiciele Wspólnoty Litewskiej w Polsce mówili o „czarnym dniu” oświaty litewskiej w Polsce i liczyli na pomoc ze strony ministra spraw zagranicznych Litwy Linasa Linkeviciusa oraz pani prezydent Dali Grybauskaite. Minister spraw zagranicznych stwierdził: „To egzekwujcie od swej władzy, żeby nie zamykała. Dlaczego nie żądacie? U nas Polacy stawiają żądania...” (Pieszko, 2013), natomiast Pani prezydent wyraziła opinię, że władze polskie powinny wziąć pod uwagę, że na Litwie małe szkoły są utrzymywane. Mimo mediacji konflikt nie został pozytywnie rozwiązany, a władze polskie odpowiedziały, że jest to we-

wewnętrzna sprawa władz lokalnych, a w Polsce szkoły mniejszości są znacznie lepiej finansowane niż na Litwie.

Inną odsłoną tego konfliktu był spór pomiędzy samorządem miasta Sejny a Fundacją im. biskupa Antanasa Baranuskasa. Dom Litewski w Sejnach prowadzi niepubliczną szkołę „Żiburys”. Miasto latami przekazywało mniejszą niż przewiduje prawo subwencję oświatową, chociaż otrzymywało na ten cel odpowiednią subwencję rządową, na co wskazała już w 2015 roku Regionalna Izba Obrachunkowa. Jednak samorząd miasta, zamiast prawidłowo rozliczać subwencję i zwrócić Fundacji należne jej pieniądze, doniósł na Fundację do prokuratury, oskarżając ją o oszustwo związane z liczbą dzieci uczęszczających do litewskiej szkoły i przedszkola. Prokuratura nie znalazła żadnych dowodów na poparcie tych zarzutów i cała sprawa skończyła się ugodą w sądzie zawartą we wrześniu 2017 roku. Fundacja prowadząca szkołę i przedszkole otrzyma od miasta 2 mln 220 tys. zł w ratach rozłożonych na lata 2018–2022 (sejny.net, 2017).

Kolejną sytuacją konfliktową, jaka pojawiła się w ostatnich latach, jest ta związana z przemocą symboliczną i powtarzającymi się dewastacjami historycznych i religijnych pamiątek, symboli związanych z tatarską grupą etniczną.

Obecnie nie wiadomo, ilu dokładnie Tatarów zamieszkuje na terenie Polski. Według danych narodowego spisu powszechnego z roku 2011 narodowość tatarską zadeklarowało 1916 osób, z czego 665 jako jedyną (GUS, 2013). Należy jednak nadmienić, że najczęściej sami przedstawiciele tej grupy etnicznej, jak i badacze, mówią o około czterech tysiącach tatarów w Polsce. Pewnym natomiast jest, że większość z nich pochodzi z lub ciągle zamieszkuje w województwie podlaskim w okolicach miejscowości Kruszyniany. Osadnictwo tatarskie na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego oraz Korony Polskiej sięga XIV wieku. Najczęściej byli to bardzo chętnie przyjmowani przez władców Polski i Litwy uchodźcy polityczni, którzy zobowiązywali się do służby wojskowej. Nazywano ich Lipkami lub Muślinami. Ludność ta, jak zaznaczają historycy, od XV wieku stopniowo zatracala swój język ojczysty i ulegała szybkiej asymilacji. W dzisiejszym województwie podlaskim pojawili się za sprawą Jana III Sobieskiego, który 12 marca 1679 roku nadał Tatarom kilka wsi, w tym największą były Kruszyniany (około 45 rodzin) (Borawski i Dubiński, 1986). Od tamtej pory ludność tatarska na stałe wpisała się w krajobraz etniczny terenów, które dzisiaj nazywamy województwem podlaskim. Mimo wspomnianej wyżej asymilacji językowej są dzisiaj jedyną autochtoniczną muzułmańską mniejszością na terenie Polski.

W tym kontekście niezmiernie zaskakuje sytuacja konfliktu związanego z pojawiającymi się dewastacjami najważniejszych symboli etnicznych Tatarów, czyli religijnych zabytków we wsi Kruszyniany. Jest to przykład sytuacji konfliktowej związanej z atakiem/obroną symboli etnicznych. Najczęściej celem takich działań jest pozbawienie grupy symboli i pamiątek, które łączą z historią i kulturą przodków, a tym samym niwelowanie różnic w krajobrazie etnicznym danego regionu (Budyta-Budzyńska, 2010, s. 229).

Największy akt wandalizmu zdarzył się podczas apogeum kryzysu migracyjnego, który wywoływał w Polsce duże poczucie zagrożenia i niechęci wobec ludności muzułmańskiej. 29 czerwca 2014 w nocy z soboty na niedzielę nieznani sprawcy namalowali sprayem gryzmoły i rysunki na zabytkowym meczecie w Kruszynianach oraz na płytach nagrobnych w starej i nowej części tamtejszego mizaru – muzułmańskiego cmentarza (por. fotografie 1 i 2). Ze wstępnych oględzin tych zabytkowych miejsc wynika, że na meczecie pomarańczową farbą na drzwiach wejściowych namalowano znak „X”, jakby przekreślający drzwi. Na ścianach zewnętrznych namalowano też m.in. symbol Polski Walczącej, świnie, są też namalowane fale na ścianach, które w niektórych miejscach zahaczają także o dolną część okien świątyni. Na znajdującym się obok meczetu pamiątkowym kamieniu z napisem „Pomnik historii” – bo taki tytuł mają kruszyniański meczet i Mizar – namalowano coś, co przypomina trupa czaszkę i skrzyżowane kości piszczelowe. Z informacji policji wynika również, że na mizarze pobazgranych jest około 30 płyt nagrobnych na 28 miejscach pochówku, przede wszystkim w głównej alei cmentarza. W ciągu kolejnych miesięcy zdarzały się też inne incydenty, m.in. zakłócanie święta czy podpalenie traw obok meczetu (PAP, 2014).

Przewodniczący Muzułmańskiej Gminy Wyznaniowej w Kruszynianach Bronisław Talkowski zaznacza, że nie przypomina sobie żadnego konfliktu ze społecznością lokalną. Deklaruje wzajemny szacunek i współpracę. Za sprawców uważa nacjonalistów chcących zastraszyć Tatarów, niestety sprawców nie wykryto (Szewczyk, 2018). Obecnie meczet jest monitorowany. Niesmak tych wydarzeń podkreśla fakt, że dzisiaj Tatarom w Polsce bliżej kulturowo do Polaków chrześcijan niż arabów czy muzułmanów z Afryki oraz Bliskiego Wschodu. Tatarzy już kilka wieków temu zatracili swój język ojczysty, nie mają też charakterystycznych dla siebie strojów, chyba że za takowe uznać te, które sprowadzają od Tatarów mieszkających na Krymie lub w Tatarstanie. Na przestrzeni wieków bardzo głęboko nasiąkli polską kulturą. Z tego powodu islam i związane z nim obyczaje są czynnikami, które najbardziej wyróżniają Tatarów spośród społeczeństwa polskiego. W tym przypadku tak na prawdę nie da się



oddzielić etniczności od religijności. Tatarzy oczywiście są muzułmanami albo bardzo zasymilowanymi do kultury europejskiej (Rusanowska, 2015, s. 22).

Fot. 1. Zdewastowana ściana meczetu w Kruszynianach



Źródło: Polska Agencja Prasowa. Autor: Artur Reszko.

Fot. 2. Zdewastowana brama mizaru – muzułmańskiego cmentarza w Kruszynianach. Wandale wymalowali na niej symbol Polski Walczącej



Źródło: Polska Agencja Prasowa. Autor: Artur Reszko.

Kolejnym przykładem konfliktu większość–mniejszość, pełnym przemocy symbolicznej i prowokacji, są powodujące bardzo duże napięcia w społeczności lokalnej, organizowane przez skrajnie prawicowe organizacje marsze i zgromadzenia. Konflikt ten dotyczy historii, pamięci i symboli, jakie przyjmuje większość, a które stoją w sprzeczności z pamięcią historyczną mniejszości. W kontekście konfliktu pamięci problem ten podejmowała Anna Moroz (2016, ss. 61–91).

Od lutego 2015 roku w Hajnówce cyklicznie organizowany jest „Marsz żołnierzy wyklętych” (por. fotografię 3). Za marsz odpowiada Obóz Narodowo-Radykalny oraz stowarzyszenie Narodowa Hajnówka. Zgromadzenie budzi co roku wielkie emocje i sprzeciw lokalnej społeczności, ze względu na to, że ma głównie upamiętniać kapitana Romualda Rajsa „Burego”, którego oddział ponad 70 lat temu dokonał pacyfikacji pięciu wsi zamieszkałych przez ludność białoruską wyznania prawosławnego. Zimą 1946 roku koło Bielska Podlaskiego spalono wsie: Zanie, Zaleszany, Końcowizna, Szpaki i Wólka Wygonowska, mordując w sumie 79 osób, w tym kobiety i dzieci. W tej sytuacji stawianie jako przykład żołnierza wyklętego i bohatera kapitana „Burego” oraz czczenie go wśród miejscowej prawosławnej społeczności białoruskiej zakrawa na ponury żart oraz bezpośrednią prowokację do otwartego konfliktu. Na facebookowym koncercie białostockiego oddziału Obozu Narodowo-Radykalnego widniał następujący wpis zachęcający do udziału w marszu: „Nie wyobrażamy sobie, żeby ktoś ze środowiska patriotycznego nie jechał na sobotni marsz do Hajnówki. Łatwo jest się lansować w koszulkach z Wyklętymi, łatwo słuchać piosenek Tadeusza i łatwo jest uczestniczyć w różnych wydarzeniach, np. w Białymstoku. Hajnówka to teren, gdzie do dziś funkcjonują komunistyczne kłamstwa dotyczące Niezłomnych, dlatego obowiązkiem każdego z nas jest czcić tam Ich pamięć! Kto nie jedzie z lenistwa, albo ze strachu przed lewactwem, ten jest cipa, a nie patriota-nacjonalista!” (*Kurier Poranny* 2016). Na portalu Narodowej Hajnówki nawoływano: „Łatwo jest manifestować w miastach, gdzie władze i lokalna ludność są w większości przychylnie tematyce Żołnierzy Wyklętych. Czczenie pamięci niezłomnych w miejscach, gdzie propaganda komunistyczna funkcjonuje dalej, wymaga hartu i odwagi” (*Kurier Poranny* 2016). Podczas samego marszu skandowano takie hasła, jak: „Bury nasz bohater”, „Idą nacjonałiści” czy „Raz sierpem, raz młotem czerwoną hołotę”. W marszu biorą udział również politycy związani wcześniej z partią „Kukiz 15”, dzisiaj „Konfederacją”, a nawet z Prawem i Sprawiedliwością (np. poseł Adam Andruszkiewicz). W pierwszym marszu w 2015 roku brali udział harcerze, a organizatorzy ogłosili, że marsz objął patronatem prezydent Andrzej Duda (co ostatecznie okazało się nieprawdą).

Fot. 3. I Marsz Żołnierzy Wyklętych w Hajnówce



Źródło: *Kurier Poranny*. Autor: Andrzej Zdanowicz.

Zdjęcie 3. Kontrmanifestacja mieszkańców Hajnówki



Źródło: *Kurier Poranny*. Autor: Andrzej Zdanowicz.

Marsz od początku wzbudził sprzeciw miejscowej ludności. Prezydent Hajnówki oraz rada miasta uznały marsz za prowokację, która ma wywołać nienawiść i podziały na tle religijnym i narodowościowym, i co roku wydają zakaz marszu, który jest następnie uchylany przez sąd. Mieszkańcy Hajnówki co roku zbierają się i organizują kontrmanifestacje, próbując zablokować marsz.

W tym miejscu należy dodać, że w ostatnich latach nastąpił istotny zwrot w stosunku samego państwa polskiego w ocenie działań Romualda Rajsa „Burego”. Jeszcze w 2005 roku pion śledczy IPN, umarżając śledztwo w sprawie działań „Burego”, podkreślał: „Reasumując, zabójstwa i usiłowania zabójstwa tych osób należy rozpatrywać jako zmierzające do wyniszczenia części tej grupy narodowej i religijnej, a zatem należące do zbrodni ludobójstwa” (PAP IAR, 2019). Natomiast w marcu 2019 roku IPN wydał komunikat (niepodpisany), w którym podważa ustalenia pionu śledczego z lat 2002–2005, oraz poinformował, że w świetle najnowszych badań kapitan Romuald Rajs pseudonim „Bury” i kierowana przez niego 3. Wileńska Brygada Narodowego Zjednoczenia Wojskowego nie dopuścili się ludobójstwa (PAP IAR, 2019). Jest to, moim zdaniem, kolejny przykład na zwrot państwa polskiego w kierunku państwa narodowego, które promuje swoją wizję historii, pamięci i symbole. Niestety, w tym przypadku wiąże się to nie tylko z włączaniem, czy nawet asymilowaniem mniejszości, ale głównie z ich wyłączeniem i ignorowaniem. „Państwo narodowe wiąże się nie tylko z włączaniem, ale także z wyłączeniem innych, obcych, wrogów, niepotrzebnych itp. Pogranicza systematycznie „przypominają o kłopotach, nierównościach kulturowych związanych z wdrażaniem do praktyki zasad funkcjonowania narodowego państwa” (Sadowski, 2019, s. 61).

W artykule, ze względów merytorycznych i objętościowych, koncentruję się jedynie na konfliktach większość–mniejszość. Należy jednak zaznaczyć, że w województwie podlaskim mamy również do czynienia z konfliktem o podłożu etnicznym i kulturowym, który z punktu widzenia badacza tożsamości narodo-etnicznej i jej przemian jest szczególnie interesujący (przemiany tożsamości mniejszości ukraińskiej w województwie podlaskim opisuję w swojej książce „Ukraińcy Podlasia. Dylematy tożsamościowe” (Nikitorowicz, 2014). Jest to swoisty konflikt „o dusze” pomiędzy mniejszością białoruską a ukraińską w regionie, który zamierzam opisać w innej pracy.

### **Podsumowanie**

Sytuacja heterogeniczności kulturowej województwa podlaskiego daje szczególne możliwości dla pojawienia się w regionie tolerancji, współpracy

i wzajemnego poszanowania, ale również sytuacji konfliktowych pomiędzy poszczególnymi zbiorowościami czy nawet „gorącego” konfliktu narodowo-etnicznego. Wydaje się, że w obecnej sytuacji kształtowanie się początkowo ukrytych, a następnie całkowicie jawnych konfliktów na tle odmienności kulturowej i etnicznej jest nieuniknione. Uważam, że konflikty narodowo-etniczne w regionie (z przyczyn, które wymieniłem w artykule) będą pojawiać się coraz częściej, a problemem i zadaniem jest to, aby je odpowiednio szybko rozpoznawać i kontrolować. Dzisiejsze mniejszości narodowe i etniczne nie są tymi samymi grupami, z którymi państwo polskie miało do czynienia w latach 80. czy 90. XX wieku. Rozwinęły swoją świadomość, tożsamość, przywiązanie i dumę z kultury i historii, a w połączeniu z uzyskanymi prawami, pełną podmiotowość. Z drugiej strony mamy coraz silniej kreowaną i wprowadzaną ideologię państwa narodowego, które chce narzucać wartości, symbole i swoją pamięć historyczną. Obserwacja zróżnicowanego etnicznie i kulturowo pogranicza jest w tym przypadku szczególnie istotna, gdyż staje się ono swoistym przykładem tego, w jakim kierunku mogą podążać relacje międzykulturowe i etniczne w pozostałych częściach kraju i społeczeństwa. Pograniczność, związane z nim aspekty społeczne, postrzeganie „obcości” i konflikty, przestaje być domeną wyłącznie styku państw narodowych czy regionów, a staje się zjawiskiem powszechnym, występującym coraz częściej w dużych miastach całej Polski. Pogranicze w tym przypadku przenosi się na poziom sąsiadujących ze sobą wielu różnych grup etnicznych, narodowych, religijnych czy kulturowych (Krzysztofek, 2001).

### **Bibliografia**

- Awramiuk-Godun, A. 2013. Rozmieszczenie obiektów sakralnych jako kryterium wyznaczania zasięgu krajobrazu pogranicza kulturowego. *Krajobraz Pogranicza Kulturowego*. 19, ss. 62–72.
- Bauman, Z. 2013. *Kultura jako praxis*. Warszawa: PWN.
- Banton, M. 2000. Ethnic Conflict. *Sociology*. 3 (34), pp. 481–498.
- Barwiński, M. 2002. Podlasie jako region pogranicza. *Studia z Geografii Politycznej i Historycznej*. 3, ss. 281–306.
- Bieńkowska, M. 2007. *Polacy – Litwini – Białorusini. Przemiany stosunków etnicznych na północno-wschodnim pograniczu Polski*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Borawski, P. i Dubiński, A. 1986. *Tatarzy polscy: dzieje, obrzędy, legendy, tradycje*. Warszawa: Iskry.

- Budyta-Budzyńska, M. 2010. *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa: PWN.
- Coser, L.A. 1964. *The Functions of Social Conflict*. New York: The Free Press.
- Coser, L.A. 1970. *Continuities in the Study of Social Conflict*. New York: The Free Press.
- Dahrendorf, R. 1968. *Essays in the Theory of Society*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Dahrendorf, R. 1972. *Class and Class Conflict in Industrial Society*. London: Routledge and Kegan Paul.
- IPN podważył wyniki śledztwa ws. Romualda Rajsa „Burego”, 2019, PAP IAR, tvp.info. <https://www.tvp.info/41693891/ipn-podwazył-wyniki-sledztwa-ws-romualda-rajsa-burego> (20.09.2019).
- Kosiedowski, W. i Słowińska, B. 2009. Podstawowe zagadnienia współpracy trans granicznej w warunkach integracji Europy Środkowo-Wschodniej z Unią Europejską. W: Kosiedowski, W. red. *Pogranicze w trakcie przemian. Rozwój i współpraca trans graniczna regionów Polski Wschodniej i państw sąsiednich w kontekście integracji Europy*. Toruń: UMK, ss. 27–49.
- Krzysztofek, K. 2001. Kulturowe źródła konfliktów w Europie Środkowej i Wschodniej. W: Helnarski, S. red. *Nacjonalizm. Konflikty narodowościowe w Europie Środkowej i Wschodniej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 77–87.
- Kruszyniany: dewastacja meczetu i cmentarza muzułmańskiego. „To było przemysłane działanie” 2014. PAP, „polskieradio.pl”. <https://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1164797,Kruszyniany-dewastacja-meczetu-i-cmentarza-muzulmanskiego-To-bylo-przemyslane-dzialanie> (4.11.2019).
- Kwaśniewski, K. 1994. Konflikt etniczny. *Sprawy Narodowościowe*. 2, ss. 39–54.
- Ludność stan i struktura demograficzno-społeczna*. 2013. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny, ss. 89–90.
- Moroz, A. 2016. Konflikt pamięci na pograniczu polsko-białoruskim na przykładzie działalności Romualda Rajsa ps. „Bury”. *Studia z Geografii Politycznej i Historycznej*. 5, ss. 61–91.
- Mucha, J. 2005. *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Mucha, J. 2006. Przyczynek do analizy stosunków etnicznych. Stosunki między aktorami zbiorowymi a ład etniczny. W: Flis, A. red. *Stawanie się*

- społeczeństwa: szkice ofiarowane Piotrowi Sztompce z okazji 40-lecia pracy naukowej*. Kraków: „Universitas”, ss. 283–304.
- Myszka, L. 2019. *PiS oszczędza na mniejszościach narodowych i etnicznych*. <https://opowiecie.info/pis-oszczedza-mniejszosciach-narodowych-etnicznych/> (3.11.2019).
- Nikitorowicz, A. 2014. *Ukraińcy Podlasia. Dylematy tożsamościowe*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Obreński, J. 1936. Problem grup etnicznych w etnologii i jego socjologiczne ujęcie. *Przegląd Socjologiczny*. IV (3–4), ss. 177–195.
- Pieszko, A. 2013. Zamykanie szkół: w Puńsku inaczej niż na Wileńszczyźnie? *Kurier Wileński*. <https://kurierwilenski.lt/2013/02/27/zamykanie-szkol-w-punsku-inaczej-niz-na-wilenszczyznie/> (4.09.2019).
- Posern-Zieliński, A. 1996. Konflikt etniczny w sytuacji imigracyjnej. W: Kabzińska-Stawarz, I. i Szykiewicz, S. red. *Konflikty etniczne*. Warszawa: IAI PAN, ss. 38–54.
- Rusanowska, I. 2015. *Wychowanie i kształcenie w muzułmańsko-chrześcijańskich rodzinach Tatarów polskich*. Wrocław: Agencja Wydawnicza „Argi” s.c.
- Sadowski, A. 2019. *Społeczeństwo wielokulturowe z perspektywy pogranicza*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Sumner, W.G. 1979. *Folkways and Mores*. New York: Schocken Books.
- Szczepański, M. i Śliz, A. 2014. Pogranicza w perspektywie socjologicznej. *Pogranicze. Polish Borderlands Studies*. 2 (1), ss. 52–53.
- Szewczyk, P. 2018. Polscy Tatarzy: walczyliśmy u boku Sobieskiego. Dziś w Polsce niszczą nam meczety. *Newsweek Polska*. <https://www.newsweek.pl/polska/meczety-kruszy-niany-tatarzy-w-polsce-dewastacja-newsweekpl/sy9h9yd#articleGallery> (16.10.2019).
- Szkoła Żiburys otrzyma należne pieniądze*. 2017. sejny.net. <https://sejny.net/arttykul/szkola-iburys-otrzyma/563110> (13.09.2019).
- Szkolnictwo litewskie w Polsce tylko w dużych placówkach*. 2013. PAP, „portalsamorządowy.pl”. <https://www.portalsamorządowy.pl/edukacja/szkolnictwo-litewskie-w-polsce-tylko-w-duzych-placowkach,45894.html> (6.09.2019).

**National and ethnic conflicts in the communities of cultural borderland in the Podlasie Voivodeship**

**Abstract:** The article presents a discussion on the conflicts of a national and ethnic origin that takes place in recent years among the borderland communities in Podlaskie Voivodeship. The author lists a number of internal and external factors that affect the occurrence of an increased number of ethnic-national conflict situations in the north-eastern borderland of Poland. He points out that the emerging conflicts do not mean a weakened position of ethnic and national minorities. The author presents some of the conflicts, emphasizing the increased awareness of defending one's values.

**Keywords:** national and ethnic conflict, borderland, minorities

Translated by Andrzej Nikitorowicz



ANNA LINKA

## **Akulturacyja studentów międzynarodowych w trakcie pandemii COVID-19**

**Streszczenie:** W niniejszym artykule przedstawiono oddziaływanie pandemii COVID-19 na akulturację i strategie akulturacyjne studentów międzynarodowych w UE, USA i Australii. Pandemia wyostrzyła trudne i ryzykowne aspekty akulturacji studentów, przyspieszając ją. Izolacja pandemiczna oraz chaos informacyjny spowodowany pandemią utrudniają badanym przejście od fazy szoku kulturowego do fazy zdrowienia/adaptacji. U tych, którzy przed pandemią zbliżali się do tego etapu, można zaobserwować zatrzymanie adaptacji i przyjęcie strategii wymuszonej separacji. Studenci wybierają strategie akulturacyjne – lub przez pandemię są skazani na takie wybory – które nie wiążą się z budowaniem relacji ze społeczeństwem przyjmującym: separację i marginalizację. Integracja pojawia się jedynie w kontekście relacji z innymi studentami międzynarodowymi, mieszkającymi w tym samym miejscu. Równocześnie studenci wyrażają obawy co tego, czy pandemia i jej skutki umożliwią im dalszą integrację ze społeczeństwem przyjmującym. To z kolei rodzi obawę przyszłego odpływu studentów międzynarodowych z UE, USA i Australii, czemu można zapobiec, zmieniając paradygmat myślenia o miejscu studentów międzynarodowych w systemach wspomnianych krajów.

**Słowa kluczowe:** studenci międzynarodowi, pandemia COVID-19, akulturacja, strategie akulturacyjne

### **Wprowadzenie**

Mobilność międzynarodowa, w tym edukacyjna, jest jednym z aspektów zglobalizowanego świata, na który pandemia COVID-19 miała największy wpływ. Dotyczy to m.in. mobilności studentów międzynarodowych definiowanych przez UNESCO jako „studenci, którzy przekroczyli narodowe lub terytorialne granice w celach edukacyjnych i są zarejestrowani w instytucji poza granicami ich kraju pochodzenia” (UNESCO, 2020). Od ogłoszenia 11 marca 2020 roku przez WHO pandemii przeprowadzono liczne badania wskazujące, w jaki sposób wpłynęła ona na mobilność międzynarodową stu-

dentów. Ze względu na restrykcje związane z podróżowaniem w okresach „lockdownu” wielu z nich miało problemy z powrotem do swoich krajów, co nierzadko stawiało ich w niejasnej sytuacji prawnej. Podyktowane względami bezpieczeństwa zamknięcie administracji akademickiej i instytucji publicznych spowodowało zmniejszenie możliwości sprawnego przeprowadzania procedur związanych z mobilnością, takich jak wydawanie wiz studenckich, pozwoleń na pobyt, przyjęcia na studia lub wymiana studencka.

Pandemia zmniejszyła również szansę studentów międzynarodowych na zarobkowanie podczas studiów (w okresie „lockdownu” wykonywanie większości dostępnych dla nich prac było niemożliwe). Ponieważ ich rodziny w krajach pochodzenia często również zostały dotknięte bezrobociem, nie mogły wspierać zagranicznej edukacji swoich bliskich (European Migration Network, 2020, s. 2). Adeptci międzynarodowego studiowania skarżyli się też na większe występowanie problemów lokalowych w trakcie pandemii (Morris et al., 2020, ss. 70–75). Na jej skutek w Europie, Australii i USA wzrosło także występowanie dyskryminacji i rasizmu wobec studentów o azjatyckim wyglądzie, co można tłumaczyć tym, iż wirus pochodzi z Chin (Ka Ho Mok et al., 2020, s. 10; Morris et al. 2020, s. 91–92). Wśród studentów międzynarodowych w trakcie pandemii odnotowano znacznie wyższy – niż przed nią – poziom poczucia samotności, stresu i depresyjności (Misirlis, Zwaan i Weber, 2020, ss. 2–3; Morris et al., 2020, ss. 70–76, 89–90, 92–93).

Opisane problemy wynikają ze sprzężenia w jednym czasie dwóch trudnych sytuacji – przeżywania przez studentów międzynarodowych pandemii COVID-19 oraz procesu akulturacji i związanego z nią stresu akulturacyjnego, w ostrej fazie występującego jako szok kulturowy (Kownacka, 2007, s. 32). Na początku pandemii francuski filozof, socjolog i historyk Marcel Gauchet w wywiadzie dla dziennika *Le Figaro* powiedział, że jest ona „wyzwalaczem wszystkich defektów”, szkłem powiększającym, uwypuklającym wszelkie dotychczasowe słabości, katalizatorem pęknięć (Devecchio, 2020). Warto więc zadać pytanie: czy pandemia ma wpływ na przebieg akulturacji studentów międzynarodowych? Wszak ich akulturacja to proces obfitujący w trudności i obszary ryzyka szeroko opisywane w literaturze już od lat 50. XX wieku (m.in. Lysgaard, 1955, ss. 45–51; Bochner, McLeod and Lin, 1977, s. 277, 297; Bochner and Orr, 1979, ss. 37–46).

Czy – parafrazując Gaucheta – pandemia staje się szkłem powiększającym, które uwypukla niebezpieczeństwa związane z procesem akulturacji studentów międzynarodowych, i czy staje się katalizatorem ukrytych w nim czynników ryzyka, „wyzwalaczem” defektów instytucjonalnych? W niniej-

szym artykule podjęto próbę odpowiedzi na te pytania, opierając się na badaniach dotyczących sytuacji studentów międzynarodowych w czasie pandemii w UE (w tym na badaniach własnych nad studentami programu ERASMUS), USA i Australii, jako że są to trzy najpopularniejsze obszary wybierane przez studentów międzynarodowych<sup>1</sup>. Przeprowadzony przegląd literatury pozwala zauważyć, że do tej pory nie pojawiło się opracowanie naukowe, które poruszałoby problem będący tematem tego artykułu.

### **Proces akulturacji i strategie akulturacyjne**

Akulturation to proces wchodzenia w odmienny krąg kulturowy (Brzezińska-Hubert i Olszówka, 2008, s. 19), który można podzielić na etapy: miesiąca miodowego (fascynacja egzotyką przy jednoczesnym pomijaniu różnic międzykulturowych i idealizowaniu nowego kraju); obserwatora (doświadczenie pierwszych trudności wynikających z różnic międzykulturowych, brak zaangażowania w podejmowanie działań, koncentracja na ojczyźnie pochodzenia i porównywanie z nią kraju gościnnego); uczestnika (narastające poczucie zagubienia, niezrozumienia rzeczywistości, utraty kontroli nad swoim życiem, pierwsze objawy silnego stresu); szoku kulturowego (wycofywanie się z kon-

---

<sup>1</sup> Przywołane w pracy analizy naukowe zostały poparte fragmentami wywiadów zaczerpniętych z następujących badań: wykonanych przez: *ERASMUS+* i *European Solidarity* (przeprowadzone 04.2020, obejmowały 11 800 odpowiedzi studentów, stażystów, młodych ludzi oraz personelu szkół wyższych przebywających wówczas na wymianach edukacyjnych), *European Universities Initiative* (przeprowadzone 03–04.2020, wzięło w nich udział 93 respondentów, w tym 17 pochodziło ze stowarzyszeń uczelni wyższych skupiających 114 instytucji akademickich w całej UE), *The Erasmus Student Network* (przeprowadzone 04.2020, obejmowały 21 930 studentów z 125 narodowości pochodzących z UE – głównie Hiszpanii, Włoch, Niemiec, Portugalii i Francji – oraz spoza UE – głównie Turcji, Serbii, Norwegii, Wielkiej Brytanii, Meksyku, Rosji, Ukrainy, Ukrainy i USA. Miejscami mobilności studentów były przede wszystkim uczelnie w Hiszpanii, Włoszech, Niemczech, Portugalii oraz Polsce), badania własne (przeprowadzone 03–06.2020 na 15 wśród studentów programu ERASMUS + w Uniwersytecie Szczecińskim, pochodzących z Włoch, Turcji, Czech, Słowacji, Niemiec, Kamerunu), Ngoc Pham, Juehui Shi (podczas pierwszego „lockdownu” 20 wietnamskich studentów – 8 mężczyzn, 3 kobiety, z uczelni w Nowym Jorku: Brooklyn College, Baruch College, New York University, Long Island University, Kingsborough Community College), Alana Morrisa i innych (podczas pierwszej fali pandemii, badania ankietowe przeprowadzone wśród 751 respondentów, których uzupełnieniem było 26 wywiadów wśród studentów z Sydney i Melbourne).

taktów społecznych, wybuchy złości, zachowania konfrontacyjne, poczucie bezsilności, somatyzacja stresu); zdrowienia/adaptacji (stopniowa akceptacja odmienności swojej i otoczenia, włączanie coraz większej liczby zachowań adekwatnych kulturowo, większa stabilność emocjonalna); mistrzostwa/dwukulturowości (odzyskanie kontroli nad swoim życiem, znalezienie kompromisu między kulturą ojczystą a gościnną, nabycie kompetencji do funkcjonowania w nowej kulturze) (Kownacka, 2007, ss. 36–38). Warto zaznaczyć, że przedstawiony tu model akulturacji, przybierający kształt litery „U” (od miesiąca miodowego do dwukulturowości), nie jest jedynym możliwym. Może on mieć przebieg odwrotny (odwrócona litera „U”) – pod wpływem trudnych wydarzeń zdarzają się powroty do wcześniejszych stadiów, a sposób przeżywania akulturacji jest w rzeczywistości bardzo zindywidualizowany.

W zależności od postaw samego migranta wobec nowej kultury, a także sposobu, w jaki traktuje go społeczeństwo przyjmujące, proces akulturacji kończy się przyjęciem jednej z czterech strategii akulturacyjnych: asymilacji (odrzućcenie kultury ojczystej na rzecz kultury kraju migracji – najczęściej motywowane chęcią osiągnięcia dobrej pozycji w społeczeństwie niechętnym odmienności); integracji (obopólna akceptacja oraz połączenie cech i wartości obu kultur, autonomiczne podejmowanie decyzji dotyczących tego, z którego kręgu kulturowego wybierać sposoby radzenia sobie z daną sytuacją); marginalizacji (odrzućcenie norm i wartości obydwu kultur, utrata kontaktu z własną kulturą przy braku wejścia w nowy krąg kulturowy – może prowadzić do alienacji, utraty tożsamości, problemów natury psychologicznej, zachowań kryminogennych); separacji (oddzielenie się od kultury kraju gościnnego i zamknięcie we własnej grupie kulturowej – często wynika z nieprzyjawnego stosunku względem przybyszów i ich kultury) (Berry, 1995, s. 159). Ważną rolę w kontekście wyboru przez migranta konkretnej strategii akulturacyjnej odgrywa sposób, w jaki traktuje go otoczenie w kraju gościnnym. W czasie pandemii rola tego czynnika zdaje się jeszcze bardziej istotna, gdyż w sytuacji trudnej człowiek szczególnie potrzebuje wsparcia społecznego i mocniej odczuwa jego brak (Kawula, 2012, ss. 153–154).

### **Proces akulturacji i strategie akulturacyjne studentów międzynarodowych**

Na początku pandemii wielu studentów stanęło przed decyzją: pozostać czy powrócić do domów? Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Erasmus Student Network (ESN), moment wyboru był dla badanych najbardziej stre-

sującą chwilą w trakcie pandemii. Bardzo wysoki poziom stresu i niepokoju – wynikający z braku informacji dotyczących dalszego postępowania – odczuwało w tym czasie 47,5% z nich (Gabriels and Benke-Aberg, 2020, s. 19–20). Do pozostania w kraju gościnnym skłoniły studentów m.in. pozytywne doświadczenia z dotychczasowego przebiegu studiowania oraz fakt, że niektórzy z badanych znajdowali się wówczas w fazie miesiąca miodowego. Obrazują to poniższe wypowiedzi, w których dominuje zachwyt nad nowym krajem przy jednoczesnym szukaniu podobieństw ze znanymi sobie kulturami:

Przez pierwsze dwa cudowne tygodnie nie było restrykcji i mogłem odkrywać miasto, poznawać jedzenie, kulturę, chodzić do kawiarni, restauracji. Jeśli pochodzisz z innej kultury, możesz mieć trudności z przyzwyczajeniem się do jedzenia kraju, w którym próbujesz się adaptować. W moim przypadku tak nie było. Zauważyłem, że potrawy zawierające gotowane mięso i warzywa dominują w polskiej kuchni. Spotykamy je często również w kuchni tureckiej. Chociaż lubię polskie potrawy, dla siebie gotowałem dania tureckie, bo tak było taniej. Kupowałem warzywa i owoce na rynku, starałem się mówić do sprzedawców po polsku. Kiedy mówiłem, że jestem z Turcji, prawie wszyscy opowiadali, że byli w Stambule i że jest to bardzo piękne miasto. Byli mili, otwarci i serdeczni. Byłem zachwycony ciepłem bijącym od Polaków [student X z Turcji na wymianie w Polsce] (badania własne).

Jestem tu od września i mój pierwszy semestr w Polsce był cudowny. Mieszkałem wcześniej w Czarnogórze, Bośni i Serbii i łatwo zaadaptowałem się do życia w Polsce między innymi dlatego, że język polski ma pewne podobieństwa do języków południowoślowiańskich. Byłem w stanie dogadać się z Polakami, zwiedzałem kraj, który jest piękny i malowniczy. Bardzo polubiłem Szczecin, który jest cudownym miastem. Spotkałem tu wielu otwartych, interesujących ludzi. Znalazłem pracę w międzynarodowym środowisku. To był piękny czas [student z Azerbejdżanu na wymianie w Polsce] (badania własne).

Wybuch pandemii zmienił jednak spojrzenie na społeczeństwo kraju gościnnego, które zaczęło nieprzyjaźnie i nerwowo reagować na obcokrajowców. Jak mówi jedna z badanych:

W semestrze zimowym byłam zachwycona otwartością Polaków. Miałam wrażenie, że wszyscy tutaj uwielbiają Włochów i znają włoskie piosenki. To się drastycznie zmieniło podczas „lockdownu”. Kiedy ludzie w sklepie orientowali się, że jesteśmy z Włoch, zaczęli reagować ner-

wowo, odsuwali się od nas, niektórzy wychodzili ze sklepu. Rozmawialiśmy o tym w akademiku. Okazało się, że z podobnymi zachowaniami zetknęli się studenci o azjatyckim wyglądzie [studentka z Włoch na wymianie w Polsce] (badania własne).

Początek pandemii jako moment, w którym mimo zakładania maseczek „opadły maski” oraz nastąpiła przyśpieszona konfrontacja z prawdziwym obliczem społeczeństw gościnnych i z własnym w nich miejscem, opisują również studenci międzynarodowi w USA. Studentki z Wietnamu, do tej pory oczarowane Ameryką, po wybuchu pandemii decydują się pozostać w tym kraju, licząc na dobrą pomoc medyczną w razie zachorowania. Szybko uświadamiają sobie jednak, że są tam obce. Po utracie pracy wywołanej przez „lockdown” nie przysługują im zasiłki czy pomoc medyczna, z jakiej mogą korzystać obywatele USA. Mówią o tym następująco:

Słyszałam, że zasiłki takie jak Pomoc w Przypadku Katastrof [Disaster Relief Emergency – A.L. Wszystkie wywiady zostały przetłumaczone przez Annę Linkę] przysługują tylko Amerykanom. Ja jestem tutaj studentką międzynarodową (...). Nie otrzymałam pomocy od rządu (...). Wszyscy moi znajomi są w takiej samej sytuacji [studentka A z Wietnamu studiująca w USA] (Pham i Shi, 2020, s. 5).

Muszę sama zadbać o siebie. Tego się nauczyłam. Przed tą pandemią byłam tak pewna, że żyję w najbardziej rozwiniętym kraju na świecie, z najlepszym systemem opieki zdrowotnej (...). Okazuje się, że nie (...). Teraz się boję [studentka B z Wietnamu studiująca w USA] (Pham i Shi, 2020, ss. 5–6).

Doświadczenia z czasu pandemii uświadamiają studentom, że są sami w obcym kraju, który nie jest tak idealny, jak to sobie wyobrażali, i w którym w najtrudniejszych chwilach nie ma przy nich bliskich, na których mogą liczyć w każdej sytuacji:

Jedna z moich koleżanek, kiedy miała gorączkę, dzwoniła na gorącą linię całymi dniami, ale nikt nie odbierał. Wyzdrowiała sama po sześciu dniach (...). To było ekstremalnie przerażające doświadczenie dla niej i jej rodziny w Wietnamie [studentka C z Wietnamu studiująca w USA] (Pham and Shi, 2020, s. 6).

Takie zdarzenia powodują tęsknotę za rodziną. Potęguje ją fakt, że na skutek zamknięcia granic spotkanie z bliskimi jest niemożliwe. Jedna z badanych przyznaje:

Tęsknię za mamą. Nie widziałam jej od roku. Codziennie rozmawiamy przez telefon, ale to nie to samo, wiesz (...). Najsmutniejsze jest to, że nie wiemy, kiedy będziemy mogły się zobaczyć [studentka B z Wietnamu studiująca w USA] (Pham and Shi, 2020, s. 6).

Cytowani studenci przejawiają zachowania typowe dla fazy obserwatora – dostrzeganie pierwszych trudności wynikających z bycia innym, obcym w nieswoim kraju i kręgu kulturowym oraz koncentracja na ojczyźnie i tęsknota za osobami w niej pozostawionymi. Podobne reakcje na początku pandemii identyfikowano u studentów międzynarodowych w Australii. Grupa ta przed pandemią była traktowana z namaszczaniem, gdyż stanowiła źródło dużych dochodów dla australijskiego szkolnictwa wyższego. Po jej wybuchu zagraniczni żacy nagle skonfrontowali się z faktem, że są na antypodach obcy. Premier Australii Scott Morrison oświadczył im, że „wspaniale jest mieć gości w dobrych czasach”, więc dobrze by było, żeby ci, którzy stracili pracę na skutek pandemii i nie mają za co się utrzymać, wrócili do domów i tam otrzymali wsparcie (Nguyen i Balakrishnan, 2020, s. 1). Wskutek pandemii status studentów międzynarodowych w społeczeństwie australijskim stał się niejasny. Badania wskazują, że wywołało to u ponad 58% z nich objawy silnego stresu (Morris et al., 2020, s. 90). Jeden z nich mówi o tym następująco:

Pandemia wpłynęła na tyle rzeczy (...). Dano nam możliwość przełożenia studiów, ale wówczas cały rok byłby przełożony, a ty musiałbyś wrócić, a nie wiadomo, jak cała sytuacja będzie ewoluowała. Co, jeśli Australia zamknie granice na zawsze i kiedy będziesz chciał wrócić na studia, nie będziesz mógł tego zrobić i ich dokończyć? Musimy podjąć tyle decyzji, bazując na niewiadomych. Trzeba żyć z dnia na dzień [student międzynarodowy z Uniwersytetu w Melbourne] (Morris et al., 2020, s. 90).

Pandemia buduje mury i wyostża granice między państwami i narodami. Ci ze studentów, którzy zdecydowali się zostać w Australii mimo poczucia obcości i bycia w zawieszaniu, borykają się z problemami lokalowymi i bezrobociem przy braku lub niewielkiej pomocy uniwersytetów, australijskiego rządu i samorządów. To pogłębia objawy długotrwałego stresu:

Tak, to szaleństwo. Czasami jest tak ciężko, że nie mogę spać, a potem muszę wykonać pracę na uczelni, myśleć i zorganizować każdego dnia takie sprawy, jak spotkania z agentami i negocjowanie w sprawie pracy. Masa rzeczy zbiega się razem [student międzynarodowy z Uniwersytetu w Sydney] (Morris et al., 2020, s. 76).

Powyższe przykłady obrazują zachowania typowe dla fazy uczestnika, a więc pierwsze przejawy silnego stresu, dezorientacji i zagubienia, zawężanie perspektywy czasowej do najbliższych dni lub tygodni. Stąd tylko krok do szoku kulturowego. Katalizatorem tego etapu jest u części badanych doświadczanie zachowań ksenofobicznych i rasistowskich, których podłoże stanowi lęk, że cudzoziemcy roznoszą COVID-19. Badani mówią o tym następująco:

Przez te dwa tygodnie przez cały czas czuję się, jakby ktoś mnie obserwował, jakbym była zakażona koronawirusem tylko dlatego, że jestem Azjatką. Ktoś na stacji użył wobec mnie spreju dezynfekującego, co mnie bardzo zasmuciło [studentka z Japonii na wymianie w Hiszpanii] (Gabriels and Benke-Aberg, 2020, s. 21).

Jedną rzeczą, która mnie bardzo uderzyła, był fakt, że pewnego dnia weszłam do klasy i moja nauczycielka nie pozwoliła mi zająć miejsca, ale od razu kazała mi się odsunąć, bo jestem Włoszką i według niej mogłam mieć wirusa. Nie miałam kaszlu ani gorączki. Poza tym nie byłam we Włoszech od czterech miesięcy [studentka z Włoch na wymianie w Portugalii] (Gabriels i Benke-Aberg, 2020, s. 21).

Na takie same zachowania było narażonych 6% studentów przebadanych przez ESN, głównie Włochów (24%) i Azjatów (19%) (Gabriel and Benke-Aberg, 2020, s. 20). Motyw ten pojawił się również w badaniach nad studentami azjatyckiego pochodzenia w USA i Australii (Pham and Shi, s. 7; Morris et al., 2020, s. 92–94). Powyższe skutkowało zamykaniem się części badanych we własnej grupie kulturowej. Doświadczając stresu związanego z pandemią, studenci nie mieli siły na stawianie czoła kolejnym stresorom. Zaczęli szukać oparcia i zrozumienia we własnej – znanej grupie. Mówi o tym student z Turcji:

Nawet bez koronawirusa życie w innym kraju, mówienie obcym językiem, próbowanie przyzwyczajania się do nowej kultury nie jest wcale łatwe. Podczas koronawirusa to było jeszcze trudniejsze. Zawsze jest trudno żyć w kraju, w którym nie jesteś obywatelem, być „obcym” dla miejscowych. Podczas pandemii to było jeszcze trudniejsze, na przykład gdy mówiliśmy po angielsku, niektóre osoby zakładały maseczki albo krzyczały „koronawirus!”. Każdy patrzył na nas spode łba, ludzie się nas bali. To sprawiło, że czuliśmy się samotni. W pierwszym semestrze byłem zawsze z moimi międzynarodowymi przyjaciółmi. Chciałem poznać inne kultury i języki. Nie tylko z ludźmi z Erasmusa, chciałem



również zintegrować się z Polakami. Ale w tym semestrze każdy był tak smutny i emocjonalny, a jeśli przechodzisz przez ciężki czas, to jest normalne, że chcesz przebywać z ludźmi, którzy są z twojego kraju i mówią w twoim języku, ponieważ w ten sposób łatwiej jest ci wyjaśnić swoje uczucia. Dlatego w tym semestrze generalnie przebywam z moimi tureckimi znajomymi [student X z Turcji na wymianie w Polsce] (badania własne).

Na problem wycofywania się studentów międzynarodowych z relacji z szerszą społecznością i zamykanie się we własnej grupie kulturowej w czasie pandemii wskutek ataków rasistowskich wskazują również badania australijskie i amerykańskie (Nguyen and Balakrishnan, 2020, s. 3–4; Pham and Shi, 2020, s. 7). Taką izolację można uznać za symptom szoku kulturowego. Jednocześnie jest to przejaw separacji kulturowej. Przejście studentów z etapu szoku kulturowego do zdrowienia/adaptacji i integracji utrudniają im zarówno obostrzenia, uniemożliwiające szeroko rozumiane kontakty ze społeczeństwem kraju gościnnego, jak i chaos organizacyjno-informacyjny, w jakim znaleźli się oni w czasie pandemii (Gabriels and Benke-Aberg, 2020, s. 11–15). Akulturacja polega na uczeniu się nowej kultury, więc brak dostępu do informacji na temat reguł panujących w obcym kraju jest jednym z głównych czynników utrudniających ten proces.

Ciekawą grupę stanowią studenci, którzy przed pandemią zbliżali się do etapu zdrowienia/adaptacji i byli w trakcie integrowania się ze społeczeństwem przyjmującym. Pandemia zahamowała te procesy. Opowiadają o tym następująco:

Nie mogłem poznawać Szczecina, rozmawiać z ludźmi, poznawać ich, podróżować do innych miast w Polsce i porównać ich ze Szczecinem. Przed pandemią mieliśmy grupę, która spotykała się raz w miesiącu w Instytucie Pedagogiki, żeby oglądać filmy. Przez restrykcje nie mogliśmy więcej tego robić. Jest mi z tego powodu bardzo przykro. Raz w życiu jedziesz na Erasmusa i akurat wtedy ogłaszana jest pandemia [student X z Turcji na wymianie w Polsce] (badania własne).

Tęsknię za moimi przyjaciółmi z Klubu Badmintonu. Nie widziałam ich od 20 marca (wówczas Brooklyn College został zamknięty z powodu pandemii). Brakuje mi gry w badmintonu. To był mój codzienny rytuał przez ostatnie dwa lata tutaj (...). Po zajęciach przeważnie zostawałam z przyjaciółmi. Teraz nie mogę nawet skorzystać z ksero w bibliotece. Lubię uczyć się w grupie [studentka A z Wietnamu w USA] (Pham i Shi, s. 8).

Osoby te w czasie „lockdownu” są zmuszone spędzać większość czasu z sublokatorami tej samej narodowości, co powoduje wymuszoną separację kulturową. Nie wynika ona z negatywnych doświadczeń z członkami społeczeństwa przyjmującego, ale z lęku przed zakażeniem. Obrazuje to przykład dwóch mieszkających razem wietnamskich studentek:

Po prostu staramy się chronić siebie przez pozostawanie w domu i modlimy się, żebyśmy nie zostały zainfekowane. Po doświadczeniu pandemii już nie wierzymy w tutejszy system opieki zdrowotnej (...). Zamawiam wszystkie artykuły spożywcze pod drzwiami... Nawet nie rozmawiam z moją współlokatorką. Gotuję i wysyłam jej wiadomość, że jedzenie jest w kuchni, kiedy jest głodna. Zamykamy drzwi do naszych pokoi (...). To jest bezpieczne (...). Piszemy do siebie wiadomości, kiedy jest taka potrzeba [studentka A z Wietnamu w USA] (Pham i Shi, s. 8).

Przytoczona sytuacja zaczyna przypominać również marginalizację, a więc stan, w którym traci się kontakt zarówno z przedstawicielami grupy rodzimej, jak i gościnnej. Wymuszoną marginalizację można zauważyć u badanych, którzy na początku pandemii chcieli wrócić do krajów rodzimych, ale z różnych powodów nie mogli tego zrobić, oraz u osób, które nie miały wcześniejszych doświadczeń integracyjnych w społeczeństwie przyjmującym, a „lockdown” zastał ich praktycznie na początku międzynarodowego studiowania. Mówią o tym następująco:

Kiedy kazano nam się przenieść do innego akademika, w tym starym miałem już przyjaciół z całego świata. Nagle część z nich wróciła do domów. Ja zostałem przydzielony do obcych osób, nie miałem kontaktu ze starymi znajomymi. Pilnowano, żebyśmy się nie gromadzili ani nie wychodzili razem do miasta. W kuchni i w pokojach mogły przebywać w tym samym czasie tylko dwie osoby. Dopiero co się poznaliśmy i chcieliśmy się socjalizować, spędzić razem czas, ale nam na to nie pozwalano. Byłem w szoku. Człowiek jedzie na Erasmusa po to, żeby poznawać inny kraj i nowych ludzi. Byłem wściekły i przygnębiony. Nie tak wyobrażałem sobie moją wymianę. Przejechałem pół świata, żeby siedzieć z jedną osobą w pokoju?! Nie mogłem nawet korzystać z biblioteki. Przez pierwsze dwa tygodnie nie miałem siły wstawać z łóżka. Czułem się oszukany przez los [student z Kamerunu na wymianie w Polsce] (badania własne).

Integracja międzykulturowa w dobie izolacji przybiera formę integracji z innymi studentami międzynarodowymi mieszkającymi w tym samym akademiku:

Okres zamknięcia sprzyjał wytworzeniu się silnych więzi z moimi międzynarodowymi przyjaciółmi. Przed „koroną”, w poprzednim semestrze, różne kultury nie były tak blisko siebie. Nasi polscy koledzy pojechali do domu, byliśmy sami w akademiku, nie wolno nam było podróżować, więc zaczęliśmy sobie nawzajem dawać wsparcie. Mieliśmy wiele problemów, które nas zbliżyły. Staliśmy się rodziną. Myślę, że to dlatego, że ciężkie czasy bardziej łączą ludzi. Tak więc uczyniliśmy ten zły czas dobrym czasem! Nie tylko uczyliśmy się swoich języków, ale również przygotowywaliśmy narodowe potrawy, na tyle, na ile to było możliwe, zachowując dystans społeczny, rozmawialiśmy o naszych krajach i życiach. Zawsze się wspieraliśmy [student Y z Turcji na wymianie w Polsce] (badania własne).

Jednocześnie studenci międzynarodowi wyrażają obawy co do dalszych możliwości integracji zawodowej i edukacyjnej ze społeczeństwami gościnnymi. Spowodowany pandemią kryzys gospodarczy, negatywne zmiany na rynku pracy i w zasadach nauczania stawiają tę kwestię pod znakiem zapytania (Pham i Shi, 2020, s. 7).

## **Podsumowanie**

W niniejszym artykule przedstawiono przebieg akulturacji i strategię akulturacyjne studentów międzynarodowych w trakcie pandemii COVID-19. Na wstępie tego artykułu postawiono pytanie: czy – parafrazując słowa Gaucheta – pandemia stała się szkłem powiększającym, które uwypukliło niebezpieczeństwa związane z procesem akulturacji studentów międzynarodowych, katalizatorem ukrytych w nim czynników ryzyka i „wyzwalaczem” defektów instytucjonalnych? Przeprowadzona analiza pozwala odpowiedzieć na to pytanie twierdząco. W sposób charakterystyczny dla sytuacji kryzysowej pandemia odarła badanych ze złudzeń dotyczących ich statusu w obcym kraju i odsłoniła integracyjne słabości społeczeństw przyjmujących. Przyspieszyło to proces akulturacji studentów, którzy w gwałtownym tempie przeszli ze stadium miodowego do fazy obserwatora, uczestnika i szoku kulturowego.

Niepokoi fakt, że izolacja pandemiczna oraz chaos informacyjny spowodowany pandemią utrudniają badanym przejście do fazy zdrowienia/adaptacji. U tych, którzy przed pandemią zbliżali się do tego etapu, można zaobserwować zatrzymanie adaptacji i przyjęcie strategii wymuszonej separacji. Studenci wybierają strategię akulturacyjną – lub przez pandemię są skazani na takie wybory – które nie wiążą się z budowaniem relacji ze społeczeństwem

przyjmującym: separację i marginalizację. Występowanie ostatniej ze wspomnianych jest szczególnie niepokojące ze względu na zdrowie psychiczne badanych. Integracja pojawia się właściwie wyłącznie w kontekście relacji z innymi studentami międzynarodowymi – mieszkającymi w tym samym miejscu.

Jednocześnie studenci wyrażają obawy co do tego, czy pandemia i jej skutki umożliwią im dalszą integrację ze społeczeństwem przyjmującym. Problemy te mogą zaowocować odpływem studentów międzynarodowych z krajów zachodnich, który będzie się utrzymywał nawet po zakończeniu pandemii. Pokazała ona bowiem, że w systemach szkolnictwa wyższego UE, USA i Australii są oni traktowani jako źródło dochodu i zabezpieczenie przed niżem demograficznym. Zabiega się o nich w dobrym czasie, a zostawia samym sobie lub zaleca powrót do domu w czasie złym (Nguyen and Balakrishnan, 2020, s. 2). Aby zapobiec ich odpływowi, potrzebna jest zmiana tego sposobu myślenia.

### **Bibliografia**

- Berry, J.W. 1995. Psychology of acculturation. In: Goldberger, N.R. and Veroff, J.B. eds. *The culture and psychology reader*. New York: New York University Press, pp. 159–172.
- Bochner, S., McLeod, B.M. and Lin, A. 1977. Friendship patterns of overseas students: A functional model. *International Journal of Psychology*. **12**, pp. 277–297.
- Bochner, S. and Orr, F.E. 1979. Race and academic status as determinants of friendship formation: A field study. *International Journal of Psychology*. **14**, pp. 37–46.
- European Migration Network. 2020. EMN INFORM #2 – Impact of COVID-19 on international students in EU and OECD member states. Series of EMN-OECD informs on the Impact of COVID-19 in the Migration Area, p. 2. <https://www.emn.gov.pl/ese/news/15839,EMN-Inform-2-impact-of-COVID-19-on-international-students-in-EU-and-OECD-member-.html> (27.02.2021).
- Gabriels, W. and Benke-Aberg, R. 2020. Student Exchanges in Times of Crisis – Research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe. Erasmus Student Network AISBL.
- Kawula, S. 2012. *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kownacka, E. 2007. Psychologiczne funkcjonowanie migrantów. W: Kownacka, E. red. *Podjęcie wielokulturowe w doradztwie zawodowym. Praktycz-*

- ny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, ss. 36–39.
- Devecchio, A. 2020. Marcel Gauchet: «Si cette crise pouvait être l'occasion d'un vrai bilan et d'un réveil collectif!». *Le Figaro*, 25.03.2020. <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/marcel-gauchet-si-cette-crise-pouvait-etre-l-occasion-d-un-vrai-bilan-et-d-un-reveil-collectif-20200325> (12.07.2020).
- Lysgaard, S. 1955. Adjustment in a foreign society. Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*. 7 (1), pp. 45–50.
- Misirlis, N., Zwaan, M. and Weber, D. 2020. International students' loneliness, depression and stress levels in COVID-19 crisis. The role of social media and the host university. [https://www.researchgate.net/publication/341668467\\_International\\_students%27\\_loneliness\\_depression\\_and\\_stress\\_levels\\_in\\_COVID-19\\_crisis\\_The\\_role\\_of\\_social\\_media\\_and\\_the\\_host\\_university](https://www.researchgate.net/publication/341668467_International_students%27_loneliness_depression_and_stress_levels_in_COVID-19_crisis_The_role_of_social_media_and_the_host_university) (27.02.2021).
- Mok, K.H. et al. 2020. Impact of COVID-19 pandemic on international higher education and student mobility: Student perspectives from mainland China and Hong Kong. *International Journal of Educational Research*. 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101718> (28.02.2021).
- Morris, A. et al. 2020. The experience of international students before and during COVID-19: Housing, work, study, and wellbeing. Sydney: Institute for Public Policy and Governance. <https://apo.org.au/node/307336> (28.02.2021).
- Nguyen, O. and Balakrishnan, V.D. 2020. International students in Australia – during and after COVID. *Higher Education Research & Development*. 39 (7), pp. 1372–1376.
- Olszówka, A. i Brzezińska-Hubert, M. red. 2008. *Edukacja międzykulturowa. Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu. Cz. 2. Pozaformalna Akademia Jakości Projektu*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Młodzież w działaniu”.
- Pham, N.C. and Shi, J.R. 2020. A qualitative study on mental distress of Vietnamese students in the U.S.A in the COVID-19 Era. *Asia Pacific Journal of Health Management*. 15 (3), pp. 45–57.
- UNESCO. 2020. *International (or internationally mobile) students*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students> (27.02.2021).

### **Acculturation of international students during the COVID-19 pandemic**

**Abstract:** This article presents the impact of the COVID-19 pandemic on the acculturation process and acculturation strategies of international students in the UE, USA and Australia. The pandemic has exacerbated difficult and risky aspects of acculturating students and accelerated their acculturation. Epidemic isolation and the information chaos caused by the pandemic make it difficult for students to move from the culture shock phase to the recovery/adaptation phase. Those who were approaching the stage of adaptation prior to the pandemic were stopped and had to adopt the strategy of forced separation. Students choose, or are forced by the pandemic, to take acculturation strategies that do not involve building relationships with the host society: separation and marginalization. Integration, on the other hand, occurs only in the context of integrating with other international students living in the same place. At the same time students express concerns about whether the pandemic and its effects will enable them their further integration.

**Keywords:** international students, COVID-19 pandemic, acculturation, strategies of acculturation

Translated by Anna Linka

ALICJA HRUZD-MATUSZCZYK

## **Małżeństwa mieszane w przestrzeni społecznej – przegląd aktualnych doniesień**

**Streszczenie:** Atrakcyjność i aktualność badań prowadzonych wokół życia rodzinnego związana jest z dynamicznymi przemianami społeczno-kulturowymi, gospodarczymi, a także politycznymi zachodzącymi w skali globalnej. Nie bez znaczenia dla funkcjonowania rodziny i jej członków jest również sytuacja światowej pandemii, która znacząco wpłynęła na strukturę rodziny oraz potrzeby i wartości cenione przez jej członków. Żywotność tematu skłania do refleksji nad kondycją współczesnej rodziny i rodzi potrzebę poznania skutków oddziaływań zewnętrznych na jej kształt i środowisko wewnętrzne.

W zaprezentowanym opracowaniu podejmuję rozważania wokół problematyki rodziny, interesują mnie przede wszystkim małżeństwa mieszane, które stają się coraz bardziej widoczne, nie tylko w statystykach zawieranych małżeństw, a przede wszystkim w życiu społecznym. Zawiązywanie małżeństw mieszanych znajduje swoje uzasadnienie w zwiększonej mobilności społecznej, pozbawieniu barier świata komunikacji interpersonalnej (powszechne wykorzystanie nowoczesnych technologii w życiu zawodowym oraz osobistym), może również wynikać z indywidualnych potrzeb i preferencji osób zawierających takie związki małżeńskie. Małżeństwo mieszane samo w sobie może być wartością, jednak fakt bycia w takim związku może stanowić swego rodzaju balast. Zaprezentowane opracowanie jest próbą uchwycenia pewnych tendencji zachodzących w doświadczeniach życia społecznego przez małżeństwa mieszane. W artykule wyróżniam trzy części, w których kolejno wprowadzam w problematykę życia rodzinnego i funkcjonowania małżeństw mieszanych, następnie analizuję dane i materiały, nakreślając pewne tendencje odnoszące się do różnych aspektów życia rodzinnego i życia w społeczeństwie. Opracowanie kończę podsumowaniem i wskazaniem wniosków.

**Słowa kluczowe:** rodzina, małżeństwo, małżeństwo mieszane, migracje, integracja, społeczeństwo

### **Wprowadzenie**

Problematyka rodziny i małżeństwa stanowiła i stanowi interesujący obszar poznania naukowego dla badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe –

począwszy od prawa, poprzez demografię, historię, antropologię, teologię, aż po psychologię, socjologię i pedagogikę. Interdyscyplinarny charakter badań nad rodziną pozwala uzyskać holistyczny obraz życia małżeńskiego i rodzinnego na różnych płaszczyznach i w wielu wymiarach jej funkcjonowania (Gębka, 2004).

Aktualnie zainteresowanie rodziną oraz małżeństwem przeżywa swoisty renesans, a wszystko za sprawą przemian społeczno-kulturowych, cywilizacyjnych, gospodarczych, politycznych oraz coraz bardziej wyspecjalizowanych i wystandaryzowanych narzędzi badawczych, szerokich możliwości prowadzenia badań, które nie ograniczają się do badań lokalnych środowisk, a mogą przybrać znamiona badań o zasięgu krajowym, międzynarodowym czy globalnym. Dynamiczne przemiany społeczne, których doświadczamy – także za sprawą trwającej pandemii – dotyczą, a przede wszystkim dotyczą rodziny i jej członków. Zmiany struktury rodziny, zweryfikowanie potrzeb rodziny i jej funkcji nabrały większego tempa, a efekty tych przemian stają się coraz bardziej widoczne w społeczeństwie.

W opracowaniu podejmuję rozważania nad rodziną, w tym zwłaszcza jej wyjątkową formą tworzoną przez osoby pochodzące m.in. z różnych krajów, kręgów kulturowych, wyznaniowych, tworzących małżeństwo mieszane, niejednorodne. W artykule wyróżniam trzy części. W pierwszej dokonuję wprowadzenia w problematykę, nakreślam kwestie pojęciowe oraz uzasadniam wybór tematu opracowania. W drugiej części podejmuję próbę analizy danych opisujących małżeństwa mieszane, a także wątków pojawiających się w badaniach nad rodziną i małżeństwami mieszanymi, które mogą wskazywać na tendencje w postrzeganiu małżeństw mieszanych przez społeczeństwo, a w szerszym kontekście nawiązują do przemian współczesnej rodziny. Pracę kończy podsumowanie oraz próba wskazania wniosków i sformułowania wskazówek do dalszej pracy badawczej.

Informacje przytoczone w niniejszym artykule mają charakter przeglądowy. W analizie odwołuję się do przykładów małżeństw mieszanych opisywanych w literaturze przedmiotu, zamieszkałych głównie na terenie krajów europejskich, a różnorodność małżonków wynika z ich odmienności narodowej (rzadziej w przytoczonej charakterystyce odwołuję się do zróżnicowania wyznaniowego i kulturowego).

### **Rodzina – małżeństwo – ustalenia terminologiczne**

Zarówno małżeństwo, jak i rodzina we wszystkich społecznościach były traktowane w sposób wyjątkowy. Osoby wchodzące w związki formalne – mał-



żeńskie i tworzące podstawową komórkę społeczną – uważano za instytucje o szczególnej wadze i znaczeniu społecznym. Franciszek Adamski zaznacza, że „w każdej (...) kulturze odróżnia się związki nazywane małżeńskimi od innych formalnych bądź nieformalnych związków współżycia ludzi ze sobą. Samo pojęcie małżeństwa łączy się z kompleksem norm odnoszących się do współżycia seksualnego dorosłych członków rodziny; stabilizuje ono i kształtuje sposoby tego współżycia, normy zachowań i wzajemne obowiązki wynikające z tych stosunków” (Adamski, 2009, s. 7).

Jan Szczepański podkreśla, że „małżeństwo jest społecznie unormowanym stosunkiem społecznym, w którym następuje przekształcenie czysto osobistego zaangażowania uczuciowego w trwałe przystosowanie i współdziałanie dla wykonania zadań małżeństwa” (Szczepański, 1970, s. 169). Zbigniew Tyszka dodaje, że „małżeństwo jest legalnym, względnie trwałym związkiem kobiety i mężczyzny powołanym w celu wspólnego pożycia, współpracy dla dobra rodziny, a więc głównie wychowania dzieci, prowadzenia wspólnego gospodarstwa domowego oraz wszelkiej innej współpracy dla dobra rodziny” (1993, s. 176). Odnosząc się tym samym do funkcji realizowanych przez małżonków (różnej płci) w ramach łączących ich więzi emocjonalnych oraz formalno-prawnych.

Małżeństwo jest formą współżycia społecznego zalegalizowaną przez społeczeństwo. Jest związkiem trudnym, o który należy się troszczyć i o niego dbać. Istotą małżeństwa jest stworzenie wielostronnej wspólnoty, w wymiarze indywidualnym małżeństwo zapewnia jednostce poczucie zakotwiczenia społecznego (Dąbrowska, 2005). Małżeństwo ma charakter instytucjonalny i najczęściej rozumiane jest jako związek formalny i monogamiczny, który łączy kobietę i mężczyznę. Chociaż temu ostatniemu przeczą regulacje prawne przyjęte w niektórych krajach (m.in. Holandia, Belgia, Hiszpania, Kanada, Norwegia, Islandia, Argentyna i in.), w których prawnie dopuszczono legalizację związków jednopłciowych.

W polskim prawodawstwie przez małżeństwo rozumie się związek kobiety i mężczyzny (art. 18 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku), „którzy dokonali prawnej czynności zawarcia związku małżeńskiego, stając się w następstwie równouprawnionymi podmiotami zespołu praw i obowiązków małżeńskich” (Duch-Krzysztosek, 1998, s. 84).

Małżeństwo stanowi centralny punkt tworzenia się i budowania rodziny. Zawierane jest zgodnie z zasadami przyjętymi w danej społeczności. Jest to związek dwojga dorosłych ludzi świadomych konsekwencji swojej decyzji opierający się na filarach: dobrowolności, trwałości i intymności. Małżeństwo jest związ-

kiem uznawanym przez społeczeństwo poprzez publiczne ogłoszenie podjęcia wzajemnych zobowiązań przez małżonków. Małżeństwo zawierane jest zgodnie z obyczajem, nakazami religii lub prawa (Szukalski, 2013).

Każdy z małżonków wnosi do wspólnego życia bagaż własnych doświadczeń i przeżyć, obraz życia rodzinnego i wzorców relacji małżeńskich, który przekazali mu rodzice, a także klimat domu rodzinnego i więzi emocjonalnej łączącej członków rodziny (Celmer, 1989). Posiadany zbiór doświadczeń stanowi wyzwanie dla nowożeńców, którzy mając wyobrażenia na temat związku, małżeństwa, rodziny i wspólnego życia, muszą znaleźć kompromis, który będzie umożliwiał budowanie ich własnego życia rodzinnego.

Przestrzeń zamieszkiwana przez społeczeństwa, a także homogeniczność środowiska jest zakłócona (a może wzbogacona?) poprzez liczne doświadczenia w dziejach ludzkości. Wśród nich można wyróżnić migracje społeczne, mieszanie się ze sobą grup, wymianę handlową, podboje i odkrycia, których konsekwencją było przesuwanie granic. Opisane zjawiska niewątpliwie przyczyniają się do wzrostu różnorodności etniczno-kulturowej, choć ich przebieg może być zróżnicowany i wielokierunkowy, to nie zanika, a wręcz za sprawą globalizacji i współczesnych ruchów ludnościowych intensyfikuje się (Savidan, 2012).

Naturalną konsekwencją różnorodności etniczno-kulturowej ludności oraz wzmożonych kontaktów osób odmiennych kulturowo, powodowanych m.in. ruchami migracyjnymi, jest wiązanie się w pary, które z czasem stają się formalnymi związkami małżeńskimi. W Polsce małżeństw dwukulturowych jest niewiele (Dąbrowska, 2005), choć ich liczba systematycznie rośnie. Emir Kasprzycki – przywołując doświadczenia małżeństw mieszanych wyznaniowo – podkreśla, że w każdym okresie dziejów małżeństwa mieszane budziły sprzeciw i liczne kontrowersje (Kasprzycki, 2013).

Na podstawie zaprezentowanych rozważań można wskazać kluczowe stwierdzenia odnoszące się do życia małżeńskiego. Małżeństwo jest społecznie akceptowaną formą życia społecznego, wyraźnie odróżnioną od życia w związku nieformalnym (m.in. poprzez określenie praw, przywilejów, norm, funkcji, ról). Sformalizowanie związku dwojga ludzi poprzez zawarcie związku małżeńskiego stanowi – w społecznym odbiorze – początek tworzenia własnej rodziny, wyznaczania granic jej członkom i konfrontowania wyobrażeń o małżeństwie i rodzinie z rzeczywistością. W przypadku małżeństw mieszanych do wskazanych stwierdzeń należy dopisać odmienne doświadczenia wnoszone do małżeństwa, które wynikają z odmienności wyznaniowej, kulturowej, czy związanej z krajem pochodzenia małżonka (język, obyczaje). Małżeństwa mieszane

mierzą się z doświadczeniami, które są obce parom jednorodnym. Wskazane cechy sprawiają, że małżeństwa mieszane i ich funkcjonowanie w społeczeństwie stają się szczególnie interesującym przedmiotem badań.

### **Małżeństwo mieszane w przestrzeni społecznej – szkic zagadnienia**

Wzrost liczby związków mieszanych (narodowo i kulturowo) odnotowano w latach 90. XX wieku. Wyższa liczba małżeństw mieszanych była spowodowana wzrostem osób przyjeżdżających do kraju w celach zawodowych (pracownicy kontraktowi, przedstawiciele zagranicznych firm) oraz turystycznych. W grupie obcokrajowców znalazły się również osoby, które przyjechały z zamiarem stałego osiedlenia się w Polsce. W późniejszych dekadach za czynniki przyczyniające się do przyjazdu obcokrajowców do Polski, ale również wyjazdu Polaków za granicę, można uznać postępujący proces integracji europejskiej oraz sytuację społeczno-polityczną na świecie (Nowicka, 2003).

Skalę zawierania małżeństw mieszanych w Polsce (w danych pojawiają się wyłącznie informacje o małżeństwach binacjonalnych) przybliżają dane zbierane regularnie w przez Główny Urząd Statystyczny (GUS). W najnowszym raporcie, charakteryzującym sytuację demograficzną kraju, obejmującym dane z lat 2019–2020, autorzy analiz podkreślają, że na tle innych krajów europejskich Polska wciąż pozostaje krajem, w którym związki małżeńskie zawierane są w młodym wieku, a odsetek rozwodów pozostaje niewielki. Świadczy to o wysokiej randze małżeństwa i przywiązaniu do tradycji, odnoszącej się do wyznaczenia statusu społecznego, a także do tworzenia rodziny oraz gospodarstwa domowego. Mimo tego od 2019 roku obserwuje się spadek liczby zawieranych małżeństw. Jedną z przyczyn może być niższa liczba urodzeń z lat 1984–2002 i odraczane w czasie zawarcie związku małżeńskiego (Szukalski, 2020b). Drugą to fakt, że lata objęte badaniami są szczególnie ze względu na sytuację epidemiczną w kraju i na świecie – liczba małżeństw zawieranych i rozwiązanych (rozwody odroczone) była niższa również ze względu na wprowadzone ograniczenia – m.in. zakazy nałożone na organizatorów wesel, ograniczenia w działalności sądów i urzędów. I tak w pierwszym półroczu 2020 roku odnotowano ponad 40% spadek liczby zawartych małżeństw w porównaniu z rokiem 2019 (Szukalski, 2020b).

Aktualne dane potwierdzają wzrost liczby małżeństw mieszanych (binacjonalnych – GUS) w ostatnich trzech latach (5,9 tys. w 2019 roku, wcześniej ok. 4–5 tys. rejestrowanych w Polsce małżeństw – 2–3% ogółu), co oznacza,

że odsetek małżeństw dwunarodowościowych w Polsce wyniósł 3,2%. Zauważę, że według wcześniejszych raportów w 2012 roku odsetek małżeństw mieszanych stanowił 1,7% ogółu zawieranych małżeństw (Szukalski, 2015).

Wysokie wskaźniki małżeństw binacjonalnych zawieranych w kraju można przypisać wzrostowi liczby małżeństw zawieranych przez Polaków z Ukrainkami (298 małżeństw w 2011 roku, 1035 – w 2017 roku i kolejny wzrost w 2019 roku – 1627 małżeństw). Wśród narodowości, z których Polacy najczęściej – poza Ukrainą – wybierają sobie żony, są kraje wschodnie – Białoruś i Rosja. Polki swoje preferencje w wyborze mężów spoza kraju kierują na Brytyjczyków (525), Niemców (355), Ukraińców (347) oraz Włochów (224). Wybory kobiet zgodne są z kierunkami migracji popularnymi w ostatnich dekadach. W ostatnich latach można zaobserwować znaczący wzrost liczby małżeństw polsko-ukraińskich, a także społeczne podniesienie wagi takich związków (zwłaszcza wśród Polek), co również odpowiada sytuacji migracyjnej Polski, wskazującej na napływ mieszkańców Ukrainy do Polski w celu czasowego lub stałego osiedlenia się w naszym kraju (Szukalski, 2020a). Migracja Ukraińców do Polski podyktowana jest kilkoma przesłankami. Przede wszystkim poakcesyjny odpływ rodzimej ludności w kierunkach zachodnich (zwłaszcza Wielka Brytania, Niemcy, Irlandia, Holandia) spowodował lukę na rynku pracy, którą wypełniają m.in. Ukraińcy, którzy mają możliwość wyższego niż we własnym kraju zarobkowania. W danych należy również uwzględnić także sytuację społeczno-polityczną panującą u naszego wschodniego sąsiada (konflikt ukraińsko-rosyjski). Ze względu na bliskość kulturową oraz językową, możliwość podjęcia pracy oraz kontynuowania nauki, Polska pozostaje jednym z chętniej wybieranych miejsc na osiedlenie się mieszkańców Ukrainy.

Dane obrazujące skalę małżeństw mieszanych nie są pełne, ponieważ część z nich rejestrowana jest w kraju drugiego małżonka lub w kraju ich zamieszkania, w związku z tym zaprezentowane szacunki są danymi pogładowymi. Można przyjąć, że „małżeństw binacjonalnych zawieranych poza granicami RP jest z reguły 3–4-krotnie więcej niż tych zawieranych w kraju. Dlatego należy pamiętać o tym, iż skala analizowanej grupy małżeństw jest w rzeczywistości znacznie większa od opisanej powyżej” (Szukalski, 2017, s. 88). Zaprezentowane dane wskazują wyłącznie małżeństwa zróżnicowane narodowościowo, nie uwzględniają osób małżeństw tej samej narodowości, ale wychowanych w różnych wyznaniach czy religiach.

Autorzy opracowań dowodzą, że małżeństwa mieszane są konsekwencją migracji ludności zarówno na starym kontynencie, jak i na świecie. Jednocześnie przynajmniej, że choć liczba zawieranych małżeństw mieszanych rośnie, to

„wiedza o ich funkcjonowaniu jest ciągle bardzo ograniczona. Zakres badań podejmowanych w tym temacie jest wąski, a ograniczony dostęp do odpowiednich danych nie pozwala na głębszą analizę problemu” (Kowalska, 2013, s. 73).

Sądząc po rosnących wskaźnikach małżeństw mieszanych rejestrowanych w Polsce, warto przyrzeć się problemom, które obserwowane są przez badaczy w kontekście funkcjonowania małżonków i ich rodzin. Na kartach literatury naukowej małżeństwa mieszane obecne są od dawna, jednak wydaje się, że aktualnie zainteresowanie ich bytnością jest dużo większe niż jeszcze kilka lat temu. Pojawiają się instytucje, które statutowo powołane są do wspierania małżeństw niejednorodnych (np. krakowskie Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych – Sowa-Behtane, 2018), również kościoły i związki wyznaniowe dostrzegają ważność wsparcia osób będących w małżeństwach niejednorodnych, dlatego organizują pracę z małżeństwami mieszanymi wyznaniowo – np. poprzez przygotowanie spotkań i rekolekcji dla małżeństw mieszanych. Przykładem mogą być tegoroczne działania prowadzone w Łodzi przez Kościół Ewangelicko-Augsburski w Polsce oraz Archidiecezję Łódzką Kościoła Rzymskokatolickiego, które przygotowały rekolekcje dla grupy małżeństw mieszanych. Spotkania były transmitowane on-line, co można potraktować jako otwarcie i zachęcenie szerszej społeczności do poznania sytuacji małżeństw mieszanych wyznaniowo w naszym kraju.

Badacze skupiają się na zróżnicowanych aspektach życia małżeństw mieszanych, dążąc do lepszego poznania poprzez przypomnienie doświadczeń przodków (np. Panic, 2002; Żyndul, 2004; Kasprzycki, 2013), społeczne funkcjonowanie małżeństw mieszanych i ich rodzin w środowiskach niejednorodnych kulturowo (np. Nowicka, 2003; Kurzępa, 2002; Wojnarowska, 2016; Ogrodzka-Mazur, 2010, 2011; Hruzd-Matuszczyk, 2012; Sowa-Behtane, 2016). Coraz częściej w literaturze pojawia się charakterystyka wybranych aspektów życia małżeństw mieszanych i ich rodzin żyjących na określonym terytorium, np. pogranicze państw (np. Hruzd, 2011; Urban, 2002; Rusek, 1997; Sowa-Behtane, 2019).

W dalszej części pracy odniosę się do wybranych aspektów funkcjonowania małżeństw mieszanych – integracja małżeństw ze społeczeństwem, jakość życia małżeństw mieszanych oraz stabilność związków małżeńskich w wybranych środowiskach.

Jak zaznacza Piotr Szukalski, Polska z kraju o etnicznie homogenicznej strukturze społecznej, od kilku lat zmienia się wraz ze zwiększonym napływem migrantów (głównie zarobkowych) zza wschodniej granicy. Wraz z postępującymi zmianami – jak wskazano podczas omawiania danych GUS

– rośnie liczba zawieranych mieszanych związków małżeńskich, zwłaszcza Polaków z Ukrainkami. Kobiety imigrantki zazwyczaj lepiej adaptują się do nowych wymagań życia społecznego, ich integracja społeczna przebiega szybciej (badane wskazują, że mają więcej znajomych Polaków, niż ich mężczyźni-Ukraińcy), co może stanowić jedną z przesłanek do częstszego zawierania związków małżeńskich z Polakami<sup>1</sup>. Kolejnymi czynnikami oddziałującymi na większą liczbę małżeństw mieszanych jest poszukiwanie mężczyzny, który cechuje się wyższym statusem społecznym niż kobieta (hipergamia), co uwzględniając polskie i ukraińskie warunki, może być zasadne, a małżeństwo z Polakiem może być uznane za satysfakcjonujące, także w zakresie legalizacji pobytu. Autor zaznacza, że małżeństwa binacjonalne częściej niż małżeństwa jednolite przyjmują tradycyjny podział ról małżeńskich, w takie związki również chętniej wstępują osoby wychowane w konserwatywnych warunkach, co możemy uznać za uzasadnione w kontekście wychowania w rodzinach naszych wschodnich sąsiadów. Ostatnią z przesłanek wyjaśniających skłonności do zawierania małżeństw mieszanych jest charakter pracy wykonywany przez mężczyzn i kobiety, w wielu zawodach dominującą grupą pracowników stanowią mężczyźni (m.in. budownictwo, przemysł, rolnictwo), natomiast kobiety częściej podejmują pracę zawodową w handlu czy usługach, w których kontakt z Polakami jest zdecydowanie częstszy, a szanse na poznanie osoby, z którą się zwiążą, rosną. Nie bez znaczenia jest również atrakcyjność partnerów – osławiona uroda Ukrainek oraz charakter Polaków, określane jako bardziej partnerski niż mężczyźni pochodzących z Ukrainy (Szukalski, 2020c). Integracja społeczna migrantów w Polsce stała się faktem. Jako goszczący osoby z innych krajów radzimy sobie różnie. Z jednej strony cechuje nas narodowa otwartość i gościnność, z drugiej niechlubną sławę przynoszą doniesienia o przemocy fizycznej i psychicznej stosowanej wobec osób odmiennej naro-

---

<sup>1</sup> Z zaprezentowanymi danymi korespondują badania A. Odrowąż-Coates opisujące problematykę adaptacji kobiet do życia społecznego po zmianie miejsca zamieszkania w kontekście umiejętności językowych. Autorka podkreśla, że kobiety częściej niż mężczyźni uczą się języków obcych na wysokim poziomie, są również bardziej elastyczne w zakresie tożsamości językowej. W opracowaniu A. Odrowąż-Coates przywołuje rodziny transnarodowe w kontekście umiejętności językowych i poczucia sprawczości w związku, wnioskując, że elastyczność i umiejętności językowe dodają kobietom miękkiej władzy w ich związkach. Ponadto wskazuje badania migrantów, z których wynika, że kobiety szybciej i chętniej nabywają umiejętności językowe oraz integrują się z nowym środowiskiem społecznym niż mężczyźni (Odrowąż-Coates, 2019).

dowości (konflikty, rozboje na tle rasowym, religijnym, narodowym). W kotle zróżnicowanych emocji wobec wszelkiej odmienności, warto o chwilę refleksji nad zmieniającą się rzeczywistością, która nas otacza. Różnorodność będzie jeszcze większa, zarówno pod względem narodowości, języka, koloru skóry czy religii. Jedną z form otwartości społecznej jest zawarcie związku mieszanego. Warto podkreślić, że „małżeństwa mieszane uważane są za przejaw największej bliskości społecznej według skali dystansu społecznego Bogardusa (...). Co więcej, na gruncie studiów migracyjnych traktowane były przez wielu badaczy i teoretyków jako jeden z najlepszych wskaźników integracji i spójności społecznej” (Brzozowska, 2017, s. 1).

Ewa Sowa-Behtane w badaniach własnych przyjrzała się problematyce jakości życia małżeństw wielokulturowych (Sowa-Behtane, 2019). W interesujących wnioskach z przeprowadzonych badań można wskazać, że wśród badanych kobiet ze związków mieszanych występuje wysoki poziom satysfakcji z powodu bycia w bliskiej relacji z partnerem i poczucie zgodności związanej z realizacją celów małżeńskich i rodzinnych, to jednak rozczarowanie z bycia w takim związku jest bardzo wysokie. U podstaw takiego dysonansu leży rozczarowanie partnerem, wynikające z odmiennych wyobrażeń o nim, pomimo tego, kobiety godzą się na kompromis, tłumacząc pewne zachowania swoich małżonków, starając się ich zrozumieć. Tym samym ich rozczarowanie zostaje przezwyciężone uczuciami, miłością do partnera. Badane małżeństwa nie mają problemów ze wzajemną komunikacją. Autorka badań podkreśla, że małżeństwa wielokulturowe cechują się dobrą jakością związku. Osiągnięcie stanu satysfakcji i zapewnienie związkowi dobrej jakości we wzajemnym funkcjonowaniu wymaga od małżonków otwartości, umiejętności wychodzenia poza granice własnej kultury i przychylnego spojrzenia na partnera – tolerancji, a także umiejętności przyjęcia punktu widzenia małżonka.

Badania opisujące funkcjonowanie małżeństw mieszanych żyjących w różnych miejscach na świecie uwidaczniają pewne skłonności. Na podstawie badań przeprowadzonych w ramach projektu *Integration of International Marriages: Empirical Evidence from Europe and North America* (INTERMAR) (badania prowadzone wśród małżeństw i przedstawicieli międzynarodowych stowarzyszeń prawników i rozwodników) można wnioskować, że stabilność i trwałość małżeństw mieszanych – osób odmiennej narodowości i pochodzenia etnicznego – będzie zróżnicowana w zależności od kraju, w którym żyje dane małżeństwo. Na podstawie badań prowadzonych we Francji, w Kanadzie oraz Stanach Zjednoczonych można wskazać, że małżeństwa mieszane we Francji (w porównaniu z małżeństwami jedno-

rodnymi) są mniej trwałe i częściej dochodzi do rozpadu takich związków niż w dwóch pozostałych krajach, w których współczynnik rozwodów jest nieco niższy wśród małżeństw mieszanych niż w przypadku małżonków tej samej narodowości i pochodzenia etnicznego. Wśród czynników mogących mieć istotne znaczenie w powodzeniu lub przyczynić się do rozpadu małżeństwa wskazano: kwestie religii oraz oczekiwania rodziny i znajomych względem zawieranego związku. Do pozostałych zaliczono: wiek, historię małżeństw, zatrudnienie, historię małżeństw rodziców oraz posiadanie dzieci. Badane małżeństwa oraz badani prawnicy podkreślili, że małżeństwa mierzą się z trudnościami wynikającymi z różnic kulturowych, ale również z presji społecznej, która na nich ciąży. Nie bez znaczenia dla funkcjonowania rodziny i trwałości małżeństwa pozostają także kwestie zatrudnienia i restrykcyjnej polityki imigracyjnej (*Mieszane małżeństwa...*).

### **Podsumowanie**

Nie budzi wątpliwości obecność problematyki rodziny oraz małżeństw w badaniach interdyscyplinarnych. Wraz z przystąpieniem Polski do struktur Unii Europejskiej i stopniowym otwieraniem granic państwowych oraz rynków pracy państw członkowskich, zapoczątkowano w Europie etap wzmożonej migracji ludności (trwającej nadal, choć z różnym natężeniem), zwłaszcza z państw o niższej kondycji ekonomicznej, do państw wyżej rozwiniętych. Większa swoboda przemieszczania się i możliwości zarobkowania sprawiła, że wzrosła liczba Polaków osiedlających się na stałe poza granicami kraju, a jednocześnie napływ ludności poszukującej zatrudnienia w Polsce. Takie przesunięcie ludności sprawiło, że wraz z asymilacją ze społecznością kraju zamieszkania migranci zaczęli zakładać rodziny, często wiążąc się z obco-krajowcami; stąd obserwowalny, choć trudny do oszacowania, wzrost liczby małżeństw mieszanych.

Piotr Szukalski podkreśla, że sytuacja demograficzna Polski w zakresie związków dwunarodowościowych nadal będzie się zmieniała. Jak twierdzi: „należy oczekiwać dalszego wzrostu znaczenia małżeństw binacjonalnych w konsekwencji znaczącego napływu cudzoziemców (przede wszystkim pochodzących z Ukrainy) do Polski. Z reguły skutki takiego napływu zaczynają być widoczne po 3–4 latach od rozpoczęcia napływu – zatem dopiero nadchodzące lata pokażą pełne efekty imigracji na rynku matrymonialnym, zaś ok. roku 2022–2023 osiągnięty będzie szczyt, o ile nie nastąpią drastyczne zmiany liczby zamieszkujących Polskę imigrantów” (Szukalski, 2020b, s. 74).



Dostrzegalna w społeczeństwie obecność małżeństw mieszanych może przynieść widoczne korzyści dla społeczności, w której żyją. Anita Brzozowska przekonuje, że „liczba związków małżeńskich zawieranych przez przedstawicieli różnych grup społecznych wyróżnionych ze względu na etniczność, narodowość, religię czy klasę społeczną, określanych jako małżeństwa mieszane (...), świadczy bowiem o otwartości społecznych struktur, podczas gdy małżeństwa zawierane w tych samych kategoriach sprzyjają zaostrożeniu dystansów społecznych” (Brzozowska, 2017, s. 1).

Zaprezentowane opracowanie jest próbą uchwycenia pewnych tendencji zachodzących w doświadczeniach życia społecznego przez małżeństwa mieszane. W niniejszym artykule przywołałam ustalenia terminologiczne odnoszące się do rodziny, małżeństwa (w tym mieszanego). Odniosłam się do danych statystycznych ukazujących skalę zjawiska formalizowania takich małżeństw na terenie kraju (część danych trudna do uchwycenia). W dalszej części przyjrzałam się wybranym aspektom życia małżeństw mieszanych zaprezentowanych na kartach literatury – podjęłam wątek integracji społecznej małżeństw mieszanych, jakości ich życia małżeńskiego oraz stabilności życia małżeńskiego na przykładzie wybranych badań. Zaprezentowane wątki stanowią wprowadzenie do szerszych analiz, umożliwiają zaobserwowanie, jak szeroki jest wachlarz życia społecznego małżeństw mieszanych.

## **Bibliografia**

- Adamski, F. 2009. Małżeństwo i rodzina – instytucja społeczna i wspólnota miłości. W: Adamski, F. red. *Miłość – małżeństwo – rodzina*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS, ss. 7–18.
- Brzozowska, A. 2017. Najbliższe czy wciąż „obce”? Integracja interakcyjna migrantek z Ukrainy zawierających małżeństwa mieszane w Polsce. *Studia Socjologiczno-Polityczne*. 2 (07), ss. 83–108.
- Celmer, Z. 1989. *Małżeństwo*. Warszawa: PZWL.
- Dąbrowska, Z. 2005. Nietypowe małżeństwa w Polsce. *Małżeństwo i Rodzina*. 3 (15), ss. 3–12.
- Duch-Krzysztosek, D. 1998. *Małżeństwo, seks, prokreacja. Analiza socjologiczna*. Warszawa: IFiS PAN.
- Ducu, V. 2018. *Romanian Transnational Families: Gender, Family Practices and Difference*. New York: Springer Science+Business Media.
- Ducu, V., Nedelcu, M. and Telegdi-Csetri, A. 2018. *Childhood and Parenting in Transnational Settings*. Cham: Springer.

- Gębka, M. 2004. Małżeństwo jako wspólnota i instytucja w nauce kościoła katolickiego. W: Tyszka, Z. red. Blaski i cienie życia rodzinnego. *Roczniki Socjologii Rodziny. Studia Socjologiczne oraz Interdyscyplinarne*. XV, ss. 13–32.
- Golec, M. 2002. Małżeństwo i rodzina a nauczanie kościołów: rzymsko-katolickiego i ewangelicko-augsburskiego (doniesienie badawcze). *Małżeństwo i Rodzina*. 4 (4), ss. 7–15.
- Hruzd-Matuszczyk, A. 2012. Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin. *Ruch Pedagogiczny*. 4, ss. 51–58.
- Hruzd, A. 2011. Małżeństwa mieszane na Śląsku Cieszyńskim – problem wyboru: kompromis czy wykluczenie? W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Suchodolska, J. red. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 251–267.
- Kasprzycki, E. 2013. Problematyka małżeństw mieszanych katolicko-ewangelickich oraz konwersje na Mazurach w latach 1850–1960. *Studia z Geografii Politycznej i Historycznej*. 2, ss. 181–204.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku*, Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.
- Kowalska, I. 2013. Małżeństwa i rozwody. W: Strzelecki, Z. red. *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2012–2013*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, ss. 56–102.
- Kurzępa, J. 2002. *Diaspora polska na Wileńszczyźnie a kwestie wyznaniowe*. W: Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon, U. red. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 89–103.
- Mieszane małżeństwa są mniej stabilne we Francji niż w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Integration of international marriages: empirical evidence from Europe and North America* <https://cordis.europa.eu/article/id/91885-mixedmarriages-more-unstable-in-france-than-in-the-us-and-canada/pl> (10.07.2021).
- Miluska, J. 2018. Małżeństwo w perspektywie badań międzykulturowych. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (8), ss. 42–60.
- Nowicka, E. 2003. Dylematy i strategie tożsamościowe. Dzieci małżeństw mieszanych. W: Zdanowski, J. red. *Globalizacja a tożsamość*. Warszawa: Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych, ss. 222–241.

- Odrawąż-Coates, A. 2019. *Socio-Educational Factors and the Soft Power of Language: The Deluge of English in Poland and Portugal*. Rowman & Littlefield: Lexington Books.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2011. Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Szczurek-Boruta, A. red. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Cieszyn – Warszawa – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 15–71.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2010. Współczesna rodzina migracyjna w przestrzeni społecznej, (wielo)kulturowej i edukacyjnej. W: Syrek, E. red. *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radzewiczowi-Winnickiemu*. Katowice: UŚ, ss. 445–461.
- Panic, I. 2002. Małżeństwa wielowyznaniowe w Ustroniu w pierwszej połowie XVIII wieku (z badań nad różnymi aspektami pogranicza kulturowego na Śląsku Cieszyńskim w dawnych wiekach). W: Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon, U. red. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss. 105–117.
- Plopa, M. 2007. *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rusek, H. 1997. *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. Katowice: UŚ.
- Savidan, P. 2012. *Wielokulturowość*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sowa-Bethane, E. 2019. Jakość związku małżeństw wielokulturowych. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (11), ss. 194–205.
- Sowa-Bethane, E. 2018. Stowarzyszenie Rodzin Wielokulturowych – organizacja pozarządowa reprezentująca interesy osób odmiennych kulturowo. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*. 1 (13), ss. 117–125.
- Sowa-Behtane, E. 2016. *Rodziny wielokulturowe*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie, WAM.
- Szczepański, J. 1970. *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Szukalski, P. 2013. *Małżeństwo. Początek i koniec*. Łódź: UŁ.
- Szukalski, P. 2015. Małżeństwa i rozwody w Polsce z perspektywy europejskiej. W: Strzelecki, Z. red. *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2014–2015*. Warszawa: Rządowa Rada Ludnościowa, ss. 86–137.
- Szukalski, P. 2017. Małżeństwa i rozwody. W: Potrykowska, A. red. *Sytuacja*

- demograficzna Polski. Raport 2016–2017*. Warszawa: Rządowa Rada Ludnościowa, ss. 79–98.
- Szukalski, P. 2020a. Małżeństwa Polek i Polaków z cudzoziemcami: czy krajowe dane są miarodajne do oceny skali małżeństw binacjonalnych? *Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny*. **10**, ss. 1–6.
- Szukalski, P. 2020b. Małżeństwa i rozwody. W: Potrykowska, A., Bojarska-Lis, S. i Budziński, M.M. red. *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2019–2020*. Warszawa: Rządowa Rada Ludnościowa, ss. 58–74.
- Szukalski, P. 2020c. Małżeństwa polsko-ukraińskie zawierane w Polsce. Przyczynek do badania integracji imigrantów ukraińskich z ostatnich lat. *Polityka Społeczna*. **8** (557), ss. 28–36.
- Tyszka, Z. 1993. Rodzina. W: Pomykało, W. red. *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, ss. 695–698.
- Urban, J. 2002. Tożsamość narodowościowa a tożsamość religijna w rodzinach polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu. W: Lewowicki, T., Różańska, A. i Klajmon, U., red. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, ss.181–187.
- Wojnarowska, A. 2016. Dziecko wychowywane w rodzinie binacjonalnej w przestrzeni instytucji wczesnej edukacji. W: Nowosad, I., Pietrań, K. i Szymański, M.J. red. *Szkoła. Konflikt podmiotów?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 235–242.
- Żelazińska, A. 2018. *Małżeństwa multi-kulti w polskim wydaniu*. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1743670,1,malzenstwa-multi-kulti-w-polskim-wydaniu.read> (20.06.2021).
- Żyndul, J. 2004. Małżeństwa mieszane w Łodzi na przełomie XIX i XX wieku do 1939 r. W: Żarnowska, A. i Szwarc, A. red. *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG, ss. 201–212.

### **Mixed marriages in the social space – an analysis of selected issues**

**Abstract:** The attractiveness and topicality of the research into family life are related to dynamic sociocultural, economic and political transformations which take place globally. For the functioning of family and its members, the current pandemic situation is also of due significance as it has had a substantial impact on the structure of family as well as the needs and values of its members. The topicality of this issue prompts reflection upon the condition of modern family

and induces the need for finding out the effects of outer influences on its shape and its inner environment.

In the presented study, a discussion is undertaken on the problems of family, with special focus on mixed marriages, which have been increasingly visible not only in marriage statistics but, first of all, in social life. Entering mixed marriages can be justified by bigger social mobility and the elimination of the barriers in interpersonal communication (common use of modern technologies in professional and personal life), or may also result from the individual needs and preferences of people entering such marriages. Mixed marriage itself can be a value, yet – being in such a relationship might constitute a certain burden. The presented study is an attempt to capture certain tendencies occurring in the experiencing of social life by mixed marriages. The article consists of three parts, in which subsequently the issues of family life and the functioning of mixed marriages are introduced, then the data and materials are analysed and certain tendencies are distinguished in reference to various aspects of family and social life. The study is completed with a recapitulation and the indication of some conclusions.

**Keywords:** family, marriage, mixed marriage, migration, integration, society

Translated by Agata Cieniałą

AGATA RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ  
TERESA WILK

## **Odmienność a poczucie bezpieczeństwa, czyli co możemy i co powinniśmy zmienić w naszym myśleniu o Innych w ilustracji filmowo-teatralnej**

*Sztuka zarysowuje się jako  
zasługujący na uwagę „instrument”  
kształcenia człowieka, nie tylko  
w zakresie jego kultury estetycznej,  
lecz i we wszystkich innych  
zakresach przeżyć i działań.*

Irena Wojnar

**Streszczenie:** Jednym z wielu obrazów współczesności jest wzajemne funkcjonowanie osób reprezentujących odmienne kultury, narodowość, rasę czy religię. To sprawia, że w poszczególnych społecznościach pojawia się szereg nieporozumień czy konfliktów, powodowanych brakiem wiedzy o wzajemnej kulturze. Rysująca się coraz powszechniej odmienność we współczesnych społeczeństwach generując wielorakie obawy i lęk uniemożliwia zachowanie poczucia bezpieczeństwa. Tymczasem odmienność/różnorodność kulturowa, etniczna, narodowa winna być postrzegana jako wspólne dobro służące budującym się wspólnotom. Tym samym ujawnia się brak świadomości, że odmienność kulturowa to wartość, swoiste bogactwo warunkujące szerokie możliwości holistycznego rozwoju, a nie zagrożenie tożsamości czy wolności. By stan taki osiągnąć potrzeba świadomości i wiedzy.

Niniejszy tekst jest zatem próbą zainteresowania społeczeństwa przedmiotowym zagadnieniem, które można oswoić i rozwinąć dzięki edukacji międzykulturowej, która może przybrać różne formy edukacji, także poprzez poszczególne dziedziny sztuki, takie jak teatr czy film. Wspomniane dziedziny sztuki stanowią nie tylko pole edukacji, poznania różnorodności, ale są narzędziem kształtowania postaw, zainteresowań, wyrażania emocji czy modelowania sposobu myślenia o odmienności.

Propozycje konkretnych (wybranych) spektakli czy filmów, oparto zasadniczo na pełnym przekonaniu, że sztuka stanowi nie tylko wartość autoteliczną,

artystyczną, ale jest narzędziem formującym kierunek myślenia w określonym zakresie.

**Słowa kluczowe:** odmienność, bezpieczeństwo, myślenie, sztuka, edukacja międzykulturowa

## Na początek

Gdyby próbować charakteryzować obawy, jakich doświadczają współczesne społeczeństwa, musiałybyśmy wymienić cały szereg zjawisk, sytuacji, urządzeń z obszarów m.in.: chemicznego, fizycznego, technicznego, biologicznego, medycznego czy społecznego. Każdy ze wspomnianych obszarów generuje określone lęki, postawy i zachowania, modelowane przez nie w perspektywie powszechnych aktywności. Sytuacje te nie stanowią *stricte* nowego zagadnienia w dziejach ludzkości, ale z pewnością w społeczeństwie ryzyka (Beck, 2002) czy płynnej nowoczesności (Bauman, 2006, 2011) nabierają nowego wymiaru, poprzez różnorodność uwarunkowań, przejawy oraz ich konsekwencje.

Pośród wyróżnionych obszarów obaw i lęków pragniemy zwrócić uwagę na obszary społeczne, w których niezmiennie realizujemy swoją codzienność, która warunkuje realizację potrzeb i aspiracji, a jednocześnie stwarza sytuacje lękowe, uniemożliwiające lub utrudniające codzienne aktywności.

„Lęk jest złożonym zjawiskiem, które zarówno w wymiarze indywidualnego doświadczenia oraz jako przedmiot badań naukowych odnosi się do sfery niepewności, co niewątpliwie sprzyja sprzecznym interpretacjom i ocenom dotyczącym podstawowych przyczyn, cech definicyjnych, a także roli, jaką lęk odgrywa w naszym życiu” (Wilkinson, 2008, s. 856). Lęk to konsekwencja wzajemnego oddziaływania prezentowanych (przeżywanych) emocji, reakcji fizycznych i behawioralnych (Wilkinson, 2008, s. 856).

W tekście posługujemy się zamiennie dwoma terminami – obawy i lęku. Czynimy to w pełni świadomie, ponieważ, w naszym rozumieniu, terminy te odnoszą się do tych samych aspektów, zmieniać się mogą zasadniczo w zakresie nasilenia emocjonalnego i kontekstów użycia danego terminu, obawiamy się bowiem czegoś lub kogoś, a czujemy lęk przed czymś lub przed kimś. Ponadto ilustrują one podobne stany emocjonalne wynikające z nieznamomości cudzień niewiedzy o kimś lub o czymś.

Obserwując codzienność społeczną, można odnieść wrażenie, że najpowszechniejsze obawy czy lęki reprezentowane przez społeczeństwo związane są współcześnie z obecnością w naszej, oswojonej przez lata przestrzeni, re-

prezentantów odmiennych kultur, narodowości, grup etnicznych osób wyznających religie identyfikowane z toczącymi się – w różnych rejonach świata – konfliktami na tle religijnym lub kulturowym.

### **Kultura i sztuka jako narzędzie dialogu w przestrzeni społecznej**

Historia ostatnich dekad, w których fascynowała nas globalizacja, ukazuje, że niemal już u jej „nowej odsłony” (w początkach transformacji) dostrzegano jej dobrodziejstwa oraz jej negatywne konsekwencje, które dynamicznie rozprzestrzeniły się w społecznych przestrzeniach. Nieustanne dążenie do rozwoju cywilizacji, dobrobytu i nieograniczonej konsumpcji skutecznie przesłoniły możliwości reinterpretacji owej wszechświatowej formuły, którą przyjmowaliśmy i wprowadziliśmy, ale gdy ukazała ona ludzkości swoje mniej przychylne oblicze, nie potrafimy oswoić tych negatywnych skutków. Rzeczywistość coraz jaskrawiej ujawnia, że podejmowane rozwiązywania problemów społecznych w znacznym stopniu nie sprawdzają się. To generuje trudności w realizacji codziennych zadań i aspiracji, nie sprzyja poczuciu stabilizacji ani bezpieczeństwa, nie ułatwia budowania identyfikacji oraz kreowania niezbędnych społecznych więzi. Tym samym rzeczywistość budzi powszechne obawy i lęki doświadczane przez wszystkie grupy społeczne.

Obawy codziennego życia dotyczą wszystkich mieszkańców danego środowiska, co znaczące, w coraz szerszym zakresie zróżnicowanego kulturowo. W tym kontekście pojawia się kilka pytań: czy wszyscy w pełni identyfikują się z przestrzenią w której żyją, czy czują się współtwórcami otaczającej rzeczywistości, czy tylko konsumentami oferowanych propozycji? W jakim zakresie rzeczywistość pozwala na realizację indywidualnych zamierzeń? Jak kształtują się relacje w społeczeństwie, w którym żyją? Czy wszyscy czują się równoprawnymi członkami środowiska, korzystającymi w pełni z wszelkich dostępnych dóbr społecznych? Poszukując odpowiedzi na postawione pytania, zauważamy, że nawet pobieżna obserwacja rzeczywistości, nasyconej szeregiem sytuacji problemowych, ujawnia odmienne możliwości realizacji indywidualnych powinności i funkcji. To również znacząco zróżnicowany dostęp do wszelkich dóbr społecznych. Owo zróżnicowanie dotyczy zarówno mieszkańców z dawien dawna zamieszkujących owe tereny, jak również emigrantów, przybyszów z różnych krajów i kontynentów.

Rysujące się w przestrzeni rodzimej czy europejskiej przejawy destabilizacji społecznego funkcjonowania i nierówności w dostępie do dóbr społecznych,



będące udziałem – w znacznym stopniu – środowisk wielokulturowych, są potwierdzeniem deficytu wiedzy, świadomości i zaufania wobec człowieka, niezależnie jaką kulturę/grupę etniczną reprezentuje. Sytuacja taka znacząco ogranicza możliwość sprawnego, zorganizowanego współdziałania i zachowania bezpieczeństwa. A tymczasem to zorganizowanie współdziałania, a także zachowanie porządku społecznego oraz zaufania warunkują poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Poznanie odmienności i wypracowanie/okazywanie zaufania, kategorii opartej na wzajemności, wiarygodności, odpowiedzialności i szacunku, to podstawy budowania wspólnej wielokulturowej przestrzeni (Hardin, 2008, ss. 525–534).

W sytuacji tak powszechnie występującej odmienności/różnorodności kulturowej, narodowej, religijnej, tworzeniu bezpiecznej przestrzeni wspólnego życia niezbędny jest dialog prowadzący do akceptacji, tolerancji i szacunku. Już w przeszłości w zróżnicowanych środowiskach wprowadzano dialog do społecznej sieci funkcjonowania, dostrzegając w nim potencjał porozumienia. I w dobie obecnej dialog jest postrzegany jako kluczowe narzędzie pozwalające na bezpieczną wspólnotowość. Jeżeli współczesne społeczności uznają wartość dialogu, to pojawia się pytanie, dlaczego w przestrzeniach życia tak wiele konfliktów i nieporozumień. Pośród wielu odpowiedzi, jedną z podstawowych wydaje się ta wskazująca na niewielkie powszechne zainteresowanie reprezentantów odmiennych kultur wzajemnym dialogiem. Trudno osiągnąć pozytywny efekt w danym zakresie, jeżeli tylko część społeczeństwa posiada świadomość potrzeby nieustannego dialogu.

A dialog prowadzący do porozumienia, bezpiecznego współistnienia można prowadzić w różnych formach, poza bezpośrednim spotkaniem i wymianą myśli, komunikacją pośrednią poprzez media, dialog można prowadzić także poprzez artystyczne wytwory reprezentantów różnych kultur, czyli poprzez sztukę. W perspektywie historyczno-społecznej pojawia się szereg przykładów ukazujących możliwości wzajemnej komunikacji, poprzez powszechne włączenie do codzienności kultury i sztuki.

*Kultura* jest jednym z najczęściej używanych pojęć w naukach humanistycznych i społecznych, oznaczając pielęgnowanie tego, co już zostało stworzone, i stanowi określoną wartość, jak i realizację potrzeb i działań, które mają dopiero przynieść oczekiwane rezultaty. Człowiek niezmiennie, niezależnie od czasu społeczno-historycznego, realizuje swoje życie w określonej przestrzeni oraz kulturze. Nie sposób nie zauważyć, że w podstawowych dyscyplinach społecznych definiowanie kultury jest niemal tożsame, ujmuje bowiem te aspekty, które konstytuują życie człowieka, umożliwiając mu realizację potrzeb i aspiracji.

W działaniach modelujących społeczne funkcjonowanie nie tylko kultura odgrywa kluczową rolę, ale także każde dzieło sztuki, prezentujące poza artystycznym kunsztem, wiedzę, umiejętności, wartości i postawy twórców, i najczęściej – zapewne subiektywne – piękno.

„Sztukę tworzy człowiek z dźwięków, kształtów, barw, ruchu. Tworzy ją po to, aby była łącznikiem między nim, a innymi ludźmi. Tworzy ją tak, aby w rozmaity sposób mogła przekazywać obraz świata odbity w ludzkiej psychice, a także ukazywać ludzkie myśli, przeżycia, zamiary. [...] Ale to, czy uda się widzowi dostrzec wartości sztuki, jak głęboko przeniknie ona w jego osobowość, jakie skutki zostawi – zależne jest w dużej mierze od tego, czy zechce i potrafi on zostać współpartnerem sztuki, czy będzie umiał sam szukać w niej wartości, wybierać je, akceptować lub odrzucać” (Hohensee-Ciszewska, 1976, s. 6). Czy uda się osiągnąć wspomniane zadania, zależy od edukacji, realizowanej zarówno w środowisku rodzinnym/domowym, jak i w środowisku szkolnym. W realiach współczesności to szkole przypisuje się szereg zadań zorientowanych na ukształtowanie jednostki, która zdoła samodzielnie i odpowiedzialnie realizować swoje powinności w zróżnicowanym społeczeństwie. Edukacja niezmiennie pozostaje formą spotkania i dialogu pomiędzy nauczycielem a uczniem. To w tym układzie realizują się podstawy i świadomość potrzeby prowadzenia skutecznego dialogu. Dlaczego nie wspomaganego sztuką?

Sztukę jako zasadniczy aspekt spotkania między ludźmi wprowadza do społecznej przestrzeni Joseph Beuys (1990). Jego koncepcja Rzeźby społecznej jest klarownym przykładem kompozycji sztuki, przede wszystkim rzeźby oraz koncepcji pedagogicznych. W zamyśle tego niemieckiego teoretyka sztuki, artysty/rzeźbiarza, wytwory i akcje/projekty artystyczne miały stanowić asumpt do społecznej dyskusji o otaczającej rzeczywistości i uwarunkowaniach codziennej ludzkiej egzystencji w dobie coraz jaskrawiej ujawniającej się destabilizacji polityczno-ekonomiczno-społecznej. Wspomniany artysta postrzegał siebie nie tyle jako twórcę sztuki, ale jako pedagoga/reformatora otaczającej – już kilka dekad temu – zróżnicowanej rzeczywistości. W zamyśle tego kreatora i wizjonera rysowała się wizja nowego społeczeństwa, które może powstać w wyniku zaangażowania pedagogiki oraz odpowiedniego systemu edukacji.

Pośród wielu dyscyplin sztuki naszą uwagę kierujemy ku dwóm dziedzinom: teatrowi i filmowi. Bo każda z nich to idealna kompozycja pozostałych dziedzin sztuki, to niemal nieograniczone możliwości ilustracji ludzkiego życia, to artystyczny wyraz emocji i doświadczeń artysty czerpiącego pomysły do swego projektu z codzienności losów ludzkich. W tym kontekście

każde dzieło sztuki staje się – jak chciał Beuys – komunikatem społecznym, zaproszeniem do dyskusji, wymiany refleksji, materiałem do kreowania pożądanых relacji społecznych.

Materiały źródłowe ujawniają, że: „ludzie powołali teatr z obrzędu tanecznego, by opowiadał im historie, w których mogliby – na zasadzie podobieństwa bądź reprezentatywności – ujrzeć samych siebie. Za najlepszy sposób przedstawiania takich opowieści uznali przeobrażenie się opowiadającego – a wcześniej tańczącego – w inną postać, w inne »ja«. Tak było wiele tysięcy lat temu, tak jest i dzisiaj” (Chymkowski, Dudzik i Wójtowski, 2003, s. 127). Teatr to sugestywna sztuka, której przesłanie można odczytać nawet poza werbalnym komunikatem. Teatr bowiem to nie tylko słowo, ale emocje, ruch, kostiumy, scenografia i muzyka, kategorie, które można odczytać bez użycia słów.

Nie bez racji William Inge twierdził, że: „[...] dobra sztuka wyjaśnia życie, [...] Autor powinien dać możliwość dokonania własnego wyboru. Jak się zabrać do tego? Bardzo prosto: wierzyć, że widz przychodzi do teatru nie po to, by mu coś powiedziano, ale by samemu coś odkryć – coś, co jest ważne dla niego” (Inge, 1958, za Hausbrandt, 1983, s. 82). W tym kontekście sztuka teatralna jawi się jako swoiste laboratorium, gdzie bezpośrednio i pośrednio doświadczenie sztuki, jej treści i formy, pozwala oswoić własne trudności i niepokoje.

Alain Schneider z kolei pisał: „Teatr jest dla mnie sztuką, która uczy żyć, tłumaczy życie, objaśnia i komentuje. Pokazując człowieka przenika warstwy najtajniejszego życia. [...] Sztuka to obraz życia zagęszczony, wzbogacony o nowe spostrzeżenia, głębszy. Odkrywa w nas samych jakieś wartości, których być może nie przeczuwamy na co dzień [...]. Celem głównym teatru jest przekazanie nam jakichś nowych doświadczeń, skierowanie naszej uwagi na nową problematykę życia ludzkiego” (Schneider, 1961, za Hausbrandt, 1983, s. 87). I z tą refleksją trudno się nie zgodzić. Teatr jawi się jako zwierciadło ludzkiej egzystencji, a równocześnie jako narzędzie dialogu.

Od początków dziejów ludzkości towarzyszy człowiekowi w jego codziennej wędrówce teatr, a od XX wieku pojawia się film, który uzupełnia funkcje sztuki teatralnej, a dzięki właściwym środkom wyrazu znakomicie ją wspomaga i pozwala w jeszcze większym, powszechniejszym zakresie dotrzeć do masowego widza, prezentując tematykę, której źródłem są doświadczenia ludzkich losów. Trafnie zauważała Irena Wojnar, że w XX wieku pojawiła się sztuka: „dla której prezentacja obrazu świata stanowi zadanie podstawowe, sztuka której udało się pogodzić odwieczną sprzeczność między przestrzenią a czasem” (1984, s. 114). Tą dziedziną sztuki był film, za sprawą którego wiek

XX nazywano „wiekiem filmu”. Film „to pojęcie ogólne (jak piśmiennictwo czy muzyka) oznaczające wszystko, co wynika ze zjawiska ekranowego i jego różnych form oraz zastosowań. A więc – utwór (komunikat) filmowy to nie tylko dzieło sztuki. To tekst kulturowy” (Lewicki, 1984, s. 13). Jest zatem film nie tylko artefaktem, ale obrazowo-słownym komunikatem językowym. Jest ilustracją codziennych zmagania człowieka, ilustratorem emocji i przeżyć, trudnych i radosnych doświadczeń indywidualno-społecznych.

„Film decyduje w dużym stopniu o kierunku ewolucji w postawach i w postępowaniu człowieka. Pod wpływem oglądania i przeżywania sztuki filmowej, na skutek działania swoistego języka filmowego, u coraz liczniejszych pokoleń widzów filmowych zmienia się charakter przeżyć estetycznych i form kontaktu ze sztuką” (Wojnar, 1970, s. 31). Jeszcze szerzej znaczenie/funkcje filmu postrzegał Epstein. „Kultura kinematograficzna (...) rozszerza świadomość człowieka, wysubtelnia myśli, popularyzuje układy przestrzeni odkryte już dawniej przez mikroskop (...). Prowadzi nas dalej niż luneta i mikroskop, gdyż ukazuje nowe układy i rytmy czasu. »Nieprędko – pisze Epstein w „Duchu filmu” – nauczymy się korzystać z tej zdobyczy, nie od razu myśl nasza nauczy się poruszać równie szybko w czasie, jak w przestrzeni, ale tę zdobycz, która fundamentalnie przekształci naszą kulturę, będziemy zawdzięczali kinematografii«” (Gawrak, 1962, s. 214).

Zatem zarówno teatr, jak i film, zachowując swoje artystyczne przymioty, spełniają szereg funkcji edukacyjnych i społecznych, pozwalających ze sceny czy z ekranu dostrzec/odczytać widzom to, czego nie dostrzegają w codziennym życiu. To możliwość odniesienia sytuacji fabularnej/scenicznej/filmowej do własnych doświadczeń. To przestrzeń szerokiego poznania/edukacji i kształtowania dialogu, tym samym uwarunkowań możliwych refleksji i zmian postaw wobec siebie i wobec drugiego człowieka.

### **Teatr i film jako przestrzeń poznania i edukacji w perspektywie myślenia o innych<sup>1</sup>**

Obserwacja codzienności, zachowań i aktywności indywidualnych oraz społecznych, kształtuje w obserwatorze rodzaj myślenia o innych, o ich postawach, środowiskach działania, relacjach społecznych. To nie jedyna przesłan-

---

<sup>1</sup> Tę część artykułu opracowałyśmy w kontekście przywołanych treści oraz analiz wybranych spektakli teatralnych i filmów ilustrujących przedmiotowe zakresy tematyczne.

ka regulująca myślenie o innych, ale z pewnością bardzo czytelna i wnosząca szereg informacji. Równie dobrym, a może jeszcze lepszym polem poznania i generowania sposobu myślenia o innych jest sztuka: teatralna i filmowa. Ich forma, prezentowane treści, wywołujące emocje oraz estetyka obrazu umożliwiają skupienie się na danym obszarze tematycznym i pełniejszym poznaniu uwarunkowań danego zachowania. Poczynione obserwacje, przeżyte doświadczenia mogą „przenieść się” w realia codziennych kontaktów i relacji społecznych. Mogą je odpowiedzialnie modelować.

Po paryskiej wielce udanej premierze sztuki Geralda Sibleyarsa *Napis* w 2004 roku, w krótkim czasie staje się ona żelaznym repertuarem wielu teatrów europejskich. Także w naszym kraju kilka scen dramatycznych podejmuje się realizacji tej sztuki, m.in. Teatr Współczesny w Warszawie, w którym w maju 2005 roku, odbywa się prapremiera tej czarnej komedii, w reżyserii Macieja Englerta.

Pewnego razu w porządnej paryskiej kamienicy dochodzi do nieprzyjemnego incydentu, pojawia się obelżywy napis dotyczący państwa Lebrun – nowych lokatorów. Poruszony napisem lokator postanawia dociec, kto jest autorem tego niewybrednego ataku. Akcja rozgrywa się w mieszczańskim, współczesnym środowisku paryskim, pośród trzech politycznie poprawnych małżeństw. Podjęte dochodzenie w grupie sąsiadów, w pozornie tylko błahej sprawie, mocno porusza zasady spokoju i dobrego samopoczucia sąsiadów. Inteligentne towarzystwo, prezentujące wydawać by się mogło pożądany poziom kultury i relacji międzyludzkich, stosunkowo szybko ujawnia swoje prawdziwe oblicze. Osoby uchodzące za spokojne, zrównoważone, zmieniają się w stado hien, ilustrując konflikt między starymi a nowymi mieszkańcami. A wszystko przez napis – Lebrun=con (głupek) – ujawniony w windzie. Sąsiedzi spotykają się w kolejnych mieszkaniach, prowadząc dyskusje nie tylko w sprawie napisu, ale także innych mniej lub bardziej poprawnych politycznie zachowań, wobec odmienności seksualnej, religijnej, kulturowej czy odmiennej narodowości. Czy rysujące się różnice pozwolą na budowanie wspólnoty w dobie wielokulturowości? Pojawiają się pytania, czy inne napisy w windzie, np. śmierć faszystom, są bardziej obelżywe i dla kogo. To kolejny obszar wywołanej dyskusji wśród sąsiadów. Dodatkowym nietaktem ze strony Lebruna jest jego wizyta u sąsiadów w porze wieczornego posiłku, dla Francuzów to wielkie *faux pas*. Spektakl ten to przykład mocnego osadzenia w realiach kulturowych. Pokazuje, jak trudno odnaleźć się w nowej kulturze, nasyconej niuansami, które niekiedy przybierają znaczącą perspektywę wzajemnych relacji.

Spektakl ujawnia szereg sytuacji, zachowań odbiegających od obowiązujących, przypisanych pewnym grupom społecznym, norm. To obraz naszego stosunku do obcych, imigrantów, przybyszów z dalszej lub bliższej przestrzeni. Z pewnością różniących się od większości. Pozornie błahe zdarzenie prowadzi do kryzysu, ukazującego powierzchowność relacji, brak tolerancji i zaufania maskowanymi konwenansami. Autor bezlitośnie krytykuje współczesne społeczeństwo, ostrzegając przed niebezpieczeństwem utraty niezależności, zaufania, poczucia bezpieczeństwa, postępującej obawy wobec Innego/Obcego, jego kultury i przekonań. Rama przyzwoitości społecznej ulega deformacji. Jak niewiele trzeba, by wyzwolić z człowieka, jego prawdziwe, ale niepożądane oblicze. Spektakl stawia szereg pytań: Kim są sąsiedzi stanowiący pewną zbiorowość? Co warunkuje ich sposób myślenia o nowych sąsiadach? Czy znajdzie się autor obelżywego napisu? Jak zachowają się mieszkańcy w nowej/doświadczanej sytuacji? Kim okaże się autor napisu? Czy napis zawiera prawdę, czy może jego autor próbuje danej społeczności zwrócić uwagę na coś istotnego, co kryje się za tym napisem? Czy nasze, powszechne zachowania, sugerują, że już przyzwyczailiśmy się do wulgarnych napisów w przestrzeni społecznej? Wreszcie, czy Francuzi – obywatele świata – kroczący dumnie w awangardzie postępu i multi-kulti, zdają egzamin, w tak specyficznej/powszechnej sytuacji? Czy nie powinniśmy skierować tego pytania do innych narodów? To pytania do widzów, to my na podstawie treści ukazanych w spektaklu oraz własnych obserwacji i refleksji powinniśmy odpowiedzieć na postawione pytania, kolejni reżyserzy służą nam tylko – poprzez przedstawioną sztukę – podpowiedzią, motywują do namysłu, a odpowiedź, to już zadanie widzów (społeczeństwa).

Innym przykładem sztuki teatralnej ukazującym perspektywę osvajania odmienności kulturowej jest spektakl *Transfer* w reżyserii Jan Klaty, którego premiera miała miejsce w Teatrze Współczesnym we Wrocławiu w 2006 roku. Spektakl to opowieść o losach polskich i niemieckich wypędzonych. Głównymi bohaterami tego przedstawienia jest grupa 10 osób dzielących się swoimi przeżyciami z okresu przesiedlenia: Polacy z Kresów na ziemię odzyskane oraz Niemcy z terenów Polski zachodniej do Niemiec. Tych 10 osób reprezentuje miliony przesiedlonych, doświadczających konsekwencji wojny oraz rozstrzygnięć jałtańskich, stanowiących nowy porządek w Europie, także w sprawie obecnych granic. Zasadniczym wątkiem spektaklu, wpisującym się w tematykę naszych rozważań, są nie tylko trudy adaptacji w nowym, nieznanym/obcym środowisku, ale szczególnie ważne poznawczo są wątki opisujące okres przejściowy w życiu przesiedlonych, czyli okres/czas, kiedy

to Niemcy jeszcze nie opuścili swoich domów na zachodzie Polski, a Polacy już pojawili się w tej (nowej dla nich) przestrzeni. Znamienne w tych opowieściach jest to, że reprezentanci – jeszcze w grudniu 1944 roku – wrogich stron: Polski i Niemiec, w szczególnym czasie świątecznym, potrafią się przy wspólnym stole, łamać się opłatkiem w czasie wigilii oraz śpiewać kolędy w dwóch językach. Ten czytelny przykład tęsknoty za wolnością jest jednocześnie wyrazem wybaczenia i tolerancji. Czy wybaczenie było prawdziwe, tego nie wiemy, ale na pewno, dzięki wspólnym dążeniom i zaangażowaniu, oraz wyjątkowemu, świątecznemu czasowi udało się zbudować bezpieczną przestrzeń. Ten specyficzny spektakl, oparty na indywidualnym doświadczeniu/przeżyciu bohaterów ukazuje, że już w przeszłości obserwowano dążenia ludzi, nawet o odmiennej narodowości czy kulturze, do kreowania zróżnicowanej wspólnoty. Spektakl jest zatem doskonałą lekcją historii dla młodego pokolenia, a wypowiedzi osób doświadczających przesiedlenia ostrzeżeniem przed przyszłością, która może przynieść wiele złego, jeżeli już dzisiaj o nią odpowiednio nie zadamy, czyli nie podejmiemy świadomych działań oświatowych.

Edukacja w obszarze odmienności/wielokulturowości to współczesne zadanie dla wszystkich społeczności, które są zainteresowane i świadome obecnych realiów, które nie mogą zatrzymać ruchów migracyjnych, przemieszczania się zróżnicowanej kulturowo ludności. Aktywność społeczna wyrażająca się w nieograniczonym niemal przemieszczaniu się pomiędzy państwami czy kontynentami powoduje konieczność podejmowania określonych działań służących przygotowaniu społeczeństw poszczególnych państw do wielokulturowego współistnienia.

Obok sztuki teatralnej również sztuka filmowa podejmuje interesujący nas zakres tematyczny. Może w jeszcze większym zakresie, z uwagi na środki przekazu, formułę filmu, zagadnienia podejmowane w fabule lub dokumencie filmu, ta dziedzina sztuki może dotrzeć do większej zbiorowości odbiorców. Może tym samym wzbudzić do refleksji i pożądanej przemiany wspólnoty społeczne doświadczające wielu trudności, obaw, zwłaszcza w tak zróżnicowanych kulturowo przestrzeniach.

Znakomitym przykładem potrzeby osvajania odmienności, budowania pojednania dla wspólnej przestrzeni życia jest film Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauze: *Ptaki śpiewają w Kigali* (2017), będący w podstawowym przesłaniu – ostrzeżeniem przed kolejnym Holokaustem. Autorzy zasadniczo nie prezentują bratobójczej walki pomiędzy dwoma plemionami, wystarczy, że jest ona czytelnym tłem, przestrzenią, w której autorzy ukazują porusza-

jącą relację pomiędzy Anną, polską ornitolożką badającą wraz z rwandyjskim profesorem ptaki w Afryce, oraz jego córką Claudine, cudem uratowaną przez Annę z pogromu w czasie ludobójstwa dokonanego w Rwandzie. Obu bohaterkom udaje się uciec z kraju tak boleśnie doświadczonego bezmyślnością, deficytem odpowiedzialności i szacunku wobec drugiego człowieka. Roszczenia czy dążenia ludzi – reprezentujących odmienne plemiona – ale jednocześnie tę samą kulturę, ujawniają ogromne deficyty edukacyjne i cywilizacyjne tego społeczeństwa, brak potrzeby prowadzenia rozmów zorientowanych ku porozumieniu, brak kultury dialogu. Dążenie do zwycięstwa, osiągnięcia określonych dóbr przez jedną społeczność przesłania jakąkolwiek skłonność do porozumienia, wypracowania kompromisu.

Powrót, a dla Claudine przyjazd, do Polski nadal epatuje pamięcią śmierci i bolesnych doświadczeń pomimo pokoju i bezpieczeństwa, to celowy zamysł autorów, że pewnych wspomnień nie da się wymazać z pamięci, a może nie powinno się tego czynić, bo one stale ostrzegają przed niezmiennie czyhającym niebezpieczeństwem.

Konflikty ekonomiczne, społeczne, polityczne czy kulturowe w dobie obecnej dzieją się wszędzie, nawet w krajach, które wydają się być bezpieczne. Inny jest tylko zakres i skala, ale przecież i to się może zmienić. Dlatego tak istotna jest wszelka edukacja, także ta międzykulturowa, która niesie nadzieję porozumienia.

Dobrym przykładem inicjującym edukację międzykulturową jest przykład swoistej diagnozy społecznej współczesnych narodów, autorem której jest Yann Arthus-Bertrand. Twórca ten zrealizował film *7 miliardów innych*, który prezentuje wypowiedzi – ludzi pochodzących z różnych kontynentów i krajów – w określonych obszarach tematycznych: Czego nauczyłeś się od swoich rodziców? Co chciałbyś przekazać swoim dzieciom? Co jest najważniejsze w życiu? Czym jest dla ciebie miłość? Czego się boisz? Prezentowany film oparty, podobnie jak spektakl Jana Klaty, na bezpośrednich wypowiedziach bohaterów, to doskonała perspektywa poznania realiów oraz oczekiwań ludzi prezentujących tak odmienne kultury, ale w oczekiwaniach życiowych tak podobnych. Wypowiedzi niezmiennie ujawniają, że ludzie, niezależnie z jakiego kontynentu czy kraju, pragną pokoju, szacunku i miłości. To wartości, które niezmiennie towarzyszą człowiekowi w jego wielowiekowej wędrówce.

Opisywane od lat zjawisko multi-kulti obserwujemy najczęściej w rozproszeniu społecznym, co nie zmienia jego czytelności i obecności w danym środowisku. Można też zobaczyć to zjawisko w bardziej zintegrowanej formie,



zarówno w naturze, jak i w wersji filmowej. Przykładem jest film *Szkoła Babel* w reżyserii Julie Bertuccelli, powstały we Francji w 2015 roku. To dokument ukazujący – w niemal wzorcowym wydaniu – zjawisko multu-kulti. Głównym obrazem jest klasa szkolna, której 24 uczniów reprezentuje 24 kraje, z których pochodzą. Przyjechali do Francji w poszukiwaniu bezpiecznego życia, w perspektywie społecznej, edukacyjnej i socjalnej. Uwarunkowania tej decyzji były mocno zróżnicowane, aspekty ekonomiczne, polityczne, religijne i kulturowe.

Klasa ta to prawdziwa wieża/(szkoła) Babel, różne narodowości, grupy etniczne, religie oraz języki, a mimo tych różnic grupa tych uczniów ujawnia zdecydowanie więcej elementów spójnych, wyrażających się w poszukiwaniu/pożądaniu szeroko rozumianego bezpieczeństwa, możliwości realizacji podstawowych potrzeb oraz kształtujących się aspiracji.

Film jest dokumentem prezentującym szczerze rozmowy prowadzone z młodzieżą przez autorkę. W filmie szczególną uwagę zwraca sytuacja czarnoskórej Ramy, dziewczyny, która ma pozostać na drugi rok w klasie przygotowawczej. Decyzja rady pedagogicznej jest dla dziewczyny niesprawiedliwa. Uważa, że decyzja ta nie jest podyktowana względami merytorycznymi, ale faktem, że jest czarnoskóra. Na „drugim biegunie” można wskazać Polkę, która też przynależy do tej klasy, ale wydaje się nie mieć żadnych problemów, realizuje wytyczne, uczy się języka i w pełni odnajduje w grupie rówieśników. Przykład czarnoskórej Ramy ujawnia jednak, że funkcjonujące w przestrzeni społecznej dorosłych stereotypy odczytywane są także przez młode pokolenie, któremu – nawet jeżeli tak naprawdę wszelkie aktywności kierowane do nich nie mają nic wspólnego z uprzedzeniem czy rasizmem – trudno w to uwierzyć. Film ujawnia, że młodzi ludzie pomimo istotnych wielu różnic potrafią się między sobą porozumiewać. Wspólne doświadczenia przebywania w jednej klasie szkolnej, realizacji czasu wolnego powodują, że pomiędzy poszczególnymi uczniami nawiązują się bliższe relacje. Przez co następuje samorzutna edukacja międzykulturowa. Sytuacja zaczyna się komplikować, kiedy w te relacje ingerują dorośli. Czy to powszechne zachowanie, trudno jednoznacznie określić, na pewno jednak dotyczy wielu przedstawicieli ras odmiennych od dominującej w Europie rasy białej.

Podobny przykład klasy szkolnej, zróżnicowanej etnicznie, odnajdujemy w rodzimych realiach. I chociaż nie jest to materiał filmowy, to chcemy go przedstawić, bo znacząco nawiązuje do zaprezentowanego filmu, i tak naprawdę historia ta mogłaby być dobrym scenariuszem nie tylko dokumentu. Już od lat 90. dyrektorka Społecznego Liceum Ogólnokształcącego oraz Społeczne-

go Gimnazjum w Warszawie (w czasach kiedy ten typ szkoły obowiązywał) Krystyna Starczewska przyjmowała do szkoły uczniów – uchodźców, uciekinierów z krajów dotkniętych wojnami, konfliktami społecznymi, kulturowymi i religijnymi. Uczniowie z klas multi-kulti pochodzili z Afganistanu, Armenii, Białorusi, Czeczeni i Ukrainy, ale także z Chin, Wietnamu czy Somalii.

Wspomnienia z czasów tworzenia klas zróżnicowanych kulturowo ujawniają, między innymi, trudności i głosy sprzeciwu rodziców wobec przyjmowania muzułmańskich uchodźców. W toku toczących się dyskusji przeciwstawiających się uchodźcom jeden z rodziców skierował kilka pytań do rodziców: „czy państwo żałowałyby pieniędzy na pomoce szkolne»? Rodzice odpowiedzieli: »no, skąd«. »A czy państwo chcieliby, żeby nasze dzieci podróżowały i poznawały inne kultury»? »No, oczywiście«. »To niech państwo pomyślą, że obecność w szkole uchodźców z różnych stron świata będzie czymś w rodzaju pomocy naukowej dla naszych dzieci, dzięki ich obecności poznawać będą inne kultury, uczyć się tolerancji i akceptacji różnorodności«” (Winnicka, 2015, s. 27). Ten przywołany głos rodzica spowodował, że rodzice przestali kwestionować możliwość przyjmowania uchodźców.

Uczniowie cudzoziemcy rozpoczynają naukę w klasach multi-kulti, dzieci przez rok uczą się języka i kultury polskiej, a potem trafiają do klasy pierwszej realizującej program szkolny. W szkole istnieje także Klub Wielokulturowy. Raz w miesiącu organizowane są spotkania, na których prezentujemy tradycje/kulturę krajów, z których pochodzą uczniowie. To znacząco uczy akceptacji odmienności.

W szkole, jak w każdej społeczności, zdarzają się konflikty wynikające z różnic religijnych i kulturowych, ale te próbuje się oswoić, wskazując na podstawowe wartości, bezpieczeństwo człowieka i szacunku do niego i dla kultury/religii własnej i obcej. To podstawa budowania społeczeństwa wielokulturowego. Uczymy, jak podkreśla dyrektorka, że trzeba akceptować i szanować odmiennosc, jeżeli chcemy budować wspólną przestrzeń życia. Obserwacja zachowań uczniów, a zwłaszcza absolwentów wskazuje, że uczniowie z czasem to rozumieją i prezentują w swoim życiu.

W tej międzykulturowej edukacji pomaga często sztuka. Tak było i w opisywanej szkole, kiedy podjęto próbę budowania szacunku wobec Żydów, w sytuacji, gdy jeden z uczniów uporczywie stosował obraźliwe przezwiska i dowcipy, będąc przy tym bardzo agresywnym. Dyrektorka wspomina, że wobec takiego zachowania zaproponowała chłopcu udział w spektaklu teatralnym. Chłopiec początkowo mocno się wzbraniał, w końcu przyjął propozycję i zagrał główną rolę. Gdy poznał: „co Korczak robił dla dzieci

w prowadzonym przez siebie domu dziecka, wpadł w zachwyt” (Winnicka, 2015, s. 28). Dopiero to teatralne doświadczenie – poznanie Korczaka i jego aktywności wobec dzieci – pozwoliło mu zrozumieć, kim byli Żydzi i jak niesprawiedliwe są powtarzane o nich pogłoski/złośliwości.

Dyrektorka zapytana, co powiedziałyby nauczycielom wzbraniającym się przed przyjęciem do szkoły uchodźców z różnych stron świata, także kultury muzułmańskiej, odpowiedziała: „napisałabym, że musimy zrozumieć, że wszyscy jesteśmy przede wszystkim ludźmi. Jako ludzie mamy jedna wielką ojczyznę – Ziemię, a różnorodność jest bogactwem, a nie zagrożeniem dla naszej kultury i tożsamości. Dla nas, przez dziesięciolecia żyjących w homogenicznym świecie, kontakt z ludźmi z odległych kultur to czysty zysk. Musimy też wiedzieć, jak groźna jest wrogość wobec ludzi, którzy przybywają do naszej ojczyzny. Takie nastawienie dzieci w szkole wobec przybyszy i niechęć wobec cudzoziemców podsycana przez rodziców całkowicie uniemożliwiają integrację. Wrogość rodzi wrogość, dlatego jest taka groźna” (Winnicka, 2015, s. 28). W tej sytuacji to przed szkołą właśnie rysuje się istotne zadanie wyprowadzania młodego pokolenia ze złego myślenia, obecnych stereotypów i wprowadzania poprzez edukację/przykład/doświadczenie w budującą i bogatą różnorodność. W kontekście zarysowanych globalnych wyzwań edukacyjnych coraz częściej lansowane są zadania edukacji, których realizacja służy przygotowaniu człowieka do świadomego i odpowiedzialnego życia w warunkach komplikującego się świata. Wśród nich jako priorytetowe warto między innymi potraktować zadania – dialogu między kulturami świata, uczenia zrozumienia i tolerancji (Szempruch i Smyła, 2020, s. 70).

Nadrzędnym przesłaniem współczesnych społeczeństw jest zatem edukacja międzykulturowa, którą Jerzy Nikitorowicz rozumie jako: „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności. Skutkiem edukacji ma więc być dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie i integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju” (Nikitorowicz, 2009, s. 282).

Wobec powyższego edukacja międzykulturowa winna być systematycznie realizowana w szkole zarówno podstawowej, jak i średniej. To szkoła „ma nie tylko przekazywać wiedzę i umiejętności, jej powinnością jest wprowa-

dzanie młodzieży w szeroko pojęty świat wartości i kulturę narodową. Ważnym zadaniem szkoły jest również inspirowanie postawy twórczej, otwartej, wdrażanie do samodzielności myślenia i działania, rozwijanie zdolności do samokształcenia. Szkoła ma przygotować nowe pokolenie do pluralizmu, demokracji, tolerancji, otwartości, równości, dialogu; ma uczyć współdziałania, współpracy i współżycia w skomplikowanym układzie globalnym oraz odpowiedzialności globalnej” (Bereźnicki, 2007, s. 256). Szkoła jako instytucja ucząca ma nie tyle przekazywać wiedzę, gotowe rozwiązania, co uczyć poszukiwać i samodzielnie rozwiązywać sytuacje problemowe, to też kształcenie do samokształcenia. Ukazanie wielu problemowych/konfliktowych sytuacji w otaczającej rzeczywistości, prowokowanie pytań, może być najlepszym mechanizmem samodzielnego poznania i próby zmiany sposobu myślenia o odmienności.

„Edukacja, choć zakorzeniona jest w przeszłości i czerpie obficie z teraźniejszości, to ukierunkowana jest, zwłaszcza w czasach współczesnych, na nadchodzące jutro, na przygotowanie do życia w przyszłości wyznaczonej szybkim tempem zmian rozwoju cywilizacji i związanych z nią nadziei, zagrożeń i wyzwań” (Duraj-Nowakowa, 2012, s. 233).

### **Refleksje końcowe**

Film i teatr dają możliwości specyficznej edukacji oraz osiągnięcia dialogu w przestrzeni międzykulturowej. Dostrzegął to Józef Szajna – autor, scenograf, dramatopisarz i reżyser, prezentując swoje przemyślenia w Orędziu z okazji Międzynarodowego Dnia Teatru w 2007 roku, zatytułowanym – *Teatr, nadzieja na pojednanie*, w którym czytamy: „Nasze życiorysy bywają różne, są jednak podobne. Co nas różni? Nasze wczoraj i historia. Łączy nas dialog, a także uniwersalizm – w perspektywie zaś, paradoksalnie wspólne jutro. Od stuleci, to wszystko zawiera teatr, nasz dom i kolebka, my jesteśmy jego sługami [...] Teatr jest sztuką otwartą na przeobrażenia czasu, integruje nasze złożone intuicje i idee. [...] Nie tylko uczy ale i wychowuje. Tak pojęte współuczestnictwo sprawia, że stajemy się sobie bliscy, nie tylko tu i teraz, ale także przez treści ogólnoludzkie, poprzez zaangażowanie w to co czynimy. [...] Akt twórczy (...) uczy pokory, pozbawia nas próżności i pychy. Tę sztukę nazywam Te-Artem. Jej przesłaniem, kształtem finalnym jest moralitet, katharsis, oczyszczenie w chwili zagrożenia wartości, życia i kultury. Jest to krzyk w chwili, gdy człowiek sam siebie pomniejsza i zaniedbuje. [...]. Tej ludzkiej nieroztropności przeciwstawiam Dom Sztuki, którym był, jest

i pozostanie teatr. Tu, w teatrze będziemy wznosić GÓRĘ NADZIEI na pojednanie WSCHODU z ZACHODEM (Szajna, 2007).

To dosłowne odniesienie do potrzeby osvajania odmienności, budowania dialogu, który nie tylko realnie, ale i metaforycznie można odnieść do potrzeby pokojowego współistnienia wszystkich narodów. Podobny sposób myślenia o terażniejszości i przyszłości prezentowali uczestnicy – twórcy, naukowcy i politycy – Europejskiego Kongresu Kultury, który odbywał się we Wrocławiu w 2011 roku. Potwierdzeniem wrażliwości, świadomości i zainteresowania wprowadzenia niezbędnych zmian w sposobie myślenia o odmienności kulturowej było hasło przewodnie Kongresu – Kultura dla zmiany społecznej, wokół którego oscyływały wszystkie konferencje, spotkania oraz wydarzenia artystyczne.

Człowiek i jego los od wieków pozostaje w polu zainteresowania artystów, nie tylko ilustrując jego doświadczenia, ale także próbując zainspirować własnym dziełem odbiorcę, by podjął rozważania i dyskusję w problematycznym zakresie. Także te wskazane w naszych rozważaniach spektakle czy filmy stanowią ilustrację i inspirację wobec możliwości i powinności zmiany powszechnego społecznego myślenia o odmienności.

### **Bibliografia**

- Bauman, Z. 2006. *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. 2011. *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Państwowy Instytut Audiowizualny.
- Beck, U. 2002. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bereźnicki, F. 2007. *Dydaktyka. Wybrane zagadnienia*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Beuys, J. 1990. *Teksty, komentarze, wywiady*. Wybór, oprac., wstęp J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej.
- Chymkowski, R., Dudzik, W. i Wójtowski, M. 2003. *Wiedza o kulturze*. Warszawa: WSiP.
- Duraj-Nowakowa, K. 2012. Uniwersalne wartości kultury kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów/nauczycieli. W: Nowakowska-Kempna, I. red. *Uniwersalne wartości kultury w edukacji i terapii*. Kraków: Wydawnictwo WAM, ss. 227–242.

- Gawrak, Z. 1962. *Jan Epstein. Studium natury w sztuce filmowej*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Hardin, R. 2008. Zaufanie i społeczeństwo. W: Sztompka, P. i Bogunia-Borowska, M. red. *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak, ss. 525–559.
- Hausbrandt, A. 1983. *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: WSiP.
- Hohensee-Ciszewska, H. 1976. *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*. Warszawa: WSiP.
- Inge, W. 1958. *Théâtre Arts*. 8.
- Lewicki, B. red. 1984. *Kino i telewizja* Warszawa: WSiP.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP.
- Schneider, A. 1961. *Théâtre Arts*. 3.
- Szempruch, J. i Smyła, J. 2020. Wyzwania edukacyjne współczesnego świata a odpowiedzialność i etyczność działań nauczyciela. W: Rymełka-Frąckiewicz, A. i Willk, T. red. *Problematyczność rozwoju człowieka w obszarze edukacji i kultury współczesnej. Socjopedagogiczne szkice polemiczne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, ss. 67–81.
- Suchodolski, B. 2003. *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*. Warszawa: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
- Szajna, J. 2007. *Orędzie na Międzynarodowy dzień teatru*. Polski Ośrodek ITI.
- Wilkinson, I. 2008. W stronę socjologicznej konceptualizacji problemu lęku. W: Sztompka, P. i Bogunia-Borowska, M. red. *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak, ss. 856–883.
- Winnicka, E. 2015. Kolorowanie biało-czerwonego. *Polityka*. 46, ss. 26–28.
- Wojnar, I. 1970. *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Wojnar, I. 1984. *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

### **Dissimilarity versus feeling of safety – what we can and should change in our thinking about Others in a film and theatrical illustration**

**Abstract:** One of many modern images is the mutual functioning of people who represent different cultures, nationality, race, and religion. This causes a number of misunderstandings or conflicts in individual communities, motivated by a lack of knowledge about each other's culture. The increasingly common dissimilarity in modern societies, generating multiple fears and anxieties, makes it impossible to

maintain a sense of security. Meanwhile, variety – cultural, ethnic, national diversity – should be seen as a common good for building communities. Thus, there is a lack of awareness that cultural diversity is a value, a specific richness that determines the broad possibilities of holistic development rather than a threat to identity or freedom. In order to achieve this, awareness and knowledge are needed. This text is therefore an attempt to interest the society in the subject matter, which can be tamed and developed through intercultural education, which can take various forms, including specific fields of art, such as theater or film. These art fields are not only a field of education, learning about diversity, but they are a tool for shaping attitudes, interests, expressing emotions, modelling the way of thinking about diversity.

The suggested (selected) performances or films are mostly based on the full conviction that art is not only an autotelic and artistic value, but is a tool that shapes the direction of thinking within a certain range.

**Keywords:** difference, security, thinking, art, intercultural education

Translated by Agata Rzymelka-Frąckiewicz  
and Teresa Wilk

KAROLINA CZERWIEC

## **Społeczno-kulturowe mechanizmy funkcjonowania osoby transpłciowej**

**Abstrakt:** Ze względu na nietolerancję społeczną zachowań związanych z tożsamością płciową, większość osób transpłciowych doświadcza poważnego stresu na różnych etapach swojego życia. Aspekty relacji społecznych są istotne dla godnego i przyjaznego funkcjonowania dziecka transpłciowego w szkole i jego osiągnięć szkolnych, a następnie – już jako osoby dorosłej – ścieżek rozwoju zawodowego i podejmowania relacji społecznych. Podczas gdy niektóre szkoły i miejsca pracy oferują bezpieczne przestrzenie, wiele osób transpłciowych wciąż doświadcza negatywnych, wrogich i niebezpiecznych środowisk. Bez określonych działań mających na celu ochronę osób transpłciowych i szerzenie wiedzy na temat transpłciowości w społeczeństwie, większość osób o nienormatywnej tożsamości płciowej pozostaje podatna na dyskryminację, nękanie i zastraszanie. Dlatego tak ważne jest diagnozowanie trudności w funkcjonowaniu społecznym osób transpłciowych i wskazanie propozycji rozwiązań zmierzających do poprawy ich sytuacji w warunkach wykluczenia.

**Słowa kluczowe:** tożsamość płciowa, transpłciowość, tolerancja, dyskryminacja, społeczeństwo, wiedza

### **Wstęp**

Problemem XXI wieku jest problem „odmienności”. *Inny* to termin, który nie tylko obejmuje wiele przejawów uprzedzeń na podstawie tożsamości grupowych, ale również ujawnia zestaw procesów i warunków propagujących nierówności i marginalizację. W tym kontekście definiujemy Inność jako zestaw procesów i struktur, które wywołują marginalność i utrzymującą się nierówność w całym zakresie różnic ludzkich w oparciu o tożsamość grupową (Powell i Menendian, 2016, ss. 14–40). Dotyczy to również różnych przejawów i wyrażania tożsamości płciowej, w tym transpłciowości.

Ludzka seksualność jest złożoną rzeczywistością, charakteryzującą się tożsamością płciową. Powszechnym podejściem do badania ludzkiej seksu-



alności jest porównywanie grup o przeciwnej tożsamości płciowej, takich jak cispłciowe kontra transpłciowe (Frigerio i in., 2018). W tym aspekcie tożsamość płciowa to subiektywne, wewnętrzne poczucie bycia mężczyzną lub kobietą (lub inną kategorią płci), ustalone w chwili urodzenia lub w bardzo młodym wieku i mogące odbiegać od płci biologicznej danej osoby. Płeć jest czasem wyrażana w sposób, który ma niewielką lub żadną podstawę biologiczną (Mayer i McHugh, 2016, ss. 10–12). Najważniejszym zadaniem dla człowieka jest praca nad jego własną tożsamością, stanowiącą przejaw samorealizacji i wolności. Warunkiem tożsamości jest uznanie, czyli intersubiektywna relacja między ludźmi w sferze relacji intymnych (rodzina i bliscy), w sferze prawa (równość moralna i etyczna wszystkich członków społeczeństwa) i gospodarki (nierówności społeczne i rozwarstwienie charakteryzujące udział ludzi w wykorzystywaniu dóbr). Uznanie lub jego brak generuje odmienne praktyki społeczne i relacje z „innym”, konstruujące tożsamości. Doświadczenia stanowiące zagrożenie dla integralności ludzkiej tożsamości to przemoc fizyczna, pozbawienie praw i pogarda (Nowak-Dziemianowicz, 2018, ss. 167–182).

O osobach transpłciowych mówi się bardzo mało. Jest to temat bardzo rzadko poruszany społecznie. Tymczasem funkcjonowanie takiej osoby w codziennym życiu wiąże się często ze stresem, brakiem akceptacji, trudnościami w funkcjonowaniu szkolnym i zawodowym, a przede wszystkim brakiem wiedzy różnych środowisk i grup społecznych w zakresie transpłciowości. Zainteresowanie różnych grup społecznych tematem transpłciowości zaczyna się najczęściej dopiero w sytuacji, gdy w ich otoczeniu pojawi się osoba transpłciowa. Niewątpliwie zagadnienie transpłciowości jest tematem trudnym nie tylko w aspekcie medycznym, ale również – a może przede wszystkim – społecznym. W dużej mierze jego trudność w kontekście społecznym wynika z braku rzetelnej wiedzy i braku jej popularyzacji w społeczeństwie. Dlatego też celem niniejszego opracowania jest pogłębienie i upowszechnienie wiedzy o mechanizmach funkcjonowania osoby transpłciowej w społeczeństwie i kulturze. Tym bardziej że, jak podaje Dynarski (2011a, 2011b), literatura przedmiotu nie jest wolna od błędów i dezinformacji na temat osób transpłciowych, a transpłciowość jest problemem prawnoczułowym.

### **Identyfikacja z własną płcią**

Osoby z dysforią płciową (GD; gender dysphoria; DSM-524) charakteryzują się niepokojem wynikającym z głębokiego poczucia niezgodności między

płcią urodzeniową a odczuwaną (Bakker i in., 2016, ss. 395–404; Manson, 2008, ss. 16–21; Puts, 2008, ss. 100–111; Berenbaum i in., 2012, ss. 86–96). Tożsamość płciowa nie jest nabyta, pozostaje poza świadomym wyborem. Czasami natomiast tożsamość płciowa „zawodzi”, np. wśród osób transpłciowych postrzegających siebie jako urodzonych w niewłaściwej płci – w ich przypadku tożsamość płciowa nie koresponduje z ciałem. W takim kontekście, aby zrozumieć transpłciowość danej osoby, można dokonać podziału na płęć biologiczną i kulturową. Ciało zawsze należy do kogoś i mimo że zawsze uwikłane jest w znaczenia historyczne i kulturowe, to pojawia się w jego przypadku abstrakcyjny moment stanowiący kryterium jego przynależności do danej kategorii (kobieta/mężczyzna). Gender z kolei reprezentuje zależność danej osoby od kulturowych znaczeń tożsamości płciowej (Karlsson, 2015, ss. 381–407).

Zmuszenie dziecka do zachowania się w określony sposób nie zmieni jego tożsamości. Można oczywiście wpływać na jego zachowania zewnętrzne, ale jego poczucie tego, kim jest, raczej się nie zmieni. Wymuszanie zgodności płci może powodować depresję, niepokój, złe samopoczucie, a nawet myśli i próby samobójcze. Tożsamość płciowa nie jest wyuczonym ani wymuszonym zachowaniem; to subiektywne poczucie tego, kim jesteśmy od urodzenia. Taka sytuacja jest trudna. Postawa i poziom zaufania, które okazują w takiej sytuacji rodzice, często nadają ton temu, jak inni sobie poradzą z ujawnieniem tego faktu o dziecku. Ludzie boją się tego, czego nie rozumieją – istotne jest wobec tego zaprezentowanie na przykład najbliższej rodzinie artykułów czy książek, które pomogą im przyswoić informacje na temat tego, czym jest transpłciowość. Pierwsze reakcje nie zawsze są dobre. W tym aspekcie edukacja jest niezbędna. Niestety szkoła i inne organizacje edukacyjne bardzo często nie są zaznajomione ze stanem dziecka i wobec tego nie są w stanie zapewnić mu bezpiecznego środowiska. Tymczasem najważniejsze jest to, aby zapewnić dzieciom transpłciowym wsparcie i potwierdzić ich tożsamość (The American Academy of Pediatrics, 2018). Te same zasady dotyczą dorosłych osób transpłciowych. Dorosły często jeszcze silniej niż dziecko odczuwa swoją tożsamość płciową i jest jeszcze bardziej świadomy, że nie zmieni się ona pod wpływem nacisków społecznych. Wobec tego, tak samo jak w przypadku dziecka, dużym wsparciem w jego społecznym funkcjonowaniu są rodzina i najbliżsi. Niezbędne są tu również działania mające na celu uświadamianie ludziom (np. w środowisku zawodowym), czym jest transpłciowość. Istotne jest tu posługiwanie się naukową wiedzą, a nie potocznymi, często błędnymi przekonaniem. Również w przypadku dorosłych

ludzi najważniejsza jest rzetelna edukacja mająca na celu przeciwdziałanie przemocy wobec osób transpłciowych.

Zgodnie z projektem noty ujawnionej w *New York Times* amerykański Departament Zdrowia i Opieki Społecznej (HHS; US Department of Health and Human Services) proponuje ustanowienie prawnej definicji tego, czy ktoś jest mężczyzną czy kobietą wyłącznie i niezmiennie na podstawie genitaliów, z którymi się rodzi. Mówi się, że testy genetyczne mogą być wykorzystane do rozwiązania wszelkich niejasności dotyczących wyglądu zewnętrznego. Zdaniem wielu środowisk taka propozycja nie ma podstaw naukowych i z pewnością cofnęłaby dziesięciolecia postępu w rozumieniu konstrukcji społecznej płci związanej z różnicami biologicznymi, ale również zakorzenionej w kulturze, normach społecznych i indywidualnych zachowaniach. Niektóre dowody sugerują, że tożsamość transpłciowa ma korzenie genetyczne lub hormonalne, ale jej dokładne biologiczne korelacje są niejasne. Bez względu na przyczynę organizacje takie jak American Academy of Pediatrics doradzają lekarzom, aby leczyli ludzi zgodnie z preferowaną płcią, niezależnie od wyglądu i genetyki. Społeczność naukowa i medyczna postrzega teraz płęć (*sex*) jako konstrukt bardziej złożony niż mężczyzna i kobieta, a płęć (*gender*) jako spektrum, które obejmuje między innymi osoby transpłciowe (Editorial in the Nature, 2018). Tym bardziej że jak podaje Jąderek (2016), zaburzenia identyfikacji płciowej dotyczą od 1% do 3% dzieci przed okresem dojrzewania, a 12–50% dzieci przejawiających zaburzenia identyfikacji płciowej może rozwijać się w stronę tożsamości transpłciowej, co oznacza, że rodzice, nauczyciele, lekarze czy psychologowie nie są w stanie przewidzieć, w jakim kierunku będzie rozwijało się dziecko (Jąderek, 2016, ss. 11–20).

## **Dyskryminacja a prawa osób transpłciowych**

Wykluczenie i dyskryminacja utrudniają osobom transpłciowym zarabianie pieniędzy, zachowanie bezpieczeństwa i realizację życiowych celów. Dyskryminacja ta przybiera różne formy, w tym odrzucanie przez rodzinę. Na całym świecie lista dyskryminujących praw i polityk jest ogromna, co wzmacniają negatywne postawy społeczne wobec społeczności transpłciowych. Obejmuje na przykład: wymaganie od osób transpłciowych poddania się przymusowej sterylizacji, zanim będą mogły zmienić płęć prawną; brak możliwości zmiany płci prawnej; zakazanie osobom transpłciowym tworzenia organizacji pozarządowych i publicznej kampanii na rzecz ich praw; wyłączenie osób

trans z dostępu do mediów społecznościowych. Tymczasem ONZ wyjaśnia, że osobom transpłciowym należy zapewnić godność i prawa człowieka (Dorey i in., 2015). Dotyczy to również prawnej korekty płci w wielu krajach, w tym w Polsce. Na przykład Fundacja Trans-Fuzja walczy o wprowadzenie refundacji terapii hormonalnej i zabiegów korekty płci, przy czym w okresie pomiędzy 1991 a 2008 rokiem odbyło się w Polsce 245 postępowań sądowych dotyczących korekty płci metrykalnej (Dynarski, 2016). Z kolei badania przeprowadzone na przełomie 2012 i 2013 roku polegające na analizie akt sądowych dotyczących spraw o korektę płci wykazały, że w latach 2009–2013 (do marca) odbyły się 164 takie sprawy (Grzejszczak, 2013, ss. 11–73).

The Equality and Human Rights Commission podała, że dyskryminacja, molestowanie i stereotypizacja osób transpłciowych znacznie się zmniejszyły i są na dobrej drodze do wyeliminowania; osoby trans mają dobrą ochronę prawną, pracodawcy dobrze rozumieją ich obawy, a definicje prawne obejmują wszystkich, którzy określają się jako trans; polityka publiczna, w tym ochrona zdrowia i edukacja, zaspokajają potrzeby osób transpłciowych (Human Rights Campaigne, 2018a; Mitchell i Howarth, 2009). W rzeczywistości ci, którzy ujawniają swoją tożsamość płciową, doświadczają wyższego poziomu dyskryminacji w rodzinie, szkole, instytucjach opieki zdrowotnej, społecznej czy religijnej. Wielu nadal niechętnie ujawnia swoją tożsamość płciową w kontaktach z ludźmi. Problemy emocjonalne/psychiczne są nadal powszechne wśród osób transpłciowych, co często wpływa na ich zawodowe kariery, a członkowie rodzin wykazują bardzo często najniższy poziom akceptacji, odzwierciedlając tym samym presję społeczną (Mitchell i Howarth, 2009). Na przykład wśród niewłaściwych zachowań pracowników służby zdrowia osoby transpłciowe wymieniają nieetyczne przeprowadzenie lub odmowę wykonania badania, wskazywanie na zakażenie HIV, nieprzestrzeganie etyki lekarskiej i praw pacjenta do ochrony danych osobowych, odmowę przyjęcia do szpitala, obraźliwe komentowanie tożsamości płciowej, postawy moralizujące, molestowanie seksualne pacjenta (Abramowska i in., 2016).

Istnieją miejsca (na przykład Karaiby i znaczna część Afryki i Bliskiego Wschodu), dla których brak jest informacji na temat osób transpłciowych. Jednak na całym świecie osoby transpłciowe doświadczają piętna. Międzynarodowe badania udokumentowały łącznie 2115 zabójstw osób transpłciowych między styczniem 2008 roku a kwietniem 2016 roku, przy czym wiele innych zabójstw prawdopodobnie nie zostało zgłoszonych. Narodowe badanie australijskie wykazało, że u 56% osób transpłciowych zdiagnozowano depresję w pewnym momencie ich życia, czterokrotnie więcej niż w po-

pulacji ogólnej (Winter i in., 2016, ss. 390–400). Badanie U.S. Transgender Survey (USTS) z 2015 roku z udziałem 27 715 respondentów ze wszystkich stanów USA, Dystryktu Kolumbii, Samoa Amerykańskiego, Guamu, Portoryko i amerykańskich baz wojskowych za granicą, wykazało, że 54% osób transpłciowych doświadczyło prześladowania werbalnego, 24% ataków fizycznych, 13% napaści seksualnych, 29% żyło w ubóstwie, a 40% usiłowało popełnić samobójstwo. Doświadczenia respondentów wskazały jednak na rosnącą akceptację, np. 60% zgłosiło wsparcie rodziny, 68% wsparcie ze strony współpracowników, a 56% uczniów wsparcie kolegów z klasy (James i in., 2016). W 2011 roku raport *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey* wykazał, że nękanie, znęcanie się i dyskryminację zgłosiło 90% ankietowanych, a 47% zgłosiło zwolnienie lub odmowę awansu z powodu statusu osoby transpłciowej. Jednak pomimo dyskryminacji w dziedzinie medycyny, 76% uczestników badania jest obecnie poddawanych terapii hormonalnej (Duggins, 2016).

W ostatnich latach społeczność międzynarodowa coraz bardziej zwraca uwagę na równe prawa mniejszości płciowych, a niektóre kraje uchwalają przepisy, które szanują i chronią ich prawa. Coraz częściej obserwuje się doniesienia o problemach osób transpłciowych w mediach. Niezastąpione okazują się również działania edukacyjne prowadzone przez organizacje społeczne. Coraz więcej organizacji pozarządowych i przedsiębiorstw zaczęło uznawać i chronić swoich transpłciowych pracowników. Te najlepsze praktyki mogą stanowić przesłankę i praktyczne pierwszeństwo dla przyszłych przepisów ustawowych, wykonawczych i polityk (United Nations Development Programme, 2016; Mitchell i Howarth, 2009).

Można uznać, że w Polsce dość dużo zmieniło się w tym aspekcie. Osoby transpłciowe, niezależnie od tego, czy dokonują tranżycji, czy nie, zaczynają być postrzegane jako te, którym powinno dawać się wsparcie, a nie jako osoby z zaburzeniami. Całość działań nadal koncentruje się jednak na dorosłych (Śledzińska-Simon, 2013, ss. 149–180). Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich w 2013 roku podjęło próbę ogłoszenia przetargu na przeprowadzenie badań na temat sytuacji transpłciowych uczniów w szkołach. Działanie to spotkało się z ogromną i bardzo zróżnicowaną reakcją mediów (Dynarski, 2016, ss. 22–31). Badanie ECRI (Europejska Komisja przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji) z 2014 roku przeprowadzone w Polsce wykazało, że Komisja pozytywnie oceniła zmiany wprowadzane w tym obszarze, ale mimo to nadal pozostaje niepokój związany z brakiem włączenia tożsamości płciowej do ochrony we wszystkich koniecznych przepisach. W związku z tym Komisja

wydała zalecenie aby włączyć tożsamość płciową do dóbr chronionych w artykułach Kodeksu karnego oraz aby przeprowadzać badania na temat osób LGBT w Polsce pod kątem ich dyskryminacji i nietolerancji (Raport ECRI, 2015).

### **Trudności dzieci i młodzieży transpłciowej w funkcjonowaniu w środowisku szkolnym**

Ze względu na aktualną nietolerancję społeczną większość dzieci z niestabilnością płciową doświadcza poważnego stresu. Wielu rodziców i krewnych wykazuje niewielką akceptację jakichkolwiek oznak dysforii ze względu na płeć, np. chłopcy, którzy z natury mają dziewczęcy wygląd i zachowania, są często poniżani przez rówieśników i członków rodzin. Zaburzenia tożsamości płciowej są związane ze zwiększonym ryzykiem wykorzystywania fizycznego lub seksualnego oraz stresem pourazowym u młodzieży. Ważne jest, aby właściwie zbadać te kwestie podczas badania dziecka z problemami tożsamości płciowej. Niestety liczba uczestniczących we wszystkich takich badaniach jest zbyt mała, aby można było sformułować jakiegokolwiek rozstrzygające stwierdzenia (Ghosh, 2015, ss. 16–17).

Podczas gdy w niektórych szkołach oferuje się bezpieczne przestrzenie umożliwiające rozkwit młodzieży z zaburzeniami tożsamości płciowej, wielu młodych ludzi wciąż doświadcza negatywnych, wrogich i niebezpiecznych środowisk szkolnych. Bez ogólnokrajowych polityk mających na celu ochronę transpłciowych uczniów lub kompleksowych szkoleń integracyjnych, większość tych młodych ludzi pozostaje podatna na dyskryminację, nękanie i zastraszanie ze strony rówieśników, nauczycieli i personelu szkoły (James i in., 2016). W 2017 roku Human Rights Campaigne (HRC) wraz z badaczami z University of Connecticut przeprowadzili ankietę wśród 5600 młodych transpłciowych ludzi – wykazano, że: 72% z nich informuje, że ich rodziny negatywnie komentują osoby LGBTQ; 69% doświadczyło niechcianych komentarzy, żartów i gestów; 42% spotkało się z zagrożeniami fizycznymi ze względu na swoją tożsamość; tylko 16% zawsze czuje się bezpiecznie w szkole; 51% nigdy nie korzysta w szkole z toalet, które są zgodne z ich tożsamością płciową; młodzież transpłciowa jest z dwa razy bardziej narażona na napaści seksualne lub gwałty niż rówieśnicy cispłciowi oraz ma problemy ze snem w nocy (Human Rights Campaigne, 2018a). Ponad 70% zgłosiło poczucie bezwartościowości w każdym tygodniu, a tylko 5% twierdzi, że wszyscy nauczyciele i pracownicy szkoły wspierają ich (Human Rights Campaigne,

2018b). Badanie U.S. Transgender Survey (USTS) z 2015 roku wykazało, że aż 17% spotkało się z tak poważnym złym traktowaniem z powodu bycia osobą transpłciową, że opuściło szkołę (James i in., 2016). Obserwacje nastolatków transpłciowych sugerują znaczne trudności w relacjach rówieśniczych, znaczące złe doświadczenia związane z prześladowaniem, okresy izolacji społecznej w dzieciństwie i okresie dojrzewania (Riittakerttu, 2018). Raport *Suicide Attempts among Transgender and Gender Non-Conforming Adults* z 2014 roku podał, że 45% osób transpłciowych w wieku 18–44 lat w USA podjęło przynajmniej jedną próbę samobójczą. Badanie nie uwzględniło osób niepełnoletnich, ale można przypuszczać, że odsetek podobnych przypadków byłby podobny lub większy. Przenosząc to na grunt Polski, na którym brak jest danych statystycznych w tym zakresie, można przyjąć, że dane nie będą znacząco różne, mimo że Polska i USA różnią się pod względem polityki wyrównywania szans różnych grup społecznych (Dynarski, 2016, ss. 22–31).

Znęcanie się nad dziećmi transpłciowymi w szkole może przyczyniać się do rozwoju lęku i objawów depresyjnych. Uczucia takie, jak samotność i poczucie odmienności, mogą prowadzić do samookaleczeń, impulsywności lub prób samobójczych czy angażowania się w niezdrowe zachowania (Aitken i in., 2016, ss. 513–520). Silne wsparcie dzieci transpłciowych przez rodziców wiąże się z wieloma pozytywnymi skutkami dla ich zdrowia psychicznego (Le i in., 2016). Aby pomóc, należy przedyskutować całe spektrum możliwości. Niektórzy psychologowie oferują leczenie behawioralne. Niestety, jeśli anatomia mózgu jest naprawdę kluczowym czynnikiem w tożsamości płciowej, terapia behawioralna zaprojektowana w celu zmiany odczuć i przekonań poznawczych prawdopodobnie nie jest optymalna. Natomiast dzięki większej świadomości, tolerancji i akceptacji tych osób – jako części społeczeństwa – niektóre nastolatki są w stanie postawić pierwsze kroki, przechodząc do zgodności płci z interwencjami medycznymi lub bez nich. W każdym przypadku konieczna jest dogłębna ocena tożsamości płciowej, preferowanej roli płciowej i pełnej historii psychospołecznej w celu oceny sytuacji (Ghosh, 2015, ss. 16–17). Badania przeprowadzone przez Grzejszczaka i Krzywdzińską wykazały, że wyższy zakres wiedzy na temat transpłciowości jest skorelowany z osobami z młodszego pokolenia; istnieje tendencja do większej akceptacji osób transpłciowych w kontekście wykonywanych przez nich zawodów u osób z pokoleń młodszych; im niższy wiek respondentów, tym większa zgoda na wykonywanie przez osoby transpłciowe zawodów związanych z przebywaniem z dziećmi; niezależnie od grupy pokoleniowej

respondenci uznali, że gdyby ktoś z ich bliskich okazał się być transpłciowy, to nie zmieniliby stosunku do niego. Różnice generacyjne w zakresie postrzegania zagadnień z zakresu transpłciowości dają nadzieję, że działania na rzecz depatologizacji tego zjawiska wpływają pozytywnie na zmiany postaw (Grzejszczak i Krzywdzińska, 2013, ss. 227–262). Ponadto Fundacja Trans-Fuzja podaje, że młodzież transpłciowa otrzymuje dużo większą akceptację w szkole niż w systemie medycznym i terapeutycznym. Jednak ze względu na bardzo niewielką reprezentację tych osób trudno jest w jakikolwiek sposób generalizować doświadczenia całej grupy społecznej (Dynarski, 2016).

Rozwój zawodowy nauczyciela w zakresie wiedzy na temat problemów uczniów z zaburzeniami tożsamości płciowej ma kluczowe znaczenie. Zapewnianie nauczycielom szkoleń na temat rozumienia płci i powstrzymywania znęcania się na tle płciowym jest ważnym działaniem dyrekcji szkół. Istotne jest uwzględnianie rzeczywistej tożsamości płciowej uczniów, tworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego między innymi poprzez organizację zajęć o tematyce dotyczącej stereotypów płciowych, aby pomóc im zrozumieć płciowość człowieka (Human Rights Campaigne, 2018b). Mając w klasie uczniów z zaburzeniami tożsamości płciowej, należy upewnić się, że są oni bezpieczni. Sprzyja temu budowanie silnego poczucia wspólnoty i akceptacji w klasie i szkole (Human Rights Campaigne, 2018c). Znajomość zagadnień płci zapewnia uczniom umiejętność posługiwania się właściwym językiem w zakresie płciowości i dojrzewania płciowego. Tym bardziej że uczniowie dostrzegają dzieci, które angażują się w działania wykraczające poza stereotypy dotyczące płci (Gender Spectrum, 2019). Raport *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole* wykazał, że w Polsce brakuje regulacji prawnych i programów edukacyjnych na temat transpłciowości. Mimo to nauczyciele i dyrektorzy tworzą godne warunki edukacyjne i rozwojowe swoim transpłciowym uczniom, zazwyczaj bez wsparcia kuratorium i z obawą o utratę pracy, oraz zaczynają szkolić się w tym zakresie (Dynarski i in., 2016).

### **Problemy zawodowe osób transpłciowych**

Osoby transpłciowe nadal doświadczają ograniczonych możliwości, dyskryminacji i nękania w miejscu pracy pomimo istnienia przepisów antydyskryminacyjnych. Znajdują się one na stanowiskach poniżej swoich umiejętności i zdolności, niskoopłacanych i niepewnych. Niektóre osoby transpłciowe nie chcą przejść operacji korekty płci z obawy przed wykluczeniem w pracy (Mitchell i Howarth, 2009).



Badania U.S. Transgender Survey (USTS) z 2015 roku wykazały, że stopa bezrobocia wśród osób transpłciowych (15%) była trzykrotnie wyższa niż stopa bezrobocia w całej populacji USA (5%). Jeden na sześciu respondentów zgłaszał utratę pracy lub odmówienie awansu z powodu tożsamości płciowej, a 19% nie zostało zatrudnionych z tego powodu. Z kolei 15% było ustnie nękanym, atakowanym fizycznie lub seksualnie, a 23% zgłosiło inne formy maltretowania ze względu na tożsamość płciową. Aż 77% respondentów, którzy mieli pracę, w celu uniknięcia złego traktowania ukrywało swoją transpłciowość (James i in., 2016). W innych badaniach wykazano, że ludzie, którzy nie planują zmiany płci, otrzymują niewielką lub żadną ochronę. Wielu pracodawcom brakuje polityk antidyskryminacyjnych dotyczących tożsamości płciowej, pomimo istnienia szeregu poradników najlepszych praktyk (Mitchell i Howarth, 2009). Kiedy porównano osoby transpłciowe z ich nietranspłciowym rodzeństwem, stwierdzono, że nawet gdy są one lepiej wykształcone, nie osiągają odpowiedniego wzrostu dochodów (Factor i Rothblum, 2007, ss. 11–30).

Whittle i in. (2007) zauważają, że przepisy z 2005 roku dotyczące równości zatrudnienia (dyskryminacji seksualnej) w Wielkiej Brytanii zabraniają pracodawcom tworzenia wrogiego środowiska dla osób trans. Pojawia się również coraz więcej organizacji, takich jak na przykład Micro Rainbow International (MRI), która działa na rzecz walki z ubóstwem osób LGBTI na całym świecie. Zapewniają one mentoring, szkolenie umiejętności i coaching, oraz ułatwiają zakładanie małych firm osobom transpłciowym. Okazuje się również, że coraz częściej osoby transpłciowe, które są w stanie wnieść wkład w gospodarstwo domowe, są bardziej akceptowane społecznie i w rodzinach (Dorey i in., 2015).

Raport z polskich badań zrealizowanych w 2015 roku na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich wykazał, że brak zrozumienia transpłciowości i negatywne stereotypy w tym zakresie mają związek z niskim poziomem akceptacji społecznej wykonywania przez osoby transpłciowe różnych profesji, np. aż 65% Polaków nie zaakceptowałoby osoby transpłciowej jako opiekuna swojego dziecka, 64% jako nauczyciela swojego dziecka, 59% jako lekarza, 51% jako prawnika, 50% jako urzędnika państwowego. Z kolei 40% zaakceptowałoby osobę transpłciową jako współpracownika, ale aż 52% uznało, że polscy pracodawcy nie chcieliby zatrudnić osoby transpłciowej; 67% jest świadomych, że osoby transpłciowe doświadczają trudności w poszukiwaniu pracy; 49% jest zdania, że używanie w stosunku do osoby transpłciowej imienia odpowiadającego jej tożsamości płciowej nie powinno być akceptowane w miejscu

pracy; 44% uznało, że nie jest konieczne informowanie współpracowników przez osobę transpłciową o swojej tożsamości płciowej (Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016). Raport wykazał, że zdecydowana większość Polaków nie zna nawet jednej transpłciowej osoby i nie ma wiedzy z obszaru transpłciowości. Wskazuje to na potrzebę przeprowadzenia badań i uzyskania danych na temat osób transpłciowych oraz ich dyskryminacji i nietolerancji wobec nich (Siostrzonek-Sergiel, 2017, ss. 251–265).

### **Osoby transpłciowe w społeczeństwie, kulturze i mediach**

Dla osób transpłciowych piętnem społecznym jest przekonanie ogólnej populacji, że osoba o nienormatywnej tożsamości płciowej nie jest w stanie pełnić niektórych ról w społeczeństwie, na przykład być dobrym pracodawcą, studentem, najemcą, członkiem rodziny lub obywatelem (Park, 2016). Morton (2008) podał, że 62% respondentów doświadczyło w miejscach publicznych prześladowania transfobicznego – przeważnie przybrało to formę znęcania werbalnego, ale 40% doświadczyło zachowań zagrażających zdrowiu, 17% zostało napadniętych fizycznie, a 4% doświadczyło napaści seksualnej. Ponadto, pomimo wysokich wskaźników przestępstw z nienawiści, wysoki ich odsetek nie jest zgłaszany z obawy przed negatywnymi konsekwencjami ujawnienia tożsamości płciowej oraz brakiem pewności sprawiedliwego potraktowania przez policję. Stwierdzono, że policja ma małą wiedzę i pewność w kontaktach z osobami trans, co sugeruje potrzebę szkolenia i przekazywania im wskazówek dotyczących dobrych praktyk w tym zakresie (Mitchell i Howarth, 2009).

Istnieje ogólna zgoda badaczy co do tego, że osoby transpłciowe są bardziej zagrożone – w porównaniu z populacją ogólną – wieloma problemami zdrowia psychicznego. W literaturze naukowej dominującym wyjaśnieniem jest model stresu społecznego, który zakłada, że stresory społeczne, takie jak stygmatyzacja i dyskryminacja, napotykanne przez członków tej subpopulacji przyczyniają się do rozbieżności w wynikach zdrowia psychicznego (Mayer i McHugh, 2016, ss. 10–12). Implikacją modelu stresu społecznego jest to, że zmniejszenie tych stresów poprawiłoby sytuację (Hatzenbuehler, 2009, ss. 707–730; Graham i in., 2011). Badanie przeprowadzone w 2013 roku przez psychologa z Columbia University Waltera Bocktinga i jego współpracowników wśród 1.093 osób transpłciowych wykazało dodatnią korelację między cierpieniem psychicznym a odczuwanym piętnem (Bockting i in., 2013, ss. 943–951), które może wpływać na decyzje osób transpłciowych

o ukrywaniu prawdy o sobie w obawie przed dyskryminacją, poczuciem wstydu lub potencjalnym konfliktem między ich rolą społeczną a pragnieniami, szczególnie w szkole i pracy (Mayer i McHugh, 2016).

Idea, że nauka może wyciągać ostateczne wnioski na temat *sex* lub *gender*, jest zasadniczo błędna. Na przykład organizacje takie jak Międzynarodowy Komitet Olimpijski (MKOI) borykają się z tym od dziesięcioleci. W latach 60. XX wieku, obawiając się, że mężczyźni będą rywalizować w zawodach kobiecych, urzędnicy próbowali klasyfikować sportowców poprzez badania narządów płciowych – proces nachalny i upokarzający. Testy DNA sprawdzające obecność chromosomu Y również nie okazały się wiarygodne: osoby z chromosomami XY mogą mieć cechy żeńskie ze względu na warunki, w tym niezdolność do odpowiedzi na testosteron. Obecnie MKOI klasyfikuje sportowców, mierząc ich poziom testosteronu, ale i to jest wadliwe (Editorial in the Nature, 2018).

Osoby transpłciowe mogą również napotkać wyjątkowe uprzedzenia w opiece zdrowotnej. Rezultaty badań ankietowych przeprowadzonych wśród 6000 transpłciowych Amerykanów wskazują, że 19% respondentom odmówiono opieki zdrowotnej z powodu ich statusu transpłciowego, przy czym dodatkowo 28% przełożyło konieczną opiekę zdrowotną w przypadku choroby lub urazu, a 33% nie szukało już opieki profilaktycznej z powodu upokorzenia (śmiech, wskazywanie, żarty, drwiny, kpiny, obelgi i szeroka gama negatywnych komentarzy, naruszenie poufności, użycie niewłaściwego zaimka wobec pacjenta, wyjątkowo długie oczekiwanie na opiekę, niepotrzebne oglądanie narządów płciowych, nieprzestrzeganie standardów opieki) (Lambda Legal i in., 2016). Z tych powodów osoby te często korzystają z usług pozamedycznych lub pseudomedycznych i biorą udział w niemonitorowanym leczeniu hormonalnym (Winter i in., 2016, 390–400). Na szczęście istnieje coraz więcej instytucji, takich jak na przykład UCSF Center of Excellence for Transgender Health, które formułują wytyczne dotyczące podstawowej opieki zdrowotnej i klinicznej oraz organizują szkolenia w zakresie kompetencji kulturowych. Pojawia się coraz więcej internetowych seminariów, które mają na celu przeciwdziałanie szerzeniu się niewiedzy na temat transpłciowości (Human Rights Campaign, 2019; Lambda Legal i in., 2016).

W całej historii i wielu kulturach, od wieków istniały osoby o tożsamościach, które współcześnie nazywamy trans (Eisfeld i in., 2013). Wiele społeczeństw oferuje płynny i elastyczny portret tożsamości płciowej, np. *hiddzra* stanowiącą trzecią kategorię płciową w Indiach, będącą kilkumilionową społecznością o ciałach męskich lub interseksualnych, ale nie utożsamiającą

się z rolą męską i odgrywającą w społeczeństwie nie do końca definiowaną kulturowo rolę; *two-spirit* występujący w rdzennych ludach Ameryki Północnej i cieszący się najwyższym plemiennym statusem społecznym; *muxe*, czyli współcześnie występujące w meksykańskim stanie Oaxaca osoby urodzone w męskich ciałach, lecz pełniące w społeczeństwie odmienną niż męska i żeńska rolę; *kathoey* stanowiące społeczność w kulturze tajskiej; *zaprzysiężone dziewice* występujące w Albanii, którym patriarchalne społeczeństwo nadawało pełnię praw społecznych przysługujących jedynie mężczyznom, jeśli przyjęły one męską rolę płciową i publicznie zadeklarowały, że będą żyły w celibacie (Bojarska i Kłonkowska, 2014, ss. 63–82). Istnieją również *yan daudu* (Nigeria), *fa'afafine* (Samoa), *fakaleiti* (Tonga), *acault* (Birma), *bissu* (Indonezja), *guevedoce* (Republika Dominikany), czy *mahu* (Hawaje) (Dunn, 2018). Najbardziej znanym przypadkiem w literaturze etnograficznej jest tak zwany *berdache*, występujący w wielu społeczeństwach rdzennych w Ameryce Północnej i przyjmujący role płciowe przeciwne do płci anatomicznej (Robertson, 2005). *Khanith* występujący w Omanie to męskie prostytutki homoseksualne, których ubiór jest męski, ale maniery żeńskie i które mogą spotykać się z kobietami, mają własne gospodarstwa domowe, wykonują zadania męskie i żeńskie, jak również mogą poślubić kobiety, udowadniając swoją męskość poprzez skonsumowanie małżeństwa (Wikan, 2013). W muzułmańskiej społeczności Indonezji istnieją *waria* uczestniczący w życiu publicznym, religijnym, kulturalnym i szerzący wiedzę na temat zdrowia w ramach edukacji seksualnej, ale mimo to nie znajdujący społecznej akceptacji (Jamrozik, 2012, ss. 132–135).

Młodzi ludzie są bardziej otwarci na różnorodność płciową. Zmiana pokoleniowa stanowi największą szansę na społeczną emancypację osób transpłciowych. Praktycznie, aby osiągnąć ten cel, potrzebna jest szersza i intensywniejsza edukacja oraz informacje oparte na dowodach. W szkole i pracy edukacja i szkolenia w zakresie różnorodności płci są nadal rzadkie i rozproszone. Gdyby stały się bardziej rozpowszechnione, dwuznaczność niektórych treści z zakresu tożsamości płciowej zostałaby wyeliminowana. W tym względzie media głównego nurtu mają również do odegrania ważną rolę (United Nations Development Programme, 2016).

We wczesnych latach 50. XX wieku wokół transpłciowych „mężczyzn i kobiet pojawiły się szumy medialne, a pomysły na ich temat stały się częścią krajobrazu kulturowego. Coraz więcej osób zaczęło kontaktować się z ekspertami medycznymi, aby poprosić o rozpoczęcie procedury zmiany płci, o której słyszeli w mediach. Procedury zmieniające ciało były dostępne, ale w bardzo

małej liczbie i wykonywane były przez niewielu praktyków. Wielu innych specjalistów opowiadało się za leczeniem umysłu zamiast ciała” (Bryant, 2006, ss. 23–39). W ostatnich latach zmieniło się nieco postrzeganie osób transpłciowych przez społeczeństwo, a osoby takie jak Caitlyn Jenner i Laverne Cox stały się rozpoznawalnymi twarzami zmarginalizowanej populacji. Prawa osób transpłciowych stały się również jednym z głównych zagadnień politycznych (Williams, 2018). Na przykład kandydaci transpłciowi są wybierani na urzędy publiczne, a telewizja i filmy zwykle przedstawiają postacie LGBTQ w pozytywnym świetle. Te znaczące zmiany kulturowe i osiągnięcia to kamienie milowe dające nadzieję wielu osobom z zaburzeniami tożsamości płciowej na normalne życie w społeczeństwie (Human Rights Campaign, 2018b).

Polskie organizacje pozarządowe działające na rzecz osób LGBTQIA (skrót oznaczający lesbijki, gejów, osoby biseksualne, transpłciowe, queer, interpłciowe oraz aseksualne) od ponad 10 lat intensywnie starają się o wprowadzenie zmian dotyczących sytuacji osób transpłciowych w zakresie dostępu do usług zdrowotnych, regulacji ułatwiających uzgodnienie płci w szybki i przejrzysty sposób dostosowania zabiegów korekty płci i terapii hormonalnej do potrzeb tranzycyjnych i ubezpieczenia zdrowotnego, a także konieczności uaktualnienia standardów diagnostyki. Można uznać, że w Polsce dość dużo zmieniło się w tym aspekcie. Osoby transpłciowe, niezależnie od tego, czy dokonują tranzycji czy nie, zaczynają być postrzegane jako te, którym powinno dawać się wsparcie, a nie jako osoby zaburzone. Całość działań nadal koncentruje się jednak na osobach dorosłych. Pomoc młodym ludziom transpłciowym bardzo często jest utrzymywana w tajemnicy. Wynika to ze strachu przed odrzuceniem i przemocą. Nie ma również odpowiednich regulacji z zakresu zapewniania bezpieczeństwa niepełnoletnim osobom transpłciowym, np. w szkole czy grupach rówieśniczych (Śledzińska-Simon, 2013, ss. 149–180; Dynarski, 2016, ss. 22–31).

## Podsumowanie

Rozumienie rozróżnienia między płciami jest bardziej zakorzenione w przekonaniach społecznych niż w biologii. Nastawienie do danego problemu leży u podstaw zarówno przedsięwzięcia naukowego, jak i otwartości społeczeństwa (Foht, 2015, ss. 127–137). Aspekty relacji społecznych są istotne dla dobrego samopoczucia w szkole, wyników edukacyjnych i ścieżek rozwoju zawodowego. Uznanie naturalnej zmienności pozwala młodym ludziom akceptować siebie i innych takimi, jakimi są. Jeden z najtrudniejszych aspek-

tów dojrzewania to chęć poczucia absolutnej pewności, że jest się zupełnie „normalnym” pod względem rozwoju płciowego. Tymczasem młodzież transpłciowa doświadcza zastraszania i dyskryminacji w szkołach, nie tylko przez rówieśników, ale nawet przez nauczycieli; w związku z tym postrzega szkoły jako miejsca niebezpieczne. Wiktyimizacja związana z płcią może obniżać wyniki w nauce, a rezygnacja ze szkoły jest silnie związana z wykluczeniem społecznym. Dlatego istotne jest, aby na lekcjach dotyczących płciowości człowieka rozmawiać z uczniami na temat szerokiego zakresu norm, a nie sztywnych schematów rozwoju.

Dorośle osoby transpłciowe również napotykać na wiele trudności. Pomimo prawnej ochrony przed dyskryminacją w zatrudnieniu, nadal doświadcza ją dyskryminacji w pracy. Są również narażone na większe ryzyko gorszego statusu społeczno-ekonomicznego, co wiąże się ze zwiększonym bezrobociem lub zatrudnieniem na niskim poziomie płacowym. Istotną rolę mogą tu odgrywać cechy społeczno-kulturowe związane z tolerowaniem określonych tożsamości płciowych. Ponadto osoby transpłciowe napotykać wiele barier w otrzymaniu opieki zdrowotnej. Niestety wiele z nich unika kontaktu z lekarzem w obawie przed dyskryminacją, poniżaniem lub niezrozumieniem. A przecież personel medyczny pierwszej linii odgrywa kluczową rolę w tworzeniu środowiska opieki. W przypadku młodych osób transpłciowych to rodzice zajmują pierwsze miejsca w kontekście rozumienia i pomocy, drugie zaś specjalista medyczny – to stawia lekarzy w niezwykle ważnej pozycji.

Mimo tak wielu przeciwności w funkcjonowaniu społecznym osób transpłciowych wzrasta świadomość w zakresie transpłciowości oraz widoczne jest coraz mniejsze piętno społeczne. Na przykład wiele osób dokumentuje historie swojego „przejścia” na YouTube, aby służyć innym poradą na bazie swoich osobistych doświadczeń. Grupy wsparcia dla osób transpłciowych mogą być również bardziej dostępne za sprawą Internetu, przez co stanowią bardziej dostępne źródło wzajemnej pomocy i informacji.

Problem Inności wymyka się łatwym odpowiedziom. Jedynym realnym rozwiązaniem jest włączenie i przynależność, co pociąga za sobą niezachwiane zobowiązanie, by nie tylko tolerować i szanować różnicę, ale także dbać o to, aby wszyscy ludzie czuli, że należą do społeczeństwa. Nazywamy to „kręgiem ludzkiej troski”. Poszerzenie kręgu wiąże się z „humanizowaniem drugiego”, w którym negatywne reprezentacje są kwestionowane i odrzucane. Integracja jest konieczna, ale nie zawsze wystarczająca. Oprócz zabezpieczeń strukturalnych potrzebujemy wizji społeczeństwa obejmującej nowe tożsamości i narracje, które odciągają od demagogii i demonizacji Innych. Jedną z możliwych

alternatyw dla „akulturacyjnych” strategii asymilacji, integracji, separacji lub marginalizacji są „głos” i „dialog” (Powell i Menendian, 2016, ss. 14–40).

### **Bibliografia**

- Abramowska, M., Bojarska, K., Chaber, A., Dynarski, W., Hunt, R., Jąderek, I., Kowalczyk, R., Krupka-Matuszczyk, I., Krzystanek, M., Loewe, A., Mazurczak, A., Rodzinka, M., Rogowska-Szadkowska, D. i Sady, F. 2016. *Zdrowie LGBT. Przewodnik dla kadry medycznej*. Warszawa: KPH.
- Aitken, M., VanderLaan, D.P., Wasserman, L., Stojanovski, S. and Zucker, K.J. 2016. Selfharm and suicidality in children referred for gender dysphoria. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. **55**, pp. 513–520.
- Bakker, J., Burke, S., Kreukels, B., Cohen-Kettenis, P., Veltman, D. and Klink, D. 2016. Male-typical visuospatial functioning in gynephilic girls with gender dysphoria – organizational and activational effects of testosterone. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*. **41**, pp. 395–404.
- Berenbaum, S., Bryk, K. and Beltz, A. 2012. Early androgen effects on spatial and mechanical abilities: evidence from congenital adrenal hyperplasia. *Behavioral Neuroscience*. **126**, pp. 86–96.
- Bockting, W., Miner, M., Swinburne Romine, R., Hamilton, A. and Coleman, E. 2013. Stigma, Mental Health, and Resilience in an Online Sample of the US Transgender Population. *American Journal of Public Health*. **103** (5), pp. 943–951.
- Bojarska, K. i Kłonkowska, A. 2014. Transgresja płci, tranzycja ciała, transwersja tożsamości. Czym jest transpłciowość? W: Kłonkowska, A. i Bojarska, K. red. *Psychospołeczne, prawne i medyczne aspekty transpłciowości*. Gdańsk: UG, ss. 63–82.
- Bryant, K. 2006. Making Gender Identity Disorder of Childhood: Historical Lessons for Contemporary Debates. *Sexuality Research and Social Policy: Journal of NSRC*. **3** (3), pp. 23–39.
- Dorey, K., O'Connor, J. and Long, A. 2015. *The Sustainable Development Goals And LGBT Inclusion*. London: Stonewall Equality Limited.
- Duggins, K.L. 2016. *Student Attitudes Toward the Transgender Community Following Restroom Reassignment*, OTS Master's Level Projects & Papers, 426. Old Dominion University, Graduate Faculty, approved by: P.A. Reed, J.M. Ritz. [https://digitalcommons.odu.edu/ots\\_masters\\_projects/426](https://digitalcommons.odu.edu/ots_masters_projects/426) (16.07.2020).

- Dunn, P.R. 2018. *The Conditions for Obtaining Legal Gender Recognition: A Human Rights Evaluation*. Bristol: University of Bristol Law School.
- Dynarski, W. 2011a. *Tematyka transpłciowości w wybranych publikacjach oraz jej usytuowanie we współczesnych dyskursach akademickich*. Warszawa: Fundacja Trans-Fuzja.
- Dynarski, W. 2011b. *Analiza wybranych badań nad płciowością Piotra Własta z perspektywy transgender studium*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. hab. Jana Potkańskiego. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki.
- Dynarski, W. 2016. Gdy system nie ma nic do zaoferowania. Potrzeby transpłciowej młodzieży w Polsce i sprostanie im. W: Dynarski, W., Jąderek, I. i Kłonkowska, A.M. red. *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole, Raport z badań*. Gdańsk: UG, ss. 22–31.
- Dynarski, W., Jąderek, I. i Kłonkowska, A.M. red. 2016. *Wstęp. Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań*. Gdańsk: UG, ss. 7–9.
- Editorial in the Nature. 2018. Anatomy does not define gender. US proposal for defining gender has no basis in science. *Nature*. **563**, pp. 5–6.
- Eisfeld, J., Gunther, S. and Shlasko, D. 2013. *The State of Trans\* and Intersex Organizing: A case for increased support for growing but under-funded movements for human rights*. New York: Global Action for Trans\* Equality and American Jewish World Service.
- Factor, R. and Rothblum, E. 2007. A study of transgender adults and their non-transgender siblings on demographic characteristics, social support, and experiences of violence. *Journal of LGBT Health Research*. **3**, pp. 11–30.
- Foht, B. 2015. Socially Just Science. *The New Atlantis*. **45**, pp. 127–137.
- Frigerio, A., Ballerini, L. and Valdés Hernández, M. 2018. *Structural, functional and metabolic brain differences between groups with opposite gender identity and sexual orientation. A systematic review on the neuroimaging literature up to 2018, 2004–2018 [dataset]*. Edinburgh: University of Edinburgh, College of Medicine and Veterinary Medicine, School of Clinical Sciences, Centre for Clinical Brain Sciences.
- Gender Spectrum. 2019. *Understandings gender. Resources for Parents and Caregivers. We can help. Explore topic. Medical. Mental health*. San Leandro, CA: The Child & Adolescent Gender Center (CAGC).
- Ghosh, S. 2015. Gender Identity. *Medscape*. **3**, pp. 16–17.
- Graham, R. 2011. Committee on Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Health Issues and Research Gaps and Opportunities i Institute of Me-



- dicine. *The Health of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender People: Building a Foundation for Better Understanding*. Washington, D.C: The National Academies Press.
- Grzejszczak, R. 2013. Transpłciowość w świetle badań. W: Dynarski, W. i Śmiszek, K. red. *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce. Raport z badań i propozycje zmian*. Warszawa: Fundacja Trans-Fuzja, Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, ss. 11–73.
- Grzejszczak, R. i Krzywdzińska, A. 2013. Społeczne spostrzeganie. W: Dynarski, W. i Śmiszek, K. red. *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, ss. 227–262.
- Hatzenbuehler, M. 2009. How Does Sexual Minority Stigma ‘Get Under the Skin’? A Psychological Mediation Framework. *Psychological Bulletin*. **135** (5), pp. 707–730.
- Human Rights Campaigne. 2018a. *Gender-Expansive Youth Report*. Washington: Human Rights Campaign Foundation.
- Human Rights Campaigne. 2018b. *LGBTQ Youth Report*. Washington: Human Rights Campaign Foundation.
- Human Rights Campaigne. 2018c. *Affirming Gender in Elementary School: Social Transitioning, Welcoming School: A Project of HRC*. Washington: Human Rights Campaign Foundation.
- Human Rights Campaign. 2019. *Transgender Patient Services & Support: Resources for Providers and Hospital Administrators, Health & Aging, Transgender*. Washington: Human Rights Campaign Foundation.
- James, S., Herman, J., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L. and Anafi, M. 2016. *Executive Summary of the Report of the 2015 U.S. Transgender Survey*. Washington, DC: National Center for Transgender Equality.
- Jamrozik, I. 2012. Waria w muzułmańskim społeczeństwie Indonezji. W: Górak-Sosnowska, K. red. *Queer a islam. Alternatywna seksualność w kulturze muzułmańskiej*. Sopot: Smak Słowa, ss. 132–135.
- Jąderek, I. 2016. Rozwój tożsamości płciowej i specyfika wsparcia szkolnego dla transpłciowych dzieci i młodzieży. W: Dynarski, W., Jąderek, I. i Kłonkowska, A.M. red. *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań*. Gdańsk: UG, ss. 11–20.
- Karlsson, G. 2015. Męskość jako projekt: kilka uwag psychoanalitycznych. *Teksty Drugie*. **2**, ss. 381–407.
- Lambda Legal, Human Rights Campaign, Hogan Lovells, i New York City Bar. 2016. *Creating equal access to quality health care for transgender pa-*

- tients. Transgender-affirming hospital policies.* New York, Washington: Human Rights Campaign Foundation.
- Le, V., Arayasirikul, S., Chen, Y.H., Jin, H. and Wilson, E.C. 2016. Types of social support and parental acceptance among transfemale youth and their impact on mental health, sexual debut, history of sex work and condomless anal intercourse. *The Journal of the International AIDS Society*. **19**, (3 Suppl 2): 20781. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4949317/> (16.07.2020).
- Manson, J. 2008. Prenatal exposure to sex steroid hormones and behavioral/cognitive outcomes. *Metabolism*. **57**, pp. 16–21.
- Mayer, L. and McHugh, P. 2016. “Introduction,” Sexuality and Gender: Findings from the Biological, Psychological, and Social Sciences. Special Report. *The New Atlantis*. **50**, pp. 10–12.
- Morton, J. 2008. *Transgender Experiences in Scotland: Research Summary*. Edinburgh: Transgender Alliance.
- Mitchell, M. and Howarth, C. 2009. *Trans research review, Equality and Human Rights Commission. Research report 27*. Manchester: NatCen.
- Nowak-Dziemianowicz, M. 2018. Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata. *Forum Pedagogiczne*. **1**, ss. 167–182.
- Park, A. 2016. *Reachable: Data collection methods for sexual orientation and gender identity, United Nations Commission on the Status of Women*. New York: The Williams Institute.
- Powell, J. and Menendian, S. 2016. The Problem of Othering: Towards Inclusiveness and Belonging. Othering & Belonging. *Expanding the Circle of Human Concern*. **1**, pp. 14–40.
- Puts, D., McDaniel, M., Jordan, C., and Breedlove, S.M. 2008. Spatial ability and prenatal androgens: meta-analyses of congenital adrenal hyperplasia and digit ratio (2D:4D) studies. *Archives of Sexual Behavior*. **37**, pp. 100–111.
- Raport ECRI. 2015. *Raport ECRI dotyczący Polski* (piąty cykl monitoringu). Strasbourg: Council of Europe F-67075. <https://rm.coe.int/fifth-report-on-poland-polish-translation-/16808b59a2> (16.07.2020).
- Riittakerttu, K., Bergman, H., Työläjärvi, M. and Frisé, L. 2018. Gender dysphoria in adolescence: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*. **9**, pp. 31–41.
- Robertson, J. ed. 2005. *Same-sex cultures and sexualities. An anthropological reader*. Oxford: Blackwell.

- Siostrzonek-Sergiel, A. 2017. Zarządzanie różnorodnością a prawne problemy transseksualizmu. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*. XVIII (11), 2, ss. 251–265.
- Śledzińska-Simon, A. 2013. Sytuacja prawna osób w Polsce. W: Dynarski, W. i Śmiszek, K. red. *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego, ss. 149–180.
- The American Academy of Pediatrics. 2018. *Caring for your School Aged Child: Ages 5–12*. New York: Bantam.
- United Nations Development Programme. 2016. *Being LGBTI in China – A National Survey on Social Attitudes towards Sexual Orientation, Gender Identity and Gender Expression*. New York: United Nations Development Programme.
- Whittle, S., Turner, L. and Al-Alami, M. 2007. *Engendered Penalties: Transgender and Transsexual People's Experiences of Inequality and Discrimination*. *The Equalities Review*. Wetherby: Communities and Local Government.
- Wikan, U. 2013. *Resonance: beyond the words*. Chicago: University of Chicago Press.
- Williams, S. 2018. Are the brains of transgender people different from those of cisgender people? *The Scientist*. 1 (3). <https://www.the-scientist.com/features/are-the-brains-of-transgender-people-different-from-those-of-cisgender-people-30027> (16.07.2020).
- Winter, S., Diamond, M., Green, J., Karasic, D., Reed, T., Whittle, S. and Wylie, K. 2016. Transgender people: health at the margins of society. *The Lancet*. 388 (10042), pp. 390–400.

### **Sociocultural mechanisms in the functioning of a transgender person**

**Abstract:** Due to the social intolerance of gender identity behaviors, most of the transgender people experience a serious stress at various stages of their lives. Aspects of the social relations are important for the dignified and friendly functioning of a transgender child at school and their school achievements and then – as an adult – their professional development and social relations. While some schools and work places offer safe spaces, many people are still experiencing negative, hostile and dangerous environments. Without specific measures to protect transgender people and disseminate the knowledge about transgender in society, most people with non-normative gender identity remain vulnerable to discrimi-

nation, harassment and intimidation. That is why it is so important to diagnose difficulties in the social functioning of transgender people and to suggest solutions to improve their situation in the conditions of exclusion.

**Keywords:** sex identity, transgender, tolerance, discrimination, society, knowledge

Translated by Karolina Czerwiec

# **P**RAKTYKA EDUKACYJNA



URSZULA LEWARTOWICZ

## **Pomiędzy lokalnością a międzykulturowością. Wielokulturowe tradycje miasta jako (pre)tekst dla praktyki edukacyjnej**

**Streszczenie:** Artykuł koncentruje się na kategorii wielokulturowości wpisanej w dziedzictwo kulturowe miasta, będącej przyczynkiem dla praktyki edukacyjnej realizowanej w ramach edukacji regionalnej i międzykulturowej. Wielokulturowe tradycje miasta jako przedmiot działań edukacyjnych ujęte zostały w niniejszym tekście jako próba pogodzenia wewnętrznego i zewnętrznego dialogu tożsamościowego, możliwość spotkania zarówno z Innym, jak i samym sobą.

Wskazane idee zaprezentowano w opracowaniu na przykładzie projektu edukacyjnego realizowanego w Lublinie wokół bajki międzykulturowej „O Unijanku – dzielnym chłopcu, który Rzeczpospolitej poznawał kultury”. Bajka powstała z okazji 450. rocznicy zawarcia unii lubelskiej, która dała początek wieloetnicznej, wyznaniowo i narodowo tolerancyjnej Rzeczpospolitej Obojga Narodów. Uwrażliwiająca na wielość i różnorodność kultur, wpisana w kulturowe dziedzictwo Lublina, stanowi przykład działań pomiędzy lokalnością a międzykulturowością.

**Słowa kluczowe:** lokalność, międzykulturowość, edukacja regionalna, edukacja międzykulturowa, dziedzictwo wielokulturowe, praktyka edukacyjna

### **Międzykulturowość w lokalności – wprowadzenie**

Przedmiotem opracowania jest wielokulturowość w sensie historycznym, odnosząca się do dziedzictwa przeszłości, obecna przede wszystkim w regionalistycznych dyskursach tożsamościowych. W niniejszym tekście wpisana zostanie w obszar praktyki edukacyjnej realizowanej pomiędzy lokalnością a międzykulturowością.

Wielokulturowe dziedzictwo miast stało się w ostatnich latach kategorią niezwykle nośną. Słusznie zauważa Paweł Kubicki, że „to, co kiedyś postrzegane było jako wstydlivy balast, dziś staje się cennym zasobem” (2012, s. 53). Zasobem nie tylko kulturowym, społecznym i gospodarczym, zwiększającym atrakcyjność rynkową i turystyczną miasta, ale również tym edukacyjnym –

rozumianym jako impuls dla międzykulturowości oraz lokalności, jako pretekst dla edukacji regionalnej i interkulturowej.

Przyjmując za Danutą Markowską, że edukacja międzykulturowa „poprzez wnikanie w istotę innych kultur – ich paradygmaty, symbole, instytucje, wzory zachowań– i porównywanie ich z własnym zasobem kulturowym, (...) prowadzić ma do podniesienia na wyższy poziom procesu pozyskiwania i rozwijania własnej tożsamości kulturowej, wzmacniać ma gotowość i umiejętność odpowiedzialnego tworzenia i modelowania kultury własnej grupy społecznej, etnicznej, narodowej, (...) powodować akceptację pluralizmu kulturowego świata i kształtować zdolność odkrywania w różnicowaniu kulturowym jego symbiotycznych właściwości” (Markowska, 1990, s. 109), stwierdzić należy, iż wielokulturowa tożsamość miasta jawi się jako szczególnie efektywny środek do poznania i zrozumienia zarówno siebie, jak i Innych, jako próba pogodzenia wewnętrznego i zewnętrznego dialogu tożsamościowego, o czym w kategorii wyzwań pisze Jerzy Nikitorowicz (2017).

Poprzez łączenie kategorii swojskości i odmienności projekty odwołujące się do wielokulturowych tradycji małych ojczyzn realizują założenia edukacji międzykulturowej, której cele ogniskują się nie tylko wokół problemów związanych ze zróżnicowaniem kulturowym, współlistnieniem i interakcjami, ale również wzmacnianiem własnej tożsamości kulturowej (zob. m.in. Markowska, 1990, ss. 109–117; Szymański, 1995, ss. 89–110; Nikitorowicz, 2003a, 934–941; Nikitorowicz, 2003b, 9–36; Sobecki, 2007).

W związku z powyższym edukacja regionalna ujmowana jest jako pierwszy etap edukacji międzykulturowej. Wyposażając w wiedzę, wzmacniając i uwrażliwiając na rdzenne wartości, pobudza do podejmowania działań na rzecz więzi z małą ojczyzną, która jest światem pierwotnego zakorzenienia. Edukacja regionalna rozwija umiejętności współbycia, współdziałania, zaangażowania w sprawy małej ojczyzny, wzmacniając jednocześnie zaangażowanie na rzecz ojczyzny globalnej (Grzybowski, 2009). Kształtowanie tożsamości, a więc świadomości własnej przynależności do określonej grupy, jak również odrębności od innych, jest – jak zauważa Joanna Szmidt – fundamentem dialogu: „Trzeba bowiem wiedzieć, kim się jest, umieć wyróżnić cechy identyfikacyjne swojej grupy i je zaakceptować, słowem: poznać i zrozumieć swoją kulturę, by wiedzieć, kto i z powodu jakich różnic jest »inny«” (Szmidt, 2004, s. 41).

Budowanie postawy otwartej nie jest możliwe bez poczucia zakorzenienia oraz umiejętności określania własnej odrębności. Każda odrębność wydawać się może wówczas zagrożeniem: „nie znając granicy i obszaru swojej tożsa-



mości, najbezpieczniej jest unikać każdego, kto mógłby zachwiać równowagę w tym niestabilnym świecie” (Wróblewska, 2005, s. 18).

Jednym z najważniejszych czynników wzmacniających i utrwalających tożsamość jest idea narodowego ducha (poza nią Leszek Kołakowski wskazywał również: doświadczenie ciągłości, a więc pamięć historyczną; antycypację – pojmowaną jako ukierunkowanie w przyszłość, umiejscowienie w przestrzeni oraz świadomość określonego początku) (Kołakowski, 1995, ss. 45–55). Jeśli ów „narodowy duch” okazuje się „wielonarodowy”, staje się jednocześnie impulsem dla międzykulturowości, umożliwiając realizację czynników tożsamościowych otwierających na dialog międzykulturowy, wśród których Jerzy Nikitorowicz (2006, ss. 309–319) wskazuje znajomość i uznanie rangi kultury własnej (pozwalające na antycypowanie podobieństw i różnic pomiędzy własną i inną kulturą) oraz internalizację wartości i norm kulturowych (szczególnie tych wspólnych, uniwersalnych, rozwijających postawę empatii i tolerancji).

### **Wielonarodowy duch Lublina – pretekst miejski**

„W przypadku miasta idea wielokulturowości jest wpisana w jego istotę” – pisze Paweł Kubicki – i dodaje, że „miasta zawsze przyciągały ludzi o różnych statusach społecznych, pochodzących z różnych kultur i wyznających różne religie. Siłą rzeczy więc, aby miasto mogło normalnie funkcjonować i rozwijać się, musiały istnieć mechanizmy współpracy i poszanowania ludzi sobie obcych. Innymi słowy, polityka wielokulturowości tworzyła się w lokalnych miejskich społeczeństwach dużo wcześniej, niż została ona oficjalnie zdefiniowana i implementowana do polityki państw” (Kubicki, 2012, s. 54). Z taką też sytuacją mamy do czynienia w przypadku Lublina.

Lublin jest największym miastem wschodniej Polski, usytuowanym na północnym krańcu Wyżyny Lubelskiej, na trasie niegdyśszego szlaku handlowego, który łączył kolonie greckie nad Morzem Czarnym z Morzem Bałtyckim i Europą Zachodnią (Jakimińska, 2008). Prawa miejskie otrzymał w 1317 roku. Bogate tradycje Lublina oraz jego geograficzne usytuowanie uczyniły zeń miejsce spotkania Zachodu ze Wschodem, kulturowy tygiel, ekumeniczną (zgodnie z etymologią grecką) przestrzeń. Wielokrotnie na przestrzeni dziejów miasta dochodziło do styku różnych wartości i idei. Społeczność Lublina tworzyły różnorodne grupy etniczne: Polacy, Żydzi, Rusini, Niemcy, Ormianie, Tatarzy, Romowie, Holendrzy, Włosi, Szkoci, i wiele innych. Wielokulturowe tradycje miasta sięgają w zasadzie jego początków,

jednak bogactwo kulturowej różnorodności ujawniło się szczególnie w czasach świetności Lublina, przypadających na wiek XVI i XVII.

Okres ten związany jest bezpośrednio z zawarciem unii lubelskiej, która dała początek Rzeczypospolitej Obojga Narodów – nierozdzielniemu organizmowi państwowemu, odbiegającemu od nacjonalistycznej interpretacji narodu, charakteryzującemu się wieloetnicznością, kulturową różnorodnością, narodową i wyznaniową tolerancją, pokojowym współistnieniem wielu kultur. Obok dominujących narodowości (Polaków i Litwinów) Rzeczypospolitą Obojga Narodów zamieszkiwali przedstawiciele rozmaitych grup etnicznych, między innymi: Rusini, Żydzi, Niemcy, Tatarzy, Ormianie, Karaimi, Łotysze, Szkoci, Włosi, Węgrzy, Holendrzy.

Nie bez przyczyny mówi się więc o unii polsko-litewskiej jako dziedzictwie europejskim, swoistym archetypie Unii Europejskiej w tworzeniu federacji państw i obywatelskości. W 2019 roku obchodziliśmy 450. rocznicę zawarcia unii polsko-litewskiej. Z tej okazji rok 2019 Uchwałą Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 lipca 2018 roku ustanowiony został Rokiem Unii Lubelskiej. Jubileusz stał się impulsem dla wielu wydarzeń kulturalnych, przypominających rolę zarówno sojuszu, jak i samego Lublina, w kształtowaniu wspólnoty europejskiej. Ożywiony na fali obchodów „wielonarodowy duch” Miasta stał się również pretekstem do powstania książki zatytułowanej „O Unijanku – dzielnym chłopcu, który Rzeczypospolitej poznawał kultury”<sup>1</sup> oraz realizowanych wokół niej działań edukacyjnych.

### **„O Unijanku...” – pre(tekst) literacki**

Książka jest przykładem bajki międzykulturowej, którą definiuje się jako „utwór adresowany do dzieci, którego zadaniem jest uwrażliwienie ich na istniejące odmienności, permanentnie wpisane w każdą rzeczywistość społeczną, we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka: biologicznym, ekonomicznym, społecznym i kulturowym” (Potoniec, 2011, s. 12). Zadaniem bajki międzykulturowej jest osvajanie z heterogenicznością otoczenia oraz przygotowanie do postrzegania owej różnorodności jako wartości. Bajki międzykulturowe budzić mają ciekawość świata, inicjować chęć spotkania z Innym, kształtować pozytywne wzorce zachowań. Jednocześnie podkreśla

---

<sup>1</sup> Tekst: Urszula Lewartowicz, ilustracje: Agata Szargot, Lublin 2020: Dzielnicowy Dom Kultury „Bronowice”, ss. 60. Na bazie książki powstało również słuchowisko, dostępne w postaci audiobooka.

się ich rolę w kreowaniu tożsamości dziecka poprzez budowanie zrozumienia rodzimych wartości oraz przynależności do bliskiej grupy – społecznej, narodowej, kulturowej (Potoniec, 2011).

Wszystkie wyżej wymienione cele towarzyszyły procesowi powstawania opisywanej książki, który rozpoczął się pracochłonnej kwerendy tropów wielokulturowych. „O Unijanku – dzielnym chłopcu, który Rzeczpospolitej poznawał kultury” jest trzecią publikacją książkową dla dzieci zainicjowaną i wydaną przez Dzielnicowy Dom Kultury „Bronowice” w Lublinie w ramach cyklu tematycznego „Podróżnik Lubelski”<sup>2</sup>.

Książka napisana została ósmiozgłoskowym wierszem klasycznym. Główny bohater – Unijanek – przyglądając się okolicznościom zawarcia unii lubelskiej, udaje się w podróż po kulturach tworzących dawną Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Za sprawą magicznego totemu – międzykulturowej płyty – unosi się na dźwiękach piosenek, docierając na Litwę, Łotwę, do Niemiec, Armenii, Izraela oraz na Ukrainę. W kulturę poszczególnych stacji wprowadzają zamieszczone w książce teksty piosenek, wyznaczając jednocześnie początek kolejnych części opowieści.

Co ważne, do książki dołączona została płyta z piosenkami (w wersji wokalne i instrumentalne – do samodzielnego śpiewania). W nawiązaniu do magicznego atrybutu głównego bohatera otrzymała tytuł „Międzykulturowa płyta”. Znajdujące się na niej piosenki w warstwie muzycznej inspirowane są brzmieniami i melodiami poszczególnych kultur. W warstwie tekstowej nawiązują do różnorodnych tropów kulturowych, między innymi symboli narodowych (np. barw flagi i ich znaczenia), nazw geograficznych i ukształtowania terenu, sztuki narodowej (wybitni twórcy, tańce narodowe, instrumenty ludowe), typowych dla danej kultury zwyczajów, obyczajów i obrzędów. Oto fragmenty dwóch tekstów piosenek:

*Z wiatrem kołyszą się trzy kolory:/ Żółty – zielony – czerwony./  
Dumnie powiewa litewska flaga:/ Szlachetność – życie – odwaga.*

[„Pieśń Litewska”].

---

<sup>2</sup> Pierwsza publikacja zatytułowana „Lubelskie tajniki okiem Panny Niki” stanowiła wierszowany przewodnik po turystycznych atrakcjach Lublina. Drugą książką była wydana z okazji 700-lecia nadania Lublinowi praw miejskich publikacja zatytułowana „Podróże z histofonem. Stacja Lublin”, będąca zapisem historii miasta od VII wieku po czasy współczesne.

*Nitka pomknęła za igłą./ Śmigłą dość i niedościgłą./  
I wywijały hopaki, /Arkany oraz kozaki./  
Aż w końcu płaszcz haftowany/ Zwieńczył szalone ich tany.*

[„Piosnka Ukraińska”]

W tajniki poszczególnych kultur wprowadzają Unijanka bohaterowie, których spotyka podczas swoich podróży. Schemat opisu bohaterów jest jednolity w całej książce, stanowiąc nie tylko ogólny rys charakterologiczny postaci, ale przede wszystkim jedną ze strategii „przemycania” tropów kulturowych (charakterystyczne imiona, nazwy geograficzne, potrawy narodowe itp.). Oto przykłady takich charakterystyk:

Imię bohaterki: Ina./ Pseudo: <Wyrazista mina>./ Hobby: jazda na rowerze./ Urodzona: w Hanowerze./ Muzyk: Jan Sebastian Bach./ Danie: goloneczka (ach!)/ Przyjaciele: Kurt i Lotta./ Motto: nie stwierdzono motta.

Imię bohaterki: Ruta./ Hobby: izraelska nuta./ Przyjaciele: Aron, Sara./ Pseudo: <Psiara i kociara>./ Danie: cymes oraz pikle./ Cecha: żwawa (wręcz niezwykle)./ Zamieszkała: Kefar Sawa./ Motto: ludzie i zabawa.

Wspólnie z przedstawicielami poszczególnych narodowości główny bohater odwiedza najważniejsze dla danej kultury miejsca, poznaje atrakcje turystyczne i obiekty architektoniczne, próbuje narodowych potraw, uczestniczy w lokalnych i narodowych świątach, odwiedza jarmarki, wykonuje narodowe tańce, słucha ludowych pieśni, poznaje podstawowe zwroty w obcych językach.

Tekst dopełniają ilustracje stanowiące wizualizację zarówno samych bohaterów, jak i poszczególnych tropów kulturowych. Niektóre z nich opatrzone zostały dodatkowymi komentarzami (definiującymi np. skomplikowane nazwy narodowych potraw). Komentarze pojawiają się również w odniesieniu do występujących w tekście obcych zwrotów językowych (przybliżając ich znaczenie, sposób wymowy oraz oryginalną pisownię).

Osobną narrację w książce stanowi „Notatnik Estery” (matki głównego bohatera), do którego Unijanki kilkakrotnie sięga w czasie swojej międzykulturowej podróży, poznając najważniejsze fakty historyczne na temat unii polsko-litewskiej oraz Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Finałowa scena książki toczy się w Lublinie, do którego przybywają wszyscy bohaterowie, po to „aby poznać ów gród, który/ złączył niegdyś ich kultury”. Tym razem to oni występują w roli zwiedzających i wraz z Unijankiem

poznają najważniejsze atrakcje turystyczne miasta. Głównym celem ich podróży jest Muzeum Lubelskie na Zamku w Lublinie, a konkretnie znajdujący się tam obraz Jana Matejki „Unia Lubelska” powstały dla upamiętnienia wydarzenia.

\*\*\*

W opracowaniach metodycznych podkreśla się, że bajki międzykulturowe powinny być wstępem do rozmów z dziećmi oraz do aktywizujących działań twórczych. Jak zaznacza Katarzyna Potoniec (2011), ze względu na walory poznawcze oraz rozległą tematykę, bajki wykorzystuje się w ramach zajęć szkolnych oraz pozaszkolnych, a możliwość uzupełnienia bajek o działania artystyczne (muzyczne, plastyczne, ruchowe itd.) podnosi ich atrakcyjność. Na uwagę zasługują więc wszelkie działania realizowane w ramach międzykulturowej edukacji nieformalnej, która dzięki swojej metodyce stwarza warunki twórczego uczenia się od Innych oraz z Innymi (Kożyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018), szczególnie zaś te z obszaru animacji międzykulturowej, stanowiącej – ze względu na swą specyfikę – pomost między lokalnością a międzykulturowością (zob. Świdzińska, 2013, ss. 87–97; Frindt-Bajson, 2012; Nikitorowicz, 2020, ss. 72–84).

Również w przypadku opisywanej książki tekst stał się pretekstem do animacyjnych działań w ramach organizowanych przez Dzielnicowy Dom Kultury „Bronowice” rodzinnych spotkań „Poranki Muzyczne”. Były to animacyjno-teatralne wydarzenia budowane wokół poszczególnych części publikacji – każdy „Poranek” poświęcony był odrębnej kulturze. Dzieci mogły wysłuchać fragmentów książki w interpretacjach aktorów, wspólnie zaśpiewać międzykulturowe piosenki, obejrzeć międzykulturowe bajki i animacje związane z daną grupą etniczną oraz prezentacje filmowe przybliżające typowe dla danej kultury obiekty historyczno-turystyczne, spróbować swoich sił w narodowych tańcach, wreszcie tworzyć wspólnie rozmaite pamiątki z podróży (m.in. pocztówki i etniczną biżuterię).

W zgodzie z fabułą książki, podczas ostatniego „Poranka Muzycznego” na scenie pojawili się wszyscy bohaterowie, aby wraz z Unijankiem oraz uczestnikami spotkania poznawać Lublin. Zwieńczeniem projektu było wspólne wykonanie finałowej piosenki z „Międzykulturowej płyty”, akcentującej siłę różnorodności. Piosenka nosi tytuł „Algebraiczny blues”, a jej refren brzmi następująco:

Ponad kultury i ponad chmury/  
Wspólnie wznosimy ręce do góry./  
Algebraiczny już słyhać blues:/  
Minus i minus równa się plus.

## **Lokalność w międzykulturowości – zakończenie**

Finałowa scena książki uwypukla kluczową kategorię edukacji międzykulturowej, którą jest „właściwa postmodernizmowi »nieredukowalna różnica«, dotycząca odmienności istniejących między ludźmi różnych ras, narodowości, kultur, wierzeń, poglądów, preferencji, cech osobowych itp. Różnicę traktuje się tu nie jako wartość samą w sobie, lecz jako cechę konstytutywną istoty ludzkiej oraz czynnik, którego różnicujące działanie wiedzie do złożonych dla bytu następstw. Nie chodzi tu już (jak w edukacji wielokulturowej) o zacieranie różnic po ich uprzednim uwypukleniu i — często także — napiętnowaniu, lecz o uświadamianie sobie i innym ich istnienia, istoty oraz realnej wartości” (Grzybowski, 2007, s. 64).

Wpisana w lokalność wielokulturowość stanowi istotny edukacyjnie impuls dla rozwijania kompetencji międzykulturowej, która – jak podkreśla Hanna Komorowska (1999, s. 20) – budzi oraz wzmacnia świadomość podobieństw i różnic pomiędzy własną oraz innymi kulturami, prowokuje refleksję nad nowymi zjawiskami kultury, z poszanowaniem tradycji i sposobów bycia przedstawicieli innych kultur, buduje empatię oraz rozumienie innych perspektyw, stymuluje praktyczne wykorzystanie wiedzy do świadomego analizowania kultury własnej, tradycji, zwyczajów oraz sposobów myślenia, rozwija tolerancję i szacunek wobec innych, kształtuje umiejętność rozwiązywania konfliktów.

Skutkiem edukacji międzykulturowej jest, zdaniem Jerzego Nikitorowicza (2007, s. 48), świadoma solidarność ogólnoludzka, kształtowana nie tylko poprzez przezwyciężanie skłonności do zamykania się w sferze indywidualnych wartości oraz własnej kultury na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, szacunku względem różnic pojmowanych jako czynnik rozwojowy, budzenie potrzeb zauważania i poznawania Obcego/Innego, kształtowanie wrażliwości i zdolności współdziałania, ochronę przed deformacjami oraz uproszeniami w obrazie Innego; inicjowanie ciągłej wymiany doświadczeń w procesie realizacji programów edukacyjnych. Owa świadoma solidarność ogólnoludzka będąca efektem edukacji międzykulturowej ujawnia się również w poznaniu i zrozumieniu siebie – własnych korzeni, kultury i ojczyzny.

Zaprezentowany w niniejszym opracowaniu projekt edukacyjny pokazuje, że lokalność i międzykulturowość mogą i powinny iść ze sobą w parze, że spotkanie z Innym zawsze musi zostać poprzedzone spotkaniem z samym sobą, a z kolei poznanie Innego jest impulsem do autopoznania. Obydwa

rodzaje spotkań uzupełniają się wzajemnie i napędzają. Przypomnieć należy, iż taka komplementarność w ujmowaniu celów edukacji regionalnej i międzykulturowej charakterystyczna jest dla koncepcji edukacji na rzecz dziedzictwa kulturowego (zob. m.in. Torowska, 2008; 2011, ss. 78–86; 2016, ss. 309–320).

Wielokulturowe tradycje miasta są więc nie tylko pretekstem do rozwijania kompetencji międzykulturowych, ale również do pielęgnowania i wzmacniania identyfikacji lokalnej. Potwierdzają to rezultaty badań naukowych (zob. m.in. Lewicka, 2005, ss. 109–117; Stefaniak, Bilewicz i Lewicka, 2017, ss. 217–225) jasno pokazujące, że odkrywanie wielokulturowych historii miejsca wzmacnia tożsamość lokalną oraz pozytywny stosunek emocjonalny do małej ojczyzny. Dialog z innymi kulturami uświadamia odrębność i wartość, stanowi istotny czynnik rozwoju kultury własnej (Dyczewski, 1996, ss. 11–38).

### **Bibliografia**

- Dyczewski, L. 1996. Naród podmiotem kultury. W: Dyczewski, L. red. *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, ss. 11–38.
- Frindt-Bajson, A. red. 2012. *TransAnima – między edukacją a animacją międzykulturową*. Warszawa: Zakład Graficzny UW.
- Grzybowski, P. 2007. Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego. *Przegląd Pedagogiczny*. 1, ss. 57–68.
- Grzybowski, P.P. 2009. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jakimińska, G. 2008. *Lublin*. Lublin: Wydawnictwo Pietrzak.
- Kołakowski, L. 1995. O tożsamości zbiorowej. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków: Znak, ss. 45–55.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kożyczkowska, A. i Młynarczuk-Sokołowska, A. 2018. *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Kubicki, P. 2012. Pomiedzy pamiecia i historia. Polskie miasta wobec wielokulturowego dziedzictwa. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XX, ss. 53–66.
- Lewartowicz, U. 2020. *O Unijanku – dzielnym chłopcu, który Rzeczpospolitą poznawał kultury*. Lublin: Dzielnicowy Dom Kultury „Bronowice”.

- Lewicka, M. 2005. Ways to make people active: Role of place attachment, cultural capital and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology*. **25**, pp. 381–395.
- Markowska, D. 1990. Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*. **4**, ss. 109–117.
- Nikitorowicz, J. 2003a. Edukacja międzykulturowa. W: Pilch, T. red. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, ss. 934–941.
- Nikitorowicz, J. 2003b. Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E. i Gajdzica, A. red. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa: UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, ss. 9–36.
- Nikitorowicz, J. 2006. Tożsamość jako twórczy wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy. W: Nikitorowicz, J., Halicki, J. i Muszyńska, J. red. *Kultury narodowe na pograniczach*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 309–319.
- Nikitorowicz, J. 2007. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2020. Międzykulturowość. W: Kubinowski, D. i Lewartowicz, U. red. *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 72–84.
- Potoniec, K. 2011. Bajki w edukacji międzykulturowej. W: Młynarczuk-Sokołowska, A., Potoniec, K. i Szostak-Król, K. red. *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*. Białystok: Fundacja Edukacji i Twórczości, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku UNIVERSITAS BIALOSTOCENSIS, ss. 12–13.
- Schmidt, J. 2004. Dialog w edukacji międzykulturowej. *Edukacja i Dialog*. **8**, ss. 40–47.
- Sobecki, M. 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Stefaniak, A., Bilewicz, M. i Lewicka, M. 2017. The merits of teaching local history: Increased place attachment enhances civic engagement and social trust. *Journal of Environmental Psychology*. **51**, pp. 217–225.



- Szymański, M.S. 1995. Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm. W: Nikitorowicz, J. red. *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 89–110.
- Świdzińska, A. 2013. Animacja międzykulturowa w dialogu paradygmatów „różnicy” i współistnienia. W: Kubinowski, D. i Lewartowicz, U. red. *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*. Lublin: Wydawnictwo Makmed, ss. 87–97.
- Torowska, J. 2008. *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: aspekty teoretyczne i praktyczne*. Kraków: UJ.
- Torowska, J. 2011. Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego: zarys koncepcji i aspekty międzykulturowe. W: Cudowska, A. red. *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 78–86.
- Torowska, J. 2016. Rozważania o istocie dziedzictwa niematerialnego – współczesne konteksty edukacyjne: pedagogika miejsca i wprowadzanie w kulturę jako szansa na odkrywanie tożsamości. W: Kwiecińska, M. red. *Niematerialne dziedzictwo miasta: muzealizacja, ochrona, edukacja*. Kraków: Muzeum Historyczne Miasta Krakowa, ss. 309–320.
- Wróblewska, U. 2005. Edukacja pogranicza kulturowego. *Edukacja i Dialog*. 2, ss. 16–19.

### **Between localism and interculturalism. Multicultural traditions of a town as a (pre)text for educational practice**

**Abstract:** The article focuses on the category of multiculturalism inscribed in the cultural heritage of the city, which is a contribution to the educational practice realized within the framework of regional and intercultural education. The multicultural traditions of the city as a subject of educational activities are presented in this text as an attempt to reconcile the internal and external dialogue of identity, the possibility of meeting both the Other and oneself.

These ideas are exemplified here by an educational project realized in Lublin and associated with an intercultural fairy tale „O Unijanku – dzielnym chłopcu, który Rzeczpospolitej poznawał kultury”. The fairy tale was created on the occasion of the 450<sup>th</sup> anniversary of the Union of Lublin, which gave birth to the multiethnic, confessional and nationally tolerant Polish-Lithuanian Common-

wealth. Such sensitization to the multitude and diversity of cultures inscribed in the cultural heritage of Lublin is an example of actions between locality and interculturality.

**Keywords:** localism, interculturalism, regional education, intercultural education, multicultural heritage, educational practice

Translated by Urszula Lewartowicz

ALINA SZWARC

## **Treści (między)kulturowe w procesie kształcenia przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej – na podstawie analizy aktualnych podstaw programowych**

**Streszczenie:** Celem artykułu jest zaprezentowanie obowiązujących podstaw programowych przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie problematyki dotyczącej różnorodności kulturowej. Znajomość własnego środowiska lokalnego i kanonu kulturowego regionu stanowi ważny element edukacji międzykulturowej. Stąd przeglądu podstaw dokonano przez pryzmat założeń zarówno edukacji regionalnej, jak i międzykulturowej. Przedstawione zostały ustanowione w podstawie zadania i cele, jakie stoją przed współczesnym przedszkolem i szkołą, ale i efekty kształcenia, za pomocą których określono w podstawie programowej treści przewidziane do realizacji w procesie uczenia się i nauczania. Teoretycznymi podstawami rozważań uczyniono koncepcję tożsamości międzykulturowej opracowaną przez Jerzego Nikitorowicza.

**Słowa kluczowe:** edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, podstawa programowa, efekty uczenia się, treści kształcenia, edukacja regionalna, edukacja międzykulturowa

### **Wprowadzenie**

W niniejszym tekście podejmuję próbę refleksji nad zagadnieniem aktualnych założeń programowych z zakresu edukacji regionalnej i międzykulturowej. Punktem odniesienia czynię treści zawarte w założeniach, celach oraz efektach kształcenia najnowszej podstawy programowej obowiązującej w przedszkolu i na pierwszym etapie szkoły podstawowej – edukacji wczesnoszkolnej. Od wielu lat w naszym kraju podstawa jest postrzegana jako jeden z najbardziej kontrowersyjnych dokumentów określających treści kształcenia. Aktualny jej kształt przyjmuje w zasadzie wyłącznie zestaw zapisu efektów uczenia się, prezentowanych w postaci zachowań dzieci i uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych. Podstawa nie jest już – jak przy-

padku pierwszych jej wersji – kanonem treści, które w toku procesu kształcenia były rozwijane i konkretyzowane przez nauczycieli (por. Konarzewski, 2004). Burzliwe dyskusje dotyczące tego dokumentu w większym stopniu są jednak efektem częstotliwości wprowadzanych w podstawach zmian, jak i samej organizacji i przebiegu prac nad nimi (w tym doboru specjalistów).

Najnowsze podstawy programowe (a w zasadzie tylko ich część) zostały uchwalone 14 lutego 2017 roku. Niestety, ciągle panuje przekonanie, iż wiele uwag, jakie pojawiły się w kontekście podstaw programowych ze strony środowiska naukowego, dotyczących proponowanych wtedy jeszcze zapisów, nie zostało w podstawie uwzględnionych. Do dziś bowiem władze oświatowe nie zdradzają, w jaki sposób dobierane są treści do realizacji w polskich szkołach, nie znamy też klucza ich weryfikacji i zmian (Śliwerski, 2015). Treści kształcenia, wypełniające plany i programy szkolne, to tylko jeden z wielu problemów – „kamieni milowych” w tak dawno rozpoczętym już procesie dążenia do nowej i nowoczesnej szkoły (Kupisiewicz, 2010). Jak się okazuje, współczesna edukacja w kwestii nowoczesności nie spełnia wielu oczekiwań, a jej kondycja wciąż kojarzona jest raczej z poważnym kryzysem instytucji „(...) utworzonych na potrzeby innej rzeczywistości” (Bauman, 2007, s. 143). Jeśli jednak jedną z najbardziej istotnych cech współczesnego życia społecznego i gospodarczego jest wciąż wzrastająca wartość wiedzy, to procesy demokratyzacji życia społecznego, z widocznym wyzwaniem się narodów i grup etnicznych, stają się symbolem upodmiotowienia jednostek i grup społecznych, zwiększaniem ich niezależności, samodzielności i odpowiedzialności.

Życie w takiej rzeczywistości wymaga od nas znacznie większej wiedzy, kwalifikacji i kompetencji. Edukacja i wykształcenie ludzi decyduje o jakości systemów demokratycznych, ich „odporności” na dewiacje i wypaczenia, które mogą zburzyć nawet najlepiej zapowiadające się projekty reform społecznych (Szymański, 2008, ss. 5–19). W naszym kraju edukacja wciąż stanowi element kontrowersji ideologicznych i walki politycznej, wciąż jest narzędziem w ręku elit władzy i polityków. Jak wiadomo, „(...) zmiany układu sił politycznych znajdują odbicie w treściach kształcenia i wychowania, w lansowanych ideach, w ocenach historycznych i współczesnych faktów, zjawisk i procesów. Radykalne zmiany treści kształcenia, zmiana lektur szkolnych, wizja edukacji wpisanej w pomysł patriotyzmu historycznego – zmieniają obraz historii, bardzo często zniekształcają ten obraz (w imię rugowania innego fałszywego obrazu), wykreślają z historii lub deprecjonują długie i ważne okresy dziejów Polski i Polaków” (Lewowicki, 2008, s. 24). Dlatego nie można dziś myśleć o treściach kształcenia w kategoriach, do których przywykliśmy.

O zakresie i dynamice przemian treści w edukacji wciąż decyduje wiele czynników, do których zalicza się oczywiście wzrost roli nauki, ale i rozwój środków masowego przekazu, zwiększanie zasobów czasu wolnego (Denek, 2011). A przecież już na początku lat 90. ubiegłego wieku podobne postulaty przekonywały nas o konieczności gruntownej reformy systemu oświaty. Przypomnijmy, iż w uzasadnieniach tej ważnej reformy podkreślano poprawę jakości edukacji, wyrównanie szans edukacyjnych, ale i dokonanie zdecydowanych zmian w treściach kształcenia (Bogaj, Kwiatkowski i Piwowarski, 2001). W przygotowanym wówczas projekcie reformy wyraźnie zalecono więc „usunięcie ze szkolnych programów nadmiaru wiadomości encyklopedycznych i skoncentrowanie uwagi szkoły na rozwijaniu samodzielnego myślenia uczniów (...) ustanowienie rzeczywistej autonomii programowej szkół” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1998). Niestety, do dziś wielu z tych zaleceń nie udało się zrealizować. I dotyczy to również edukacji regionalnej i międzykulturowej. Przemiany w tak wielu dziedzinach naszego życia dowodzą, iż treści z tego obszaru są w dzisiejszej szkole niezbędne.

### **Od edukacji regionalnej do międzykulturowej – koncepcja kształtowania tożsamości międzykulturowej w ujęciu Jerzego Nikitorowicza**

Zmiany systemowe w Polsce, procesy integracji europejskiej, ale i nowe oblicza samych narodów, grup etnicznych i społeczności lokalnych, już przed wieloma laty wywołały w Polsce poważne dyskusje. To spowodowało, iż dość popularne (również w badaniach naukowych) stały się pojęcia takie jak tożsamość, ojczyzna, region, dziedzictwo kulturowe. Edukacja regionalna, choć należy do dość młodych koncepcji, ma bogate naukowe korzenie (Petrykowski, 2003).

Jedną z pierwszych publikacji oświatowych, w której określone zostały jej cele i zadania, jest dokument wydany w październiku 1995 roku pt. *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*, gdzie czytamy: „Celem edukacji regionalnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym jest ukształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako postawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995, s. 3). Wśród pozostałych celów wymienia się: 1) zapoznanie ucznia z wiedzą o własnym regionie w powiązaniu z rzeczywistością narodową, państwową i międzynarodową w płaszczyźnie geograficznej, etnograficznej, jak

i kulturowej, 2) uświadomienie wartości regionu w kontekście wartości narodowych, państwowych i ogólnoludzkich, 3) wprowadzenie ucznia w świat wartości środowiska, 4) kształtowanie tożsamości pluralistycznej, której istota polega na tym, iż człowiek poznając własną społeczność i kulturę, „uczy się trafniej odczytywać i interpretować zachowanie innych, uczy się szanować ich odmienność” (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1995, s. 4).

Edukacja regionalna, stanowiąca swoisty powrót do źródeł życia każdego człowieka (Kossak-Główniczewski, 1993), odgrywa również bardzo ważną rolę w odkrywaniu przeszłości regionu (Sacharczuk i Szwarz, 2019, ss. 248–267). Ułatwia kształtowanie i utrwalanie postaw regionalnych wśród dzieci i młodzieży. Bardzo ważną swoistością edukacji regionalnej jest również to, iż stwarza szanse na doświadczanie kontaktów z odmiennością, wspomaga proces kształtowania umiejętności współżycia z innymi, dzięki czemu umożliwia przetrwanie wartości małej ojczyzny (Sobecki, 2007).

Edukacja międzykulturowa natomiast postrzegana jest jako „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej, globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, kształtowania trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2009, s. 282). Edukacja międzykulturowa jest nową subdyscypliną edukacyjną, która intensywnie zaczęła rozwijać się w Polsce w latach 90. Warto również podkreślić, iż powodzenie edukacyjne tej koncepcji naukowej uzależnione jest od wielu czynników, takich jak doświadczenia historyczne, poziom rozwoju społeczeństw, ale i funkcjonowanie systemu społeczno-politycznego (Ogrodzka-Mazur, 2018, ss. 65–82). Niezbędne jest w tym również wsparcie ze strony władz samorządowych i lokalno-państwowych (Boski, 2010, s. 609).

W literaturze przedmiotu wskazuje się wiele klasyfikacji i ujęć funkcji oraz celów edukacji międzykulturowej (Grzybowski, 2007; Lewowicki, 2015, ss. 24–33; Sobecki, 2016). Do najważniejszych z nich należy „przygotowanie jednostki do funkcjonowania w warunkach zróżnicowania kulturowego (...) ukształtowanie właściwych postaw wobec odmienności kulturowej zbudowanych na bazie samoakceptacji i zakorzenienia” (Sobecki, 2007, ss. 34–35) oraz „uczenie się budowania pozytywnych relacji z drugim człowiekiem i uświadamianie sobie różnic i podobieństw pomiędzy ludźmi” (Szczurek-Boruta, 2006, s. 37). Współcześnie realizacja powyższych założeń nie wzbudza wątpliwości, jest konieczna z uwagi stan pogłębiającego się zróżnicowania kultu-

rowego współczesnych społeczeństw. To właśnie edukacja ma do odegrania bardzo ważną rolę w procesie zapoznania z tą różnorodnością, przy jednoczesnym zachowaniu wartości i odrębności własnej kultury (Nikitorowicz, 2005a, ss. 15–33; 2020).

Istotnym założeniem koncepcji kształtowania tożsamości międzykulturowej jest konieczność posiadania przez człowieka takich cech, które pozwalają na posiadanie świadomości odrębności, ale i podobieństwa do innych. Bardzo ważny jest tu sam przebieg kształtowania tożsamości, przede wszystkim identyfikacja z kulturą rodzimą, a więc „(...)świadomość poczucia zakorzenienia i wartości rdzennych, świadomość czasu, przestrzeni, trwania i przemijania oraz związana z tym świadomość znaczenia i wagi przeszłości, wspólnych losów, przeżyć i wszystkich zdarzeń zatrzymanych w pamięci zbiorowej oraz świadomość terażniejszości i poczucia indywidualności, siły i mocy jednostkowej oraz perspektyw rozwoju indywidualnego i grupowego” (Nikitorowicz, 2005b, s. 93).

Wynika to z funkcjonowania człowieka w przestrzeni międzykulturowej, gdzie występuje problem wielu ojczyzn, problem zachowania własnej indywidualności w procesie kształtowania tożsamości osobowej i społecznej. Istota koncepcji tożsamości międzykulturowej „łączy to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne” (Nikitorowicz, 2005b, s. 94). Wyjaśnia jednocześnie powiązania problematyki regionalnej i międzykulturowej w perspektywie obszaru zainteresowań edukacji międzykulturowej. Edukacja regionalna jest niezbędnym warunkiem powodzenia zamierzeń wynikających z teoretycznych założeń edukacji międzykulturowej. Zaznajamianie dzieci i młodzież z kulturą lokalną „rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego, wzmacnia ich siły poprzez poznanie i zrozumienie siebie oraz swojej najbliższej kultury. W efekcie pozwala dostrzegać odmienności oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy” (Nikitorowicz, 2017, s. 130). Dlatego „istotą procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej jest nadanie wartości tożsamości przypisanej, niezamykanie jej, ale – na zasadzie uświadamianych wartości otwieranie na inne kultury” (Nikitorowicz, 2017, s. 398). I – co istotne – należy rozpocząć ten proces jak najwcześniej, już na etapie przedszkola.

## **Treści regionalne i wielokulturowe w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej<sup>1</sup>**

Jak zostało zasygnalizowane na początku artykułu, jego celem jest zaprezentowanie treści dotyczących różnorodności kulturowej w podstawie programowej przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej. Już w preambule podstawy dla przedszkola czytamy, iż głównym celem wychowania na tym etapie jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka, co ma m.in. umożliwić zdobywanie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna.

Wśród wielu zadań, jakie stoją przed przedszkolem, wskazuje się na „wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie (...), współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka, kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby” (Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik 1, ss. 2–3). Powyższe cele, odnoszące się raczej do kwestii ogólnospołecznych, uzupełnione są o dwa zapisy, które w większym stopniu odnoszą się do treści kulturowych.

Pierwszy z nich zobowiązuje przedszkole do organizowania takich zajęć (jednak wyłącznie w przypadku zaistniałej potrzeby), które umożliwiałyby dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.

<sup>2</sup> Język kaszubski jest jedynym językiem regionalnym, uwzględnionym w podstawie programowej. Należy pogratulować autorom tych części podstawy zarówno koncepcji, jak i precyzji w stworzeniu bardzo dobrych fundamentów do nauczania i uczenia się tego języka – przede wszystkim w wymiarze kulturowym.



Kolejny natomiast dotyczy realizacji edukacji sprzyjającej budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, w tym chęci poznawania innych kultur. Powyższe cele powinny być realizowane w oparciu o treści określone za pomocą efektów (w podstawie nazwano je osiągnięciami dziecka). Zostały one podzielone są na cztery obszary: fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Zagadnień z obszaru edukacji regionalnej i międzykulturowej nie znajdziemy w osiągnięciach natury fizycznej. Wśród jedenastu, bardzo ogólnie określonych efektów dotyczących sfery emocjonalnej, można odszukać podstaw takiej edukacji w zasadzie w dwóch przypadkach. Dotyczą one następujących sformułowań: dziecko „dostrzega emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji” oraz „szanuje emocje swoje i innych osób” (Dz.U. 2017, poz. 356, Załącznik nr 1, ss. 4–5).

Najwięcej treści natury kulturowej odnajdziemy w obszarze społecznym i poznawczym. I tak, do pierwszego z nich zliczyć można efekty dotyczące wyrażania szacunku wobec innych, odczuwania i wyjaśniania swojej przynależności do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej i innych grup, wartości związanych z umiejętnościami i zachowaniami społecznymi (np. szacunek do dzieci i dorosłych, szacunek do ojczyzny), praw i obowiązków swoich oraz innych osób, komunikacji z dziećmi i osobami dorosłymi, oczekiwań społecznych wobec innego dziecka, grupy. Natomiast wśród zapisów należących do najobszerniejszego działu natury poznawczej wskazać można tylko kilka grup aktywności dziecka: obszaru muzycznego (np. wykonania lub rozpoznawania łatwych piosenek ludowych, hymnu przedszkola, charakterystycznych dla uroczystości narodowych, takich jak: hymn narodowy, potrzebnych do organizacji uroczystości, np. Dnia Babci i Dziadka), natury geograficzno-przestrzennej (znajomość nazwy swojego kraju i jego stolicy, znajomość symboli narodowych, takich jak: godło, flaga, hymn, zagadnień dotyczących Polski jako jednego z krajów Unii Europejskiej, wybranych symboli związanych z regionami Polski ukrytych w podaniach, przysłowiach, legendach, bajkach). Do aktywności takich zaliczyć można również znajomość najbliższego środowiska (np. rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu, zawody wykonywane przez rodziców i osoby z najbliższego otoczenia).

Wiele kwestii kulturowych dotyczy dwóch ostatnich punktów obszaru poznawczego, odnoszą się one jednak wyłącznie do sytuacji, gdy w przedszkolu istnieje potrzeba realizacji zajęć w języku mniejszości narodowej lub etnicznej czy w języku regionalnym (kaszubskim). W tym pierwszym przypadku dotyczą one konkretnej wspólnoty narodowej, etnicznej, językowej, godła

swojej wspólnoty narodowej, etnicznej, językowej i cech charakterystycznych regionalnego stroju ludowego. Natomiast dzieci, które w przedszkolu uczą się języka regionalnego – kaszubskiego, mają okazję poznać kaszubskie wyrazy i zwroty, obecne w podejmowanych zabawach i innych czynnościach (to powtarzanie rymowanek i prostych wierszyków, śpiewanie piosenek; rozumienie krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych wspieranych np. obrazkiem, rekwizytem, gestem, jak i znajomość godła (symbolu) swojej wspólnoty regionalnej – kaszubskiej).

Niestety, również w części końcowej dokumentu, gdzie proponowane są warunki i sposoby realizacji procesu kształcenia, nie znajdujemy odniesień do kwestii kulturowych. Choć znajduje się tu wiele wskazówek metodyczno-organizacyjnych, związanych chociażby z kreowaniem przestrzeni rozwoju dzieci, w tym jej aranżacji (np. tworzenia stałych i czasowych kącików zainteresowań), w żadnym miejscu nie wspomina się o wykorzystaniu do tych celów, np. wartości i treści regionalnych czy – szerzej – kulturowych. Jedyнным zapisem, który mógłby stać się inspiracją dla nauczycieli przedszkola w realizacji założeń edukacji regionalnej i międzykulturowej, jest propozycja, by włączać do zabaw i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dzieciach oraz ich zaciekawienie elementami otoczenia.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej stanowi (wraz z kolejnym etapem edukacyjnym – klasami IV – VIII) kolejny załącznik do rozporządzenia (Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik nr 2). Stąd kilkustronicowy wstęp dotyczący celów i zadań edukacji w szkole podstawowej odnosi się do procesu kształcenia realizowanego na tych dwóch etapach. Podkreśla się tu wartości patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej, kształtowanie szacunku dla godności innych osób, jak i postaw otwartych wobec świata i innych ludzi, promowanie aktywności w życiu społecznym. Wśród rozwijanych umiejętności wskazuje się ponadto na aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju. Jak czytamy: „kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego (...)” (Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik nr 2, s. 14).

Natomiast już w części poświęconej edukacji wczesnoszkolnej, podkreśla się organizowanie zajęć umożliwiających poznanie wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, społeczność szkolna, społeczność lokalna i regionalna, naród. Wymienia się również konieczność kształtowania i rozwijania zachowań wynikających z tych wartości, wspierających poznanie kultury narodowej, środowiska przyrodniczego, odbiór sztuki i potrzebę jej współtworzenia w zakresie adekwatnym do etapu rozwojowego dziecka, jak i umożliwiających zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów, w tym krajów Unii Europejskiej, różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości (w tym krajów Unii Europejskiej), różnorodnych zjawisk przyrodniczych, sztuki, a także zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości.

Wskazuje się również na konieczność współdziałania z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka. Natomiast cele kształcenia realizowane na etapie edukacji wczesnoszkolnej – podobnie jak na poziomie przedszkola – odnoszą się również do czterech „obszarów rozwojowych dziecka”. Choć odniesień interesujących mnie treści tu również nie zawiera dziedzina fizyczna, jednak w dziedzinie emocjonalnej pojawia się ich zdecydowanie więcej niż na etapie przedszkola. Dotyczy tego zapis następujących umiejętności/zachowań ucznia: rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć swoich, jak i innych osób, tworzenia relacji oraz umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzeba jej budowania (chodzi o więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową).

Podobna sytuacja dotyczy obszaru społecznego, w którym wskazuje się na kształtowanie świadomości wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe, potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości, na umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości, potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech, umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy, czy umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych. Natomiast w obszarze poznawczym podkreśla się umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj, umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych

spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii oraz umiejętność samodzielnej eksploracji świata.

Powyższe umiejętności uszczegółowiono w kolejnej części podstawy zatytułowanej „Treści nauczania<sup>3</sup> – wymagania szczegółowe”, i przyporządkowano „poszczególnym dyscyplinom naukowym” (co w obu wypadkach określono dość niefortunnie). Wśród trzynastu obszarów edukacyjnych na szczególną uwagę zasługuje edukacja społeczna, w której zaakcentowana została problematyka identyfikacji z różnymi grupami społecznymi, głównie w zakresie ich rozpoznawania i opisywania (to m.in. rodzina, klasa w szkole, drużyna sportowa, społeczność lokalna, naród, ale i zespoły artystyczne, a także inne narodowości). Zalicza się do nich również znajomość ciekawostek historycznych dotyczących regionu, kraju, ale i uczestnictwo w wyborach samorządu uczniowskiego, znajomość przykładów powstałych w efekcie porozumień i umów grup społecznych (np. stowarzyszenia pomocy chorym i niepełnosprawnym dzieciom, organizacje ekologiczne, a także stowarzyszenia dużych grup społecznych, jak miasta i państwa czy Unia Europejska), znajomość i poszanowanie zwyczajów i tradycji różnych grup społecznych i narodów, zwyczajów ludzi (np. dotyczących świąt w różnych regionach Polski, ale i w różnych krajach).

Wiele z nich odnosi się do zakresu orientacji w czasie historycznym (np. powstanie państwa polskiego, legendy z powstaniem godła i barw narodowych, legendy dotyczące regionu), ale i do tematów dotyczących symboli narodowych, wybranych regionalnych strojów ludowych, świąt narodowych i innych ważnych dni pamięci narodowej, patrona szkoły, miejscowości, problematyki kraju. Natomiast w edukacji przyrodniczej efekty uczenia się dotyczą tematów związanych z krajem, miejscowością i regionem w kontekście miejsc charakterystycznych z punktu widzenia bogactwa przyrody i przestrzeni geograficznej. Co zaskakujące, niewiele treści kulturowych odnaleźć można w obszarze edukacji muzycznej. Sformułowane efekty uczenia się w dziedzinie muzyki zawierają dość ogólne wskazania, a odnoszą się do śpiewania – nucenia (m.in. melodii dotyczących świąt, w tym świąt narodo-

---

<sup>3</sup> Już w latach 90. XX wieku W. Okoń przekonywał, iż takie określenia wyrażają ideę dawnej pedagogiki „bez dziecka”, por. Okoń, W. 1996. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Proponuje się więc w miejsce „nauczania” stosować określenie „kształcenia”, które wyznacza w realizacji procesu kształcenia czynności dwustronne: uczniów i nauczycieli – dotyczy to zarówno treści, jak i innych elementów procesu kształcenia (celów, metod itd.).

wych, związanych z tradycjami i zwyczajami polskimi, czy śpiewania pieśni patriotycznych i historycznych, hymnu polskiego, „wybranych krótkich piosenek w języku obcym”) oraz wybranych tańców „integracyjnych, ludowych polskich oraz innych krajów Europy i świata” (Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik nr 2, s. 45).

W obszarze edukacji językowej, na który składają się trzy odrębne punkty, odnaleźć możemy kolejne przykłady odniesień do treści regionalnych, jak i wielokulturowych. W przypadku realizacji języka obcego nowożytnego (co dotyczy wszystkich uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej) efekty uczenia się koncentrują się wokół zagadnień dotyczących domu, szkoły, miejscowości i ogólnej wiedzy o innych krajach posługujących się danym językiem obcym. Podobnie, jak w przypadku przedszkola, zdecydowanie więcej treści kulturowych dotyczy zajęć, które kierowane są do dzieci uczących się języka mniejszości narodowej lub etnicznej. Tu efekty korespondują z tematyką własnego dziedzictwa narodowego lub etnicznego, historii, języka, tożsamości, elementów przyrody, kultury materialnej i duchowej. W tej części podstawy programowej również zdecydowanie staranniej opracowana została tematyka uczenia się języka regionalnego – kaszubskiego. Efekty skupiają się na samym uczniu, dotyczą „najbliższego otoczenia i przeżywanej codzienności”, bliskich, rodziny, domu, szkoły, przyrody, Kaszub jako środowiska lokalnego, świąt i tradycji wraz z jej elementami. Wśród treści pojawia się ponadto zagadnienie edukacji międzykulturowej (w zakresie różnic pomiędzy polskimi a kaszubskimi tradycjami). Warto podkreślić, iż wiele efektów odnoszących się do poszczególnych aktywności ucznia zostało opatrzonych tu dodatkowymi szczegółami i ważnymi wskazówkami (np. co do sposobu ich realizacji czy propozycji wykorzystania określonych środków dydaktycznych).

Ostatni punkt w realizacji zajęć na etapie edukacji wczesnoszkolnej stanowi etyka. Wiele uwagi skoncentrowano tu na samym pojęciu etyki, zagadnieniu godności i wolności, relacji z innymi ludźmi, szacunku, wspólnot ludzkich oraz wartości. Niestety, treści odnoszących się do edukacji regionalnej i międzykulturowej w zasadzie brak jest w edukacji polonistycznej, nie znajdziemy ich również w pozostałych obszarach – edukacji matematycznej, plastycznej, technicznej, informatycznej czy w wychowaniu fizycznym. Należy zatem mieć nadzieję, iż zostały one umieszczone w przepisach dotyczących realizacji wyżej wymienionych przedmiotów na kolejnym już etapie edukacyjnym.

## Zakończenie

Edukacja ma do spełnienia bardzo ważne kulturowe zadania. Czy jednak współczesna oświata już od najmłodszych lat przygotowuje do uczestnictwa w kulturze? Na ile uczy współtworzenia własnej kultury i kształtuje postawy otwarte na odmienność kulturową, na ile inspiruje do kontaktów międzykulturowych? Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczyć mogą tylko badania naukowe, prowadzone oczywiście na wszystkich etapach edukacyjnych.

W moim odczuciu określone w aktualnej podstawie programowej treści (między)kulturowe nie są wystarczające. Jednak praktyka edukacyjna, jak i prowadzone badania naukowe<sup>4</sup> są świadectwem tego, iż realizacja takich treści w dużej mierze zależy od samych nauczycieli – ich doświadczeń, przygotowania i kompetencji. Bowiem rola nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela pracującego w środowisku wielokulturowym, zarówno w kontekście kształtowania indywidualnej tożsamości przez uczniów, jak i budowania świadomości związanej z funkcjonowaniem w świecie zróżnicowanym kulturowo – jest ogromna. Kluczowe jest jednak, by rozpocząć taką edukację jak najwcześniej. By umożliwić każdemu dziecku tworzenie siebie, pozwolić na kształtowanie postaw odpowiedzialności i refleksji nad własnym działaniem i dokonywanymi wyborami (Ogrodzka-Mazur, 2007). Przegląd aktualnych podstaw programowych pierwszych etapów edukacyjnych dowodzi, iż (zwłaszcza na etapie przedszkola) niewiele jest odniesień do różnorodności kulturowej. Obecne zagadnienia dotyczą raczej podstawowej wiedzy z obszaru najbliższego otoczenia, postrzeganego bardziej w kategoriach jedno-, a nie wielo-kulturowych. Ponadto zauważyć należy, iż przyjęty w podstawie zapis osiągnięć dziecka i ucznia (dotyczy to bowiem obu etapów edukacyjnych) jest dość ogólny. Czy tak określone treści umożliwiają nauczycielom swobodę w ich doborze i realizacji? Czy wiążą się raczej z wyłącznym dążeniem do osiągnięcia zapisanych efektów? Te pytania wydają się dość istotne w kontekście tradycyjnego postrzegania treści kształcenia jako gotowego pakietu wiedzy do przekazania uczniowi. Bowiem, jak zauważa Dorota Klus-Stańska, współcześnie powinniśmy się w większym stopniu interesować „(...) nie tym, w jakim stopniu uczniowie przyswoili treści programowe, ale tym, jak myślą i rozumieją rzeczywistość i jej elementy, jak się w nią angażują i jakie prze-

---

<sup>4</sup> Doskonałym przykładem prowadzonych od wielu lat badań na ten temat są publikacje pedagogów cieszyńskiego i białostockiego środowiska naukowego.

widują miejsce dla siebie w procesach społecznego tworzenia prawomocnej wiedzy” (Klus-Stańska, 2010, ss. 344–345).

### **Bibliografia**

- Bauman, Z. 2007. Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności. W: Dudzikowa, M. i Czerepaniak-Walczak, M. red. *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. I. Gdańsk: GWP, ss. 139–154.
- Bogaj, A., Kwiatkowski, S.M. i Piwowarski, R. 2001. *Wskaźniki edukacyjne: Polska 2000*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Boski, P. 2010. *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Denek, K. 2011. *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Grzybowski, P.P. 2007. *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Konarzewski, K. 2004. *Reforma oświaty: podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kossak-Główczewski, K. 1993. Niektóre aspekty niezależnej edukacji regionalnej. W: Rodziewicz, E. i Szczepska-Pustkowska, M. red. *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”, ss. 66–84.
- Kupisiewicz, C. 2010. *Szkice z dziejów dydaktyki: od starożytności po czasy dzisiejsze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki, T. 2008. O szkodliwości współczesnego języka sfery publicznej. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*. **1**, ss. 20–25.
- 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.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 1995. *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 1998. *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nikitorowicz, J. 2005a. Próba określania przedmiotu edukacji międzykulturowej. W: Nikitorowicz, J., Misiejuk, D. i Sobecki, M. red. *Region. Tożsa-*

- mość. *Edukacja*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 15–33.
- Nikitorowicz, J. 2005b. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2018. Intercultural education in Poland: current problems and research orientations. *Kultura i Edukacja*. 2, pp. 65–82.
- Petrykowski, P. 2003. *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: UMK.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017 poz. 356, Załącznik nr 1 i 2.
- Sacharczuk, J. i Szwarz, A. 2019. Kultura regionu – inspiracje i kierunki rozwoju edukacji regionalnej. *Kultura i Edukacja*. 3, ss. 248–267.
- Sobecki, M. 2007. *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szczurek-Boruta, A. 2006. Tożsamość i jej szerszy kontekst instytucjonalny – o przydatności teorii strukturalizacji Anthony’ego Giddensa dla teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. i Ogrodzka-Mazur, E. red. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Cieszyń – Toruń: UŚ, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 31–40.



Szymański, M. 2008. Problematyka edukacyjna we współczesnej debacie publicznej. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica*. 1, ss. 5–19.

Śliwerski, B. 2015. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### **(Inter)cultural contents in the process of pre – and early school education – based on an analysis of the current core curricula**

**Abstract:** The aim of the article is to present the current core curriculum for kindergartens and early childhood education in the context of cultural diversity. Knowing your own local environment and the cultural canon of the region is an important element of intercultural education. The basis for the analyses of the core curricula are the assumptions of both regional and intercultural education. Tasks and goals, defined in the core curriculum, are presented to be achieved by modern kindergartens and schools. The learning outcomes that determine the content planned in the learning and teaching process were also analyzed. The theoretical basis for the considerations is the concept of intercultural identity by Jerzy Nikitorowicz.

**Keywords:** core curriculum, learning outcomes, content of educations, regional education, intercultural education

Translated by Alina Szwarc

MARIUSZ ANTOLAK

## **Edukacja globalna dzieci w zakresie kształtowania krajobrazu – Global Garden Project Praia (Republika Zielonego Przylądka)**

**Streszczenie:** Globalna edukacja szczególnie nacisk kładzie na ukazywanie relacji między jednostką i procesami globalnymi (Lipska-Badoti i in., 2011), do których zaliczają się zmiany w krajobrazie. Sprzyja ona kształtowaniu postaw odpowiedzialnych już od najmłodszych lat, niezależnie od miejsca zamieszkania. Praca prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów jednej ze szkół podstawowych w dzielnicy Achada Grande Frente w Prai (Republika Zielonego Przylądka). W kwietniu 2015 roku szkoła brała udział w projekcie Global Garden Project, Fundacji „W krajobrazie”. W badaniach szczególną uwagę zwrócono na kwestie związane z postrzeganiem krajobrazu w ujęciu edukacji globalnej. Wśród uczniów (8–14 lat) przeprowadzono badania ankietowe oraz wykonano szczegółową analizę prac plastycznych sporządzonych przez dzieci w ramach warsztatów. Przeanalizowano komponenty krajobrazu, rozmieszczenie obiektów na planszach oraz opracowano typologię obiektów dendrologicznych. Analiza i interpretacja prac dzieci jest dobrym źródłem informacji, pomagającym w przygotowaniu właściwego programu nauczania w zakresie edukacji krajobrazowej.

**Słowa kluczowe:** postrzeganie krajobrazu, edukacja dziecięca, warsztaty plastyczne

### **Wprowadzenie**

Wszystkie kraje są ze sobą ściśle powiązane i uzależnione od siebie. Jest to system naczyń połączonych, w których przenikają się ze sobą systemy kulturowe, środowiskowe, ekonomiczne, społeczne, polityczne, technologiczne itp. Jest to coraz bardziej zauważalne i generuje problemy dotyczące wszystkich mieszkańców Ziemi. Naprzeciw tej sytuacji wychodzi edukacja globalna, która objaśnia relacje występujące pomiędzy jednostką a procesami globalnymi. W procesie edukacyjnym świat powinien być przedstawiany jako nierozzerwalna całość, wspólnota niezliczonych istot, powiązanych ze sobą na wiele sposo-

bów (Skubała i Kukowka, 2010). Edukacja globalna jest elementem kształcenia obywatelskiego oraz wychowania poświęconym budowaniu świadomości istnienia zjawisk i współzależności o charakterze globalnym. Edukacja globalna koncentruje się na szacunku dla różnych kultur, dla innych ludzi oraz poczuciu odpowiedzialności poszczególnych jednostek za zmiany na świecie (Long i King, 1964). Najpopularniejszymi tematami poruszonymi w ramach edukacji globalnej są prawa człowieka, pokój i bezpieczeństwo, zrównoważony rozwój, problemy rozwoju współczesnego świata, jakość życia i relacje pomiędzy krajami Globalnej Północy i Globalnego Południa. Niezwykle ważną rolę w przygotowywaniu osób do globalnego świata odgrywają nauczyciele, którzy powinni być świadomi spraw globalnych i rozwijać swoje umiejętności radzenia sobie z nimi (Altun, 2017). W kształceniu ustawicznym wielu krajów tematy związane z edukacją globalną poruszane są zazwyczaj w blokach tematycznych takich przedmiotów, jak: geografia, wiedza o społeczeństwie i historia. Są to jednak zazwyczaj tylko drobne wtrącenia do istniejących podstaw programowych. Zainteresowanie edukacją globalną jest natomiast niezwykle popularne wśród organizacji pozarządowych (Gontarska i Kuleta-Hulboj, 2015).

Właściwe kształtowanie krajobrazu jest zagadnieniem, które również powinno stanowić jeden z elementów edukacji globalnej. Ciągłe zmiany w krajobrazach krajów Globalnej Północy doprowadziły w wielu przypadkach do degradacji przestrzeni i nieodwracalnej utraty jej największych atutów. Wraz z coraz większym zainteresowaniem inwestowaniem na Globalnym Południu nanoszona jest z roku na rok nieudolna kalka błędów popełnianych przez wiele lat na swoim „podwórku”. W wielu przypadkach doprowadza to do konfliktów przestrzennych i pomniejszenia walorów krajobrazowych przestrzeni, które powinny być objęte szczególną ochroną. Dochodzi do niezwykle groźnej unifikacji krajobrazów, a w skrajnych przypadkach do utraty tożsamości miejsc budowanych na „nowych” łąkach bez poszanowania lokalnych tradycji. Dzieje się tak zarówno w Afryce, Ameryce Południowej, jak i w Azji.

Edukacja krajobrazowa wpisuje się we współczesne trendy i wymagania edukacyjne niezależnie od tego, w jakim ujęciu jest prezentowana (Szczęsna, 2010) i w różnych krajach sprowadza się do innych aspektów edukacyjnych. Estetyzacja przestrzeni kształtuje i rozwija wrażliwość psychiczną oraz aktywność twórczą. Poznawanie i przeżywanie krajobrazu rozwija zainteresowania przyrodnicze i artystyczne, pozwala na samodzielne odkrywanie wartości krajobrazu, co stanowi fundamentalny warunek jego ochrony i poczucia więzi pomiędzy człowiekiem a krajobrazem (Kopczyński, 2009). Edukacja krajobrazowa powinna być prowadzona również w ujęciu globalnym i dużą

wagę przykładać do nauki krytycznego patrzenia na przestrzeń i konsekwencji związanych z decyzjami planistycznymi. Im wcześniej zaczniemy rozmawiać o estetyzacji przestrzeni i właściwym jej kształtowaniu – tym lepiej. Nie są to jednak tematy łatwe i nie zawsze można je zrealizować w tradycyjnej podstawie programowej w szkole. Przygotowanie nauczycieli w tym zakresie jest również dalekie od ideału. Organizacje pozarządowe, które wśród swoich działań statutowych posiadają zagadnienia związane z ochroną i kształtowaniem krajobrazu, odgrywają w tej kwestii rolę pierwszoplanową.

W niniejszym opracowaniu opisano projekt edukacyjny zrealizowany w jednej z afrykańskich szkół podstawowych. Badania bazowały na wcześniejszych doświadczeniach zbieranych w latach 2012–2015 w Polsce i Kenii (Antolak, 2018). Zorganizowano i przeprowadzono część teoretyczną i praktyczną zajęć dydaktycznych z uczniami. Tematyka zajęć dotyczyła kształtowania krajobrazu w ujęciu globalnym. Celem pośrednim pracy była analiza prac dzieci w zakresie postrzegania przez nie krajobrazu.

### **Zakres projektu edukacyjnego i metody badań**

*Global Garden Project* to międzynarodowy projekt o charakterze edukacyjnym realizowany przez Fundację „W krajobrazie”. W ramach projektu powstają przyszkolne ogrody w różnych częściach świata. Ogrody są projektowane i zakładane wspólnie z uczniami. Głównymi celami projektu są: realizacja przyszkolnych ogrodów użytkowych o funkcji dydaktycznej, aktywizacja uczniów szkół oraz popularyzacja idei miejskiego ogrodnictwa i *foodscapingu*. W ramach części teoretycznej zajęć uczniowie biorą udział w warsztatach plastycznych, projektowych oraz badaniach ankietowych.

W niniejszym artykule opisano wyniki badań przeprowadzonych w kwietniu 2015 roku w szkole podstawowej, położonej w centralnej części dzielnicy Achada Grande Frente, w stolicy Republiki Zielonego Przylądka – Prai. Zakres merytoryczny projektu edukacyjnego objął trzy etapy. Etap przygotowań polegał na nawiązaniu kontaktu z dyrekcją szkoły, opracowaniu materiałów potrzebnych do przeprowadzenia warsztatów, wyborze respondentów i przeprowadzeniu kwerendy bibliotecznej. Etap badań terenowych polegał na przeprowadzeniu obserwacji uczestniczącej, warsztatów rysunkowych i badań ankietowych. Ostatnim etapem pracy był etap analiz i wniosków. Badania przeprowadzono w grupie 25 uczniów (8–14 lat). Zakres wieku uczestników badania dotyczył trzech podstawowych faz twórczości dziecięcej: stadium schematycznego, związanego z opanowywaniem kształtu – ekspresją

inspirowaną (7–9 lat) stadium początków realizmu (9–12 lat) oraz stadium pseudonaturalistycznym (12–14 lat) (Lowenfeld i Brittain, 1977).

Fot. 1. Warsztaty w Prai, kwiecień 2015 r.



Źródło: Archiwum prywatne Autora.

Warsztaty zrealizowano w trybie zajęć pozalekcyjnych. Wzięli w nich udział wytypowani przez nauczycieli uczniowie z różnych klas. W ramach warsztatów rysunkowych (fot. 1) każde z dzieci miało narysować jedną pracę przedstawiającą krajobraz Republiki Zielonego Przylądka. Dzieci miały do dyspozycji kartki formatu A3 oraz podstawowe narzędzia do rysowania – kredki, ołówki i pastele. Czas pracy określono na 45 minut. Po zakończeniu warsztatów przygotowano wystawę prac uczniów (fot. 2), podczas której każde dziecko omówiło swoją pracę. W ramach prac kameralnych wykonano szczegółową analizę komponentów krajobrazu najczęściej występujących w pracach dzieci. Następnie zdigitalizowano wybrane obiekty i wykonano

analizę rozmieszczenia tych obiektów na planszach, a także opracowano ich typologię.

Fot. 2. Omawianie prac uczniów, kwiecień 2015 r.



Źródło: Archiwum prywatne autora.

Dodatkowo przeprowadzono badania ankietowe wśród uczestników projektu. Tematyka badań dotyczyła zagadnienia postrzegania krajobrazu i jego wybranych komponentów. Skupiono się w nich na pytaniach dotyczących krajobrazu i drzew – komponentu krajobrazu, występującego w pracach dzieci najczęściej. Respondentom zadano 4 pytania otwarte: 1. Z jakich elementów składa się krajobraz? 2. Jakie są różnice pomiędzy krajobrazami Polski i Republiki Zielonego Przylądka? 3. Proszę wymienić rodzaje drzew i krzewów rosnących w Republice Zielonego Przylądka. 4. Jakie korzyści dają drzewa? Następnie przeprowadzono z nimi moderowaną dyskusję dotyczącą tematu przewodniego warsztatów.

## Krajobrazy Republiki Zielonego Przylądka

Wyspy Zielonego Przylądka są demokratyczną republiką. Archipelag wysp jest najbardziej na południe wysuniętą częścią Makaronezji i usytuowany jest we wschodniej części Oceanu Atlantyckiego. Leżące na wschodzie Sal, Boa Vista, Maio, są wyjątkowo płaskie, pozostałe wyspy są natomiast górzyste. Położone są one na przedłużeniu strefy Sahelu, a elementem wpływającym na zasięgi widoczności przez większą część roku jest harmatan. Wyspa Santiago, na której położona jest stolica kraju – Praia – ma powierzchnię 990 km<sup>2</sup> i charakteryzuje się największym zróżnicowaniem krajobrazowym (fot. 3).

Fot. 3. Typowy krajobraz wyspy Santiago, miejscowość Tarrafal, kwiecień 2015 r.



Źródło: M. Antolak.

We wnętrzu wyspy znajdują się strome góry, z wykorzystywanymi rolniczo „zielonymi” dolinami. Stolica zlokalizowana jest na południowo-wschodnim krańcu wyspy i zamieszkuje ją ok. 150 000 mieszkańców. Miasto i jego infrastruktura rozwijają się w szybkim tempie (Irwin i Wilson, 2009). Przy wyborze kraju do badań kierowano się m.in. czynnikiem izolacji przestrzennej. Mieszkańcy tego niewielkiego, wyspiarskiego kraju mają bardzo ograniczony kontakt ze stałym lądem oraz z innymi wyspami (innymi krajobrazami). Lotniska na wielu z wysp zostały pozamykane ze względu na niesprzyjające warunki wietrzne, a wielu mieszkańców cierpi na „chorobę morską”, co przyczynia się jeszcze bardziej do ich izolacji przestrzennej.

Przestrzeń kreowana przez człowieka na wyspach jest harmonijna i spójna. Lokalna architektura nie reprezentuje wysokich walorów, jednak ze względu na dużą jednorodność i wykorzystanie lokalnych materiałów budowlanych jej odbiór jest pozytywny. Dzięki utrudnionemu dostępowi do materiałów konstrukcyjnych i wykończeniowych uzyskała ona jednorodną formę i styl. Przez ograniczony dostęp do wody zieleń urządzona kumulowana jest w bezpośrednim sąsiedztwie zabudowy mieszkaniowej. Mieszkańcy ze względu na utrudnienia w dostępie do roślin ozdobnych najczęściej się nimi wymieniają. Wpływa to pozytywnie na wizerunek przestrzeni sąsiedzkiej. Jest ona wyjątkowo harmonijna i spójna. Budynek są również do siebie podobne, głównie ze względu na ten sam budulec i podobne potrzeby mieszkaniowe. Ważną rolę w społeczeństwie pełnią przestrzenie publiczne. Wieczorami zapełniają się mieszkańcami, którzy spędzają tu większość wolnego czasu. Im bogatsze i większe miasto, tym więcej zieleni urządzonej, która jest na wyspach wyznacznikiem statusu społecznego. Jest to kraj, w którym bardzo łatwo zrozumieć zagadnienie określane mianem krajobrazu dźwiękowego (*soundscape*). Mieszkańcy wysp szczególną rolę przywiązują do muzyki. Dzieje się tak przede wszystkim za sprawą kolonialnej przeszłości kraju. Dużą rolę w przestrzeniach publicznych odgrywają elementy artystyczne street artu. Elewacje wielu budynków zdobią współczesne murale takich gwiazd światowej sławy, jak: Ozmo, Deih czy Alice Pasquini. Wiele z prac powstało w ramach *Festiwalu Sete Sois Sete Luas*, który jest organizowany od 1998 roku. Krajobraz stolicy jest silnie zróżnicowany i przekształcony. W mieście występują zarówno ekskluzywne dzielnice z rozbudowaną infrastrukturą techniczną, jak i dzielnice biedy (fot. 4).



Fot. 4. Krajobraz za murem szkoły, w której przeprowadzano badania, kwiecień 2015 r.



Źródło: M. Antolak.

### **Global Garden Project Praia – wyniki badań**

W przeanalizowanych pracach pojawiło się 27 różnych komponentów krajobrazu. Dzieci najczęściej rysowały: słońce (88%), chmury (76%) i drzewa (72%). Najczęściej pojawiające się odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 1. Respondenci dość często rysowali symbole narodowe (flagi). Zachowanie to może mieć związek zarówno z patriotyzmem lokalnym, jak i trudnością w przypisaniu konkretnych składowych krajobrazu do swojej ojczyzny. Po-

pularnymi wskazaniem były góry, wulkany i wody powierzchniowe – elementy będące wizytówką Zielonego Przylądka. W pracach młodszych dzieci krajobraz wysp prezentowany był w postaci jednego stożka wulkanicznego w czasie erupcji. Kolorystyka prac utrzymana była często w brązowych tonacjach, niewiele było w nich odcieni zieleni. Elementami wskazywanymi przez pojedyncze osoby były: zwierzę, ogród/pole uprawne, krzew, parking, chodnik i wodospad.

Dzieci wykazywały się stosunkowo dużą dokładnością, szczególnie wypełniając narysowane wcześniej kontury kolorem. Preferowanym narzędziem wykorzystywanym do tworzenia prac plastycznych były kredki ołówkowe. Uczniowie chętnie korzystali z gumek. Na każdej z prac oprócz imienia, nazwiska i wieku autora (o co dzieci zostały poproszone) pojawiła się również data. Charakterystycznym elementem prac były powtarzające się schematy rysunkowe. Dzieci w podobny sposób prezentowały takie elementy jak ptaki, słońce, chmury czy drzewa. Komponenty krajobrazu były prezentowane w postaci scen rodzajowych, tworząc w wielu przypadkach logiczną całość. Na planszach często pojawiały się motywy związane z turystycznym wykorzystaniem przestrzeni. Poniżej zaprezentowano dwie przykładowe prace, które powstały w ramach warsztatów.

Tabela 1. Zestawienie najpopularniejszych wskazań uczestników warsztatów plastycznych

Komponent krajobrazu	Liczba wskazań ws wskazań/wskazań	Udział w % procentowy
Słońce	22	88,0
Chmura	19	76,0
Drzewo	18	72,0
Góra	14	56,0
Wulkan	9	36,0
Ocean	8	32,0
Bydynek mieszkalny	6	24,0
Niebo	6	24,0
Człowiek (turysta)	5	20,0
Flaga kraju	5	20,0
Ptaki	4	16,0
Droga	3	12,0
Warzywa	3	12,0
Samochód, statek, deszcz, ryby, parasol i leżak plażowy, trawnik, warzywa, ogrodnicy/rolnicy...	2	8,0

Źródło: Opracowanie własne.

Ryc. 1. Praca 14-letniej uczennicy



Źródło: Materiał stworzony podczas warsztatów rysunkowych.

Rysunek 14-letniej uczennicy – najstarszej uczestniczki warsztatów (ryc. 1) przedstawia krajobraz rolniczy. W dolnej części pracy umieszczono sad z drzewami i krzewami owocowymi oraz warzywami rosnącymi w sąsiedztwie. Powyżej uczennica narysowała pole uprawne z pracującymi na nim rolnikami/ogrodnikami. Istotnym elementem rysunku jest padający deszcz, który na wyspach pojawia się niezwykle rzadko i uzależnione jest od niego w dużej mierze lokalne rolnictwo. Kraj boryka się z problemami w zakresie pozyskania słodkiej wody pitnej i użytkowej. Szkoła, w której prowadzono warsztaty, nie miała dostępu do bieżącej wody i była ona dowożona tylko w beczkach. W pracy zauważalny jest wyraźny rytm. Na uwagę zasługują ponadto podpisy poszczególnych postaci tej scenki rodzajowej. Uczestniczka warsztatów jest reprezentantką stadium pseudonaturalistycznego. Rysunki tego okresu odzwierciedlają naturalistyczne postrzeganie świata. Prace są mniej schematyczne, a dziecko staje się bardziej krytyczne wobec własnej twórczości. Rysunki postaci ludzkich zawierają więcej szczegółów.

Ryc. 2. Praca 11-letniej uczennicy



Źródło: Materiał stworzony podczas warsztatów rysunkowych.

Praca 11-letniej dziewczynki (ryc. 2) przedstawia turystów zwiedzających górzysty krajobraz wysp. W pracy zaprezentowano trzy wzniesienia oraz znajdujące się pomiędzy nimi doliny porośnięte roślinnością. Nad wzniesieniami oraz na drzewach narysowane zostały w formie schematycznej ptaki. Turyści zostali zaprezentowani z aparatami fotograficznymi w rękach. Praca została stworzona przez uczennicę w wieku stadium początków realizmu. Jest to tzw. okres grup rówieśniczych, w którym zanika powtarzanie tych samych form. Na ich miejsce pojawiają się nowe kształty oraz techniki wykonywania prac plastycznych. Dzieci wyodrębniają w tym okresie więcej szczegółów. Ich rysunki raczej symbolizują, niż prezentują świat przedmiotów.

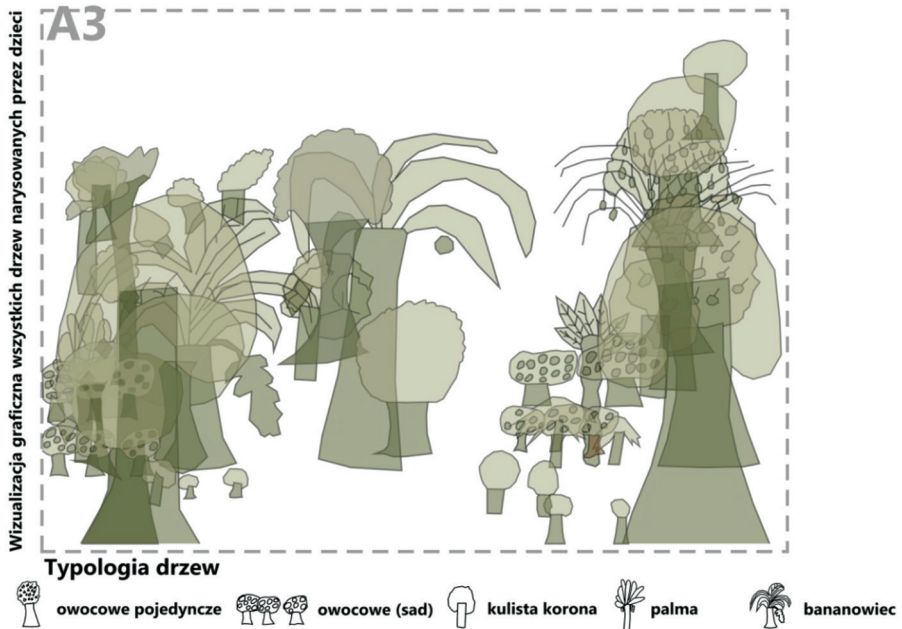
Krajobraz przez uczestników warsztatów jest odbierany jako przestrzeń dająca wiele korzyści (m.in. wykorzystanie rolnicze i turystyczne). Ze względu na fakt, iż już od kilku lat uczęszczają do szkoły, nauczyły się prezentować składowe krajobrazu przy użyciu charakterystycznych schematów. Najcenniejsze są prace dzieci młodszych, które przedstawiają ich własne wyobrażenie krajobrazu, a nie to, co zwykle podpowiadali im nauczyciele i rodzice.

Zaprezentowane w pracach dzieci komponenty krajobrazu można podzielić na dwie grupy: obiekty występujące w najbliższym otoczeniu oraz te, które są utożsamiane z krajem. Jako składowe krajobrazu uczestnicy warsztatów wymieniali zazwyczaj elementy harmonijne.

Krajobraz prezentowany w pracach dzieci starszych był najczęściej odwzorowaniem rzeczywistości, u młodszych natomiast wyobrażeń o przestrzeni doskonałej. Większość z narysowanych przez dzieci obiektów tworzyło spójną scenerię (luźno rozmieszczone na kartkach elementy). W pracach młodszych dzieci przeważa krajobraz górski, w którym dominują wulkany w czasie erupcji. Większość prac charakteryzuje kompozycja otwarta. Jest to zabieg mający na celu pobudzenie wyobraźni odbiorcy, poprzez chęci myślowego dokończenia poszczególnych elementów ilustracji, niemieszczących się w obrębie granic kartki papieru. Cechami prac plastycznych dzieci młodszych są czytelność, jasność przekazu oraz tendencja do wyraźnego podkreślania porządku istniejącego świata poprzez powielanie utartego i dobrze znanego schematu. Świadczyć może to o potrzebie uporządkowania świata i nadania mu miana bezpiecznego, przyjaznego i tolerancyjnego (Cierkosz, 2013).

Na 25 rysunkach pojawiło się 67 drzew, co daje średnią 2,7 drzewa na rysunek. Elementy te zostały narysowane w 18 pracach, co świadczy o dużej roli, jaką odgrywają drzewa w krajobrazie. Jest to szczególnie interesujące, biorąc pod uwagę to, iż na wyspach występują one sporadycznie. Niewiele jest tu kompleksów leśnych, a drzewa sadzone są przeważnie w miastach oraz w ogrodach – pełniąc głównie funkcje ozdobne i użytkowe. Obiekty zlokalizowane są przede wszystkim w centralnej części kartki. Ich wielkość jest bardzo zróżnicowana. Drzewa na rysunkach uczniów rosną często w dolinach rzecznych lub w sadach. Przypisano je do 5 typów: owocowe (pojedyncze), owocowe (sad), kulista korona, palma, bananowiec (ryc. 3). Obiekty dendrologiczne prezentowane są w postaci ogólnych schematów, prezentujących ich zróżnicowanie morfologiczne (pień i korona). Dość często w pracach pojawiają się również owoce, podkreślające rangę użytkowości. Wydzielono dwa podstawowe typy drzew (owocowe i ozdobne) oraz liczne podtypy, różniące się od siebie przede wszystkim kształtem i wielkością korony. Drzewa prezentowane są w formie okazów, z których można pozyskiwać owoce, liście, kwiaty, korzenie. W pracach można zauważyć jednak też tendencję do zauważania ich cech wpływających na estetyzację przestrzeni.

Ryc. 3. Wizualizacja graficzna wszystkich drzew narysowanych przez dzieci w ramach warsztatu (obiekty zdigitalizowane i nałożone na jedną kartkę) oraz typologia tych obiektów



Źródło: Opracowanie własne.

Ocena i interpretacja rysunku jest uznaną metodą diagnostyczną stosowaną przez psychologów, pedagogów, terapeutów, a także przez lekarzy. Rysunki dzieci analizowane są na wiele różnych sposobów i pomagają w komunikowaniu się z nimi (Nazaruk i Konovaluk, 2012). Najczęściej dostarczają wiedzy na temat osobowości i życia autorów prac. Ich odpowiednia interpretacja potrafi wiele powiedzieć o dziecku (Duxa, 2011). Dzieci, tworząc swobodne prace plastyczne, dążą do pierwotnego kanonu piękna (proporcja, symetria, ład i harmonia), którego znajomość stanowi podstawę wszelkiego rodzaju przedsięwzięć artystycznych. Młodzi twórcy posiadają wyobraźnię pozwalającą na idealizowanie otaczającej ich rzeczywistości, a z ich prac możemy wyczytać wyraźny przekaz, który nie będzie już tak czytelny, gdy dorosną (Cierkosz, 2013).

Po warsztatach plastycznych – respondenci poproszeni zostali o udzielenie odpowiedzi na 4 pytania otwarte. Pytania dotyczyły krajobrazu oraz drzew. Dzieci bez większych problemów wymieniały podstawowe komponenty krajobrazu oraz różnice i podobieństwa zaobserwowane pomiędzy polskimi a kabo-

werdyjskimi krajobrazami. Wśród komponentów krajobrazu uczestnicy badań ankietowych wymieniali najczęściej, takie jak: góra, ocean, roślina, ptak, droga, budynek, chmura i wulkan. Wśród wskazań zabrakło niektórych z elementów, które pojawiały się często na rysunkach uczniów (słońce, niebo, człowiek, flaga). Dzieciom zaprezentowano kilkadziesiąt zdjęć pochodzących z różnych regionów Polski i poproszono ich o wskazanie różnic pomiędzy tym, co widzą na zdjęciach, a tym co obserwują na co dzień w swoim kraju. Zaobserwowane różnice dotyczyły najczęściej zwierząt, lasów, kwiatów, rzek, klimatu, plaż, ilości opadów atmosferycznych. Mimo tego, iż pytanie dotyczyło różnic w postrzeganiu krajobrazów, wśród odpowiedzi znalazły się takie wskazania, jak: język i muzyka, które odgrywają w tym kraju niezwykle ważną rolę. Respondenci zauważyli również brak wulkanów. Ciekawą obserwacją było wskazanie różnicy w kolorach porównywanych krajów (harmatan) i muzyki, traktowanej jako elementu składowego krajobrazu (*soundscape*). Uczestnicy warsztatów mieli pewne problemy z wymienieniem nazw popularnie występujących w okolicy ich zamieszkania drzew i krzewów. Uczniowie wymienili zaledwie 7 nazw roślin (bawełna, tamaryndowiec, agawa sizalowa, melonowiec, mango, winogrono i gujawa). Jest to zastanawiające tym bardziej, że przy szkole znajduje się użytkowy ogród z częścią sadowniczą i licznymi roślinami ozdobnymi. Wśród wskazań brakuje roślin ozdobnych, nieutożsamianych z funkcjami użytkowymi. Zdaniem respondentów podstawowymi korzyściami, jakie otrzymujemy od drzew, jest pokarm. Uczniowie wymieniali takie benefity, jak: owoce, drewno, płatki kwiatów, herbata, jadalne korzenie, kawa, kakao, perfumy, rzeczy, których używamy na co dzień.

### **Podsumowanie i wnioski**

Zmiany w krajobrazach, które mają obecnie miejsce na świecie, są bardzo niepokojące i wymagają podjęcia konkretnych interwencji. Mają one charakter globalny, dlatego też edukacja globalna powinna być brana pod uwagę jako jedno z narzędzi o charakterze zapobiegawczym. Wiedza i wrażliwość na piękno krajobrazów społeczności zamieszkujących wszystkie kontynenty jest niewielka, posiada jednak wspólne mianowniki. Przy ocenach swojego najbliższego otoczenia jesteśmy zdecydowanie bardziej surowi niż w przypadku terenów położonych poza zasięgiem naszego wzroku. Naukę właściwego kształtowania krajobrazu należy rozpocząć jak najwcześniej. W wieku szkolnym dużo łatwiej ukształtować i utrwalić właściwe wzorce zachowań i postaw. Niezwykle ważną rolę w kształtowaniu właściwych postaw w tej

tematyce odgrywają organizacje pozarządowe. Realizując różnego rodzaju formy zajęć pozalekcyjnych, skierowanych do różnych grup społecznych, uzupełniają lukę występującą w edukacji systemowej.

Edukacja krajobrazowa odgrywa ważną rolę szczególnie w małych, odizolowanych społecznościach. Daje okazję pokazania zróżnicowania krajobrazowego innych kontynentów oraz gwałtownych zmian, jakie występują w innych krajobrazach. Niewielkim, odizolowanym grupom łatwiej uwierzyć w siłę sprawczą jednostki. W procesie dydaktycznym warto podnosić te kwestie, wychodząc z założenia, że zmiany należy zaczynać od siebie. Warto podkreślać, że wszystko zaczyna się od małych zmian, za które jesteśmy sami odpowiedzialni (kolor elewacji budynku, uporządkowana strefa frontowa, zieleń). Ważne jest zrozumienie tego, że zmiany w krajobrazie mają charakter długookresowy i nie wiążą się wyłącznie z pomniejszeniem walorów estetycznych. Prezentacja dobrych i złych przykładów działań z różnych zakątków świata pomaga w lepszym zrozumieniu tego, że zmiany krajobrazu mogą wiązać się też np. ze zmianami klimatycznymi.

W pracy opisano wyniki badań przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu edukacyjnego pn. Global Garden Project Praia (Republika Zielonego Przylądka). Warsztaty plastyczne, stanowiące jeden z elementów projektu, pozwalają dzieciom zrozumieć abstrakcyjne pojęcie, jakim jest dla nich „krajobraz”. Proste zadanie, jakim jest narysowanie krajobrazu swojego kraju, może początkowo przysparzać wielu problemów. Żeby wyciągnąć właściwe wnioski z prac uczestników warsztatów, ważne jest zapewnienie kilku podstawowych zasad. Każdy z uczestników powinien mieć zapewnione porównywalne warunki pracy i mieć ograniczony kontakt z innymi osobami rysującymi. Nacisk ze strony otoczenia na zachowanie dziecka może spowodować zahamowanie jego ekspresji twórczej. Na zajęciach powinna panować atmosfera swobody i tolerancji, która stwarza klimat zachęty do eksperymentowania. Grupy warsztatowe nie powinny być zbyt liczne (maksymalnie 25-osobowe), zróżnicowane wiekowo, a uczniowie powinni pochodzić z różnych klas. Prowadzący warsztaty powinien pracować z nauczycielem, którego znają uczniowie. Pojawienie się w szkole osoby z zewnątrz pomaga m. in. w dłuższym skupieniu uwagi. Bardzo ważne, aby przekonać nie tylko dzieci, ale też nauczycieli z danej jednostki, o słuszności przekazywanych w ramach warsztatów treści. A gdzie uczyć? Oczywiście najlepiej podczas wspólnej pracy. Najlepiej w przyszkolnym ogrodzie. Taka wiedza zostaje w głowach dużo dłużej niż ta, którą przekazujemy uczniom siedzącym w szkolnych ławkach. Pozwala to również na zmniejszenie dystansu pomiędzy prowadzącym



warsztaty, a uczniami. Niezwykle ważne są: pasja, zaangażowanie, naturalność i prawdziwość osoby prowadzącej zajęcia.

Analiza i interpretacja prac dzieci jest dobrym źródłem informacji, pomagającym w przygotowaniu właściwego programu nauczania w zakresie edukacji krajobrazowej. Zajęcia plastyczne warto zaplanować w początkowej części warsztatów i dopiero po analizie prac stworzonych przez uczniów przejść do merytorycznej części zajęć. Należy je wzbogacić o problemy zaobserwowane na pracach dzieci. Przed przystąpieniem do analizy prac dobrze jest szczegółowo zapoznać się z aktualną, miejscową sytuacją gospodarczą, polityczną, kulturową, która często znajduje odzwierciedlenie w pracach dzieci. Po stworzeniu prac należy umożliwić każdemu z uczestników warsztatów prezentację swojej pracy. Warto uczyć o tym, że krajobraz nie uznaje podziałów administracyjnych, że jest to nasze wspólne dobro. Czyli mówić o rzeczach banalnych, ale takich, o których niestety bardzo często zapominają deweloperzy, inwestorzy i włodarze przestrzeni.

### **Bibliografia**

- Altun, M. 2017. What Global Education Should Focus on. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. 4 (1), pp. 82–86.
- Antolak, M. 2018. Art Therapy in The Mathare Slum (Nairobi, Kenya). In: *Conference Proceedings, 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts, SGEM 2018*. Albena, Bulgaria. 5 (3–4), pp. 55–62.
- Cierkosz, I. 2013. Analiza prac plastycznych dzieci z perspektywy klasycznego postrzegania piękna. *Przegląd Pedagogiczny*. 2, ss. 85–97.
- Duksa, P. 2011. Rysunek dziecka w diagnozie psychopedagogicznej. *Studia Elbląskie*. 12, ss. 425–435.
- Gontarska, M. i Kaleta-Hulboj, M. 2015. Wprowadzenie: Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje. W: Kaleta-Hulboj, M. i Gontarska, M. red. *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 4–15.
- Irwin, A. i Wilson, C. 2009. *Wyspy Zielonego Przylądka*. Warszawa: PWN.
- Kopczyński, K. 2009. Edukacyjne walory krajobrazu kulturowego. *Problemy Ekologii Krajobrazu*. 25, ss. 53–62.
- Lipska-Badoti, G., Rostek, B., Szczygieł, P. i Witkowski, J. 2011. *Edukacja globalna w szkole*. Warszawa: Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, PAH.
- Long, H.M. and King, R.N. 1964. *Improving the Teaching of World Affairs*:

- The Glens Falls Story*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Lowenfeld, V. and Brittain, W.L. 1977. *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Łosiewicz, A. 2002. Rysowanie odzwierciedla myślenie dziecka. *Edukacja i Dialog*. **10**, ss. 37.
- Nazaruk, S. i Konovaluk, E. 2012. Rysunek w wychowaniu przedszkolnym – rola w diagnostyce i terapii pedagogicznej. *Rozprawy Społeczne*. **1** (6), ss. 5–20.
- Skubała, P. i Kukowka, I. 2010. Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych. *Zeszyty Ekologiczne*. **1**. Bystra: Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot.
- Szczęśna, J. 2010. Koncepcja edukacji krajobrazowej na poziomie szkolnym w odniesieniu do kierunków nauki o krajobrazie. *Annales Universitatis Mariae Curie – Skłodowska Lublin – Polonia*. **65** (1B), ss. 137–157.

### **Global education of children in landscape shaping – Global Garden Project Praia (The Republic of Cabo Verde)**

**Abstract:** Global education puts particular emphasis on showing the relationship between an individual and the global processes (Lipska-Badoti i in., 2011) which include changes in the landscape. It helps to shape responsible attitudes from an early age, independently from the place of residence. This paper presents the results of a survey conducted among students of one primary school in the Achada Grande Frente district of Praia (Cape Verde). In April 2015, the school took part in “In the Landscape” Foundation project entitled Global Garden Project. During the research, particular attention was paid to the issues related to the perception of landscape in terms of global education. A questionnaire survey and artistic workshops were carried out among the school’s students (children aged 8–14). After that a detailed analysis of these artworks was made. The components of the landscape, objects spaced on the pieces of paper were analyzed, and a typology of dendrological objects were developed. The analysis and interpretation of children’s works is a good source of information, helping to prepare an appropriate curriculum in the field of landscape education.

**Keywords:** landscape perception, childhood education, artistic workshops

Translated by Mariusz Antolak

# **ARTYKUŁY RECENZYJNE**



ANNA SZAFRAŃSKA

**Jerzy Nikitorowicz:**  
***Edukacja międzykulturowa w perspektywie  
paradygmatu współistnienia kultur.***  
**Białystok 2020, Wydawnictwo Uniwersytetu  
w Białymstoku, ss. 261**  
**ISBN: 978-83-7431-633-0**

Jako społeczeństwo mierzymy się od lat zarówno ze zjawiskiem migracji (zwłaszcza zarobkowej), jak i uchodźstwa – nie jesteśmy krajem monokulturowym (co niestety nie wszyscy sobie uświadamiają). Stąd tak ważne są teraz opracowania z zakresu edukacji międzykulturowej. Na pewno część regionów Polski ma własne, bogatsze niż inne doświadczenia wynikające z bycia środowiskiem zróżnicowanym kulturowo. Wyrastanie w takim regionie z pewnością sprzyja budowaniu wrażliwości na problemy Innego, wyostrza zmysły obserwowania świata, by wychwytywać to, co może budzić niepokój. Sądzę, że tak jest w przypadku Jerzego Nikitorowicza, którego kolejne publikacje są świadectwem nie tylko reagowania na to, co można zaobserwować w dzisiejszym świecie i co może budzić niepokój, ale również wskazywania na te zjawiska, które są istotne ze względu na to, co będzie w przyszłości szczególnie istotne w wymiarze indywidualnym i społecznym. Ciągłe aktualne i być może ważniejsze niż w momencie wygłaszania jest stwierdzenie Tadeusza Lewowickiego: „(...) edukacja międzykulturowa, jest konstruktywną odpowiedzią na wiele ważnych wyzwań wobec społeczeństw współczesnej Europy – a także polskiego społeczeństwa. Przede wszystkim edukacja międzykulturowa – jak w ogóle edukacja – służy i powinna służyć wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa” (2002, s. 39). Jest ona jednym z czynników ułatwiających radzenie sobie z problemami społecznymi, będącymi pochodną różnic międzyludzkich i stanowi podstawę do wzajemnego poznania czy kształtowania postaw nastawionych na tolerancję czy akceptację. Ważna jest świadomość, że edukacja międzykulturowa to nie tylko teoria, ale równie ważny, a może nawet ważniejszy jest jej praktyczny wymiar, co podkreślał Jerzy Nikitorowicz w swoich wcześniejszych publika-

cjach, twierdząc: „istotą edukacji międzykulturowej jest wprowadzić dziecko jak najwcześniej w ustawiczny dialog ze sobą i swoją kulturą oraz z innymi reprezentantami rodzimej kultury” (2005, s. 33).

Jak zauważa Marian Kempny – w myśleniu o współczesnym świecie i skutkach globalizacji dominują dwa główne nurty refleksji. Pierwszy – ekonomizm – odwołuje się do światowego kapitalizmu i przemian gospodarczych, a drugi – kulturalizm – skupia się na przemianach kulturowych (2001, ss. 70–101). Przygotowana przez Jerzego Nikitorowicza publikacja sprzyja refleksji nad codziennością w świecie zróżnicowanym kulturowo. Pozwala czytelnikom dostrzec, że prezentowane zagadnienie nie są czymś dalekim, a wręcz przeciwnie dotyczą każdego z nas – i można odnieść wrażenie, że z każdym rokiem, przynoszącym kolejne zmiany, staje się to bardziej aktualne. Opracowanie ma charakter poznawczy, dostarcza licznych informacji na temat edukacji międzykulturowej, ale co warto podkreślić – sam jej zamysł, sposób przygotowania, opracowania sprawia, że czyta się ją z ogromną przyjemnością. Autor podkreśla, że w obecnych czasach niezbędne stało się nadanie szczególnej wartości dialogowi kultur. Społeczeństwa w coraz większym stopniu stają się wielokulturowe i to nie różnica przyczynia się do narastania konfliktów, lecz brak działań zmierzających do poznawania się, budowania tolerancji, zrozumienia, wzmacniania kompetencji międzykulturowych i komunikacyjnych – mających na celu porozumienie między członkami reprezentującymi różne grupy. To właśnie aktualne zadania edukacji międzykulturowej i pedagogów, którzy na bieżąco śledzą sytuację związaną z migracjami, niepokojącymi zjawiskami towarzyszącymi, jak narastający fanatyzm, nacjonalizm czy ksenofobia.

Antonina Kłoskowska podkreślała, że niezbędną wartością we współczesnym świecie jest otwartość kultur – warto zauważyć za Autorką, że nie oznacza to braku selekcji przyswajanych wpływów i ich bezkrytycznej akceptacji. Budowanie nowej przestrzeni międzykulturowej ma miejsce tylko w sytuacji życzliwego zwrócenia się w stronę innych kultur, personalistycznego spojrzenia na inne społeczeństwa (tym samym na poszczególne jednostki tworzące to społeczeństwo). Przystawanie wartości innych kultur powinno odbywać się na zasadzie otwartości, której towarzyszy życzliwy krytycyzm, z jednoczesnym akceptowaniem i akcentowaniem przynależnego prawa każdego człowieka do wolności (A. Kłoskowska 2002, s. 159). Czytając recenzowaną pracę, trudno oprzeć się wrażeniu, że jej Autorowi towarzyszyła w trakcie pisania przywołana za Antoniną Kłoskowską refleksja, która znajduje swoje odzwierciedlenie w monografii – już na etapie zadań, stawianych

przed edukacją międzykulturową, sformułowanych przez Jerzego Nikitorowicza we *Wprowadzeniu* (2020, ss. 13–14).

Opracowanie zostało podzielone na 11 wzajemnie się dopełniających rozdziałów. Autor rozpoczyna rozważania od przedstawienia czytelnikom swojego vademecum wiedzy na temat wielokulturowości – samej idei, jej roli w uprawianiu określonej polityki (pokazane na przykładzie między innymi modelu w USA, Kanadzie czy Australii). Wskazuje źródła kryzysu idei i wizji społeczeństw wielokulturowych (ss. 19–20), a jednocześnie podkreśla znaczenie edukacji międzykulturowej. Ważne miejsce w I rozdziale zajmują też takie kategorie jak etos, wartości czy tożsamość – jest to swoiste wprowadzenie w zagadnienia, które zostały szerzej zaprezentowane w kolejnych rozdziałach monografii. W rozdziale poruszone zostało również zagadnienie (nowej) polityki wielokulturowości (ss. 26–27) i wskazany istotny problem, jakim wydaje się być przestrzenne zachowanie człowieka w kontekście konfrontacji kultur (ss. 29–30). W drugim rozdziale Autor opisuje najważniejsze, z jego perspektywy, wyzwania stojące przed edukacją międzykulturową. Między innymi zwraca uwagę na konieczność uwzględniania w edukacji międzykulturowej perspektywy emancypacyjnej, która doprowadziła do rezygnacji z ukrywania odmienności kulturowej, do odbudowy wartości, które wcześniej były ukrywane, pozwoliła na rezygnację z udawania czy kreowania tożsamości rozszczepionej czy schizofrenicznej. Podkreśla istotę polifoniczności, z której nie można zrezygnować, gdyż nie ma możliwości zatrzymania postępującego zróżnicowania w różnych wymiarach i warstwach funkcjonowania człowieka i jego kultury (ss. 36–37). Za szczególne wyzwania stojące przed edukacją międzykulturową Autor przyjmuje przeciwdziałanie utracie polifonii w procesie kształtowania tożsamości narodów (s. 37), zwrócenie uwagi na proces kreowania otwartej polityki wielokulturowości. W kolejnych dwóch rozdziałach Autor uszczegóławia sposób traktowania wielokulturowości jako faktu empirycznego, wskazując na potrzebę jej zaprezentowania w aspekcie historycznym – od procesów kształtowania się I Rzeczypospolitej do ukazania tożsamościowych dylematów obywateli państw, które powstały po rozpadzie ZSRR. Jerzy Nikitorowicz zwraca tu między innymi uwagę na odpowiedzialność edukacji międzykulturowej w zakresie poznania i interpretacji tradycji I Rzeczypospolitej, do której mają prawo również się odwoływać Białorusini, Litwini czy Ukraińcy, ale także Żydzi i inne narody funkcjonujące w jej granicach. Dostrzega wiele problemów tożsamościowych (w tym Polaków, zamieszkujących inne państwa) po rozpadzie ZSRR i zwraca uwagę na koncepcję transkulturowości.

Ważne miejsce zajmuje w przygotowanej przez Jerzego Nikitorowicza publikacji pokazanie praktycznych egzemplifikacji działań realizowanych w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Istotne jest bowiem ukazywanie realnych problemów – ludzi pogranicza, złożoność kreowania ich tożsamości, czy podejmowanych wyborów. To dostrzeganie i eksponowanie tzw. „dobrej pamięci”, ale również wskazywanie i analizowanie w kontekście „współczynnika humanistycznego” „złej pamięci”. Ciekawym zabiegiem wzbogacającym opisy jest zamieszczenie fragmentów pamiętnika Henryka Ciecierskiego, obrazujących problemy tożsamościowe ludzi pogranicza kultur w pierwszych latach II Rzeczypospolitej. Jerzy Nikitorowicz wskazuje również na inne znaczące w dziejach naszej kultury sylwetki ludzi pogranicza, których tożsamość kształtowała się w obrębie dwu lub większej liczby kultur (ss. 99–117).

Autor dostrzega również znaczenie zagadnienia wielości kultur w dialogu tożsamościowym. Dialog powinien zmierzać do przełamania barier, lęków, uprzedzeń, stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie obojętności czy wrogości (s. 125), może być traktowany jako nieskończona rozmowa z samym sobą i równoległe z innymi, gdy pragnie się coś zrozumieć i odnaleźć sens, co jest szczególnie istotne w sytuacji nabywania kompetencji międzykulturowych czy świadomości inkluzyjnej. W rozdziale Autor definiuje również kategorię ustawicznie kształtującej się tożsamości (ss. 127–128), odwołuje się do typów tożsamości i zwraca uwagę na kształtowanie tożsamości jako problemu egzystencjalnego, łączącego się z problemem rozwoju indywidualnego, więzi grupowych, ale także potrzebami warunkowanymi rozwojem indywidualnym i społeczeństwa. Warto zwrócić w rozdziale uwagę na rozważania Jerzego Nikitorowicza w odniesieniu do autobiograficznej pracy Piotra Lachmanna (1999), niezwyklego, a rzadko przywoływanego życiorysu Wojciecha Korfantego czy Marca Szeftela. W rozdziale VII Autor charakteryzuje sposoby dialogu i opisuje jego rolę zarówno w zakresie rozwoju indywidualnego, jak i w wymiarze społecznym, np. w procesie kształtowania i promowania pokoju (s. 143). Bardzo trafnym zabiegiem, wzmacniającym przekaz, jest przywołanie dziejów wybranych rodzin i ich poszczególnych członków. Dzięki temu możemy zwrócić uwagę nie tylko na złożone historie wielu osób i ich rodzin, ale również trajektorię życia człowieka, czynniki warunkujące stosunek do świata, i do siebie samego, czy umożliwiające przetrwanie kryzysów czy różnorodnych przeciwności losu (ss. 144–153).

W kolejnym rozdziale Autor słusznie zauważa, że mamy do czynienia z sytuacją, gdy coraz więcej uwagi przywiązuje się do rozwoju systemu ekonomicznego, rozwoju militarnego, a coraz mniej uwagi poświęca się po-



stawom obywatelskim, poczuciu solidarności czy zachodzącym procesom dehumanizacji. To przyczynia się do stawiania przed edukacją międzykulturową nowych wyzwań i zadań. Wskazuje na niebezpieczeństwa związane z zauważalnym coraz bardziej tworzeniem i uczestniczeniem ludzi w trzech kulturach, budujących tak negatywne zjawiska jak terroryzm i ekstremizm, czy marginalizację i separatyzm – ilustracją są do tego przywoływane przykłady z ostatnich lat, zarówno europejskie (np. z Holandii), jak i polskie, np. obława augustowska, nagłaśniana w mediach postać „Burego” i w tym kontekście historia wielu żołnierzy wyklętych (ss. 175–177). Mamy obecnie bardzo mocno nasycone ideologicznie media, a przekazy formułowane przez osoby znaczące w państwie, ale również w Kościele, świadczą o niezauważaniu, a może świadomym pomijaniu i deprecjonowaniu lokalnych problemów pamięci indywidualnej i zbiorowej. Autor stawia pytania dotyczące przyszłości naszego społeczeństwa: „Czy nasze społeczeństwo stanie się bardziej wrażliwe, mniej megalomańskie i ksenofobiczne, myślące humanistycznie czy będziemy zmierzać ku dehumanizacji i infrahumanizacji?” (s. 179). Odpowiedzią jest dialog, rozumienie i interpretacja takich istotnych pojęć, jak np. patriotyzm, ale również kultura i sztuka (przewodnie kategorie rozdziału IX). Obok analizy teorii kultury i sztuki ważne miejsce zajmują tu działania w środowisku – uwrażliwiające na odmienność kulturową (Autor wskazuje tu na kilka z nich, np. spektakl „Sąsiedzi, których nie ma”, s. 186, festiwale muzyczne, np. Międzynarodowy Festiwal Muzyki Cerkiewnej „Hajnówka” w Białymstoku, ss. 190–191).

Ważne miejsce w rozważaniach Jerzego Nikitorowicza zajmuje pamięć zbiorowa ujmowana w kontekście bezpieczeństwa kulturowego. Autor wychodzi z założenia, że obecnie mamy do czynienia z dominacją emocji i marginalizacją wiedzy, a jednym z ważnych wymiarów antagonizowania się kultur i ludzi je reprezentujących jest zjawisko pamięci zbiorowej, wyzwalające różny poziom poczucia bezpieczeństwa kulturowego (s. 197). Mamy sytuację, w której zauważalny jest nadmiar pamięci o pewnych wydarzeniach, a z drugiej niedobór o innych – pojawia się tu kategoria oporu i przymusu powtarzania (s. 198). Ważne miejsce w rozdziale zajmują rozważania dotyczące pamięci zbiorowej (odwołania do prac Kwiatkowskiego i Szackiej), ale także analiza za Michaelem Foucault powiązania pamięci zbiorowej z władzą (ss. 200–201), zwrócenie uwagi na rolę mediów (zwłaszcza publicznych), tworzących tzw. pamięć popularną. Jerzy Nikitorowicz przywołuje przykłady wypowiedzi mieszczące się w nurcie „pamięci przeciwnej” traktowanej często jako pamięć grup mniejszościowych (jest to pamięć nie zawsze uwzględnia-

na w głównej pamięci), posiadająca swoje źródło w społeczności lokalnej. Pamięć tego typu zwraca uwagę na inne doświadczenia, które są najczęściej pomijane przez główny nurt pamięci. W rozdziale znajdujemy bardzo ciekawy wątek związany z historią rodziny Skirmuntów – wart do rozpatrzenia w kategorii zagadnień do wykorzystania w praktyce edukacyjnej jako przykłady „dobrej pamięci” (ss. 211–212).

Publikację zamyka rozdział, w którym Autor zwraca uwagę na fakt, że obecnie działania edukacyjne powinny skupić się na problemach, między innymi: jak pogodzić edukację w państwach narodowych z kształtowaniem się społeczeństw wielokulturowych, patriotyzm narodowy z patriotyzmem obywatelskim, prawa i zasady życia gospodarzy z oczekiwaniami i potrzebami przybyszów – imigrantów, jak organizować sytuacje stymulujące rozwój systemów wartości wspierających rozwój człowieka w warunkach wielokulturowości, jak kształtować więzi i poczucie wspólnoty, odpowiedzialności za zachowanie człowieka w kształtowanej przez niego przestrzeni społeczno-kulturowej? W rozdziale znajdujemy kolejne interesujące odwołanie do nietuzinkowych życiorysów, w których można zauważyć problem poczucia obywatelstwa związany ze stanem psychicznym (nie bać się, nie czuć się zniewolonym, nie odczuwać presji, że jestem inny, gorszy, niepotrzebny, kłopotliwy itp.). Jerzy Nikitorowicz wskazuje, że istotne jest formułowanie i podejmowanie przez edukację: „jak pogodzić edukację w państwach narodowych z kształtowaniem się społeczeństw wielokulturowych, patriotyzm narodowy z patriotyzmem obywatelskim, prawa i zasady życia gospodarzy z oczekiwaniami i potrzebami przybyszów – imigrantów (...)” (s. 220). Równie ważne jest wskazanie, czym jest tolerancja, która – zdaniem Autora – nie domaga się rezygnacji z własnych opinii, sądów czy norm, nie oznacza też konieczności powstrzymywania się w wyrażaniu własnego zdania, wręcz przeciwnie, domaga się głoszenia własnych sądów, z jednoczesnym dopuszczeniem innych do ich przedstawiania, szacunkiem do nich i prezentowanej przez innych odmienności spojrzenia i interpretacji. Ważna jest jednak wiedza o granicach tolerancji, gdyż nie można być tolerancyjnym na przykład wobec nienawiści rasowej czy deprawowania nieletnich (s. 231). Tolerancja to wysiłek światopoglądowy dwóch stron, świadome działanie zmierzające do ustawicznej negocjacji w dialogu.

Książka *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur* jest bardzo cenną pozycją. Wydaje się to być ważne zwłaszcza dziś, gdy zróżnicowanie kulturowe stało się elementem codzienności, a jednocześnie tak mocno widoczne są przejawy zachowań wskazujących na

brak wiedzy i chęci poznania Innego. Jej atutem jest rozpatrywanie problematyki z perspektywy teoretycznej i praktycznej, gdyż dzięki przystępnemu i niezwykle dobrze trafiającemu do Czytelnika językowi książka ta dostarcza również niewprawnym w czytaniu tekstów naukowych tak potrzebnej wiedzy dotyczącej środowiska zróżnicowanego kulturowo i założeń edukacji międzykulturowej. Cennym zabiegiem są liczne odwołania do postaci – mniej lub bardziej znanych, których biografie są znakomitą ilustracją do rozpatrywanych zagadnień. Sformułowana przez Jerzego Nikitorowicza teza: „nikt nie jest »zakładnikiem« kultury pochodzenia przodków” jest gotowym mottem na cykl zajęć dla studentów, nauczycieli i uczniów. Uważam, że publikacja może stanowić znakomity materiał do dyskusji i opracowań, by stać się materiałem pomocniczym dla nauczycieli do realizowania zajęć w szkołach z zakresu edukacji międzykulturowej. We *Wprowadzeniu* autor napisał: „W pracy chciałbym zwrócić uwagę i uświadomić wartość edukacji międzykulturowej w procesie kształtowania paradygmatu współlistnienia w dzisiejszym świecie ponowoczesnym, w świecie rozchwianych, wielorakich i zróżnicowanych wartości i reguł” (s. 14). Z całą pewnością zakładany przez Autora cel należy uznać za osiągnięty.

### **Bibliografia**

- Kempny, M. 2001. Globalizacja kultury i ulokowanie tożsamości? Procesy kulturowe w teoretycznym dyskursie współczesnej socjologii. W: Jawłowska, A. red. *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LWT, ss. 79–101.
- Kłoskowska, A. 2002. Kultury narodowe wobec globalizacji a tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo*. **2**, ss. 155–173.
- Lachmann, P. 1999. *Wywołane z pamięci*. Olsztyn: „Borussia”.
- Lewowicki, T. 2002. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Malewska, E. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 23–39.
- Nikitorowicz, J. 2004. Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji. W: Paszko, A. red. *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*. Kraków: Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie, ss. 13–30.
- Nikitorowicz, J. 2005. Próba określania przedmiotu edukacji międzykultu-

rowej. W: Nikitorowicz, J., Misiejuk, D. i Sobiecki, M. red. *Region. Tożsamość. Edukacja*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, ss. 15–33.

Nikitorowicz, J. 2020. *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

ALEKSANDRA MATYJA

**Danuta Glondys, Małgorzata Bednarczyk:  
*Komunikacja międzykulturowa albo lepiej  
nie wychodź z domu.***

**Kraków 2020, Wydawnictwo Uniwersytetu  
Jagiellońskiego, ss. 166  
ISBN: 978-83-2334-898-6**

Kursy z zakresu komunikacji międzykulturowej są prowadzone na polskich uczelniach od kilku dekad. Widnieją w programach studiów rozmaitych kierunków: filologii, dziennikarstwa, zarządzania, stosunków międzynarodowych i wielu innych, a uniwersyteckie biura karier nierzadko oferują studentom szkolenia właśnie na temat efektywnej współpracy w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Wzrost zainteresowania tą tematyką przez długi czas nie znajdował swojego wyraźnego odzwierciedlenia na polskim rynku wydawniczym. Tytułów nawiązujących do kontekstu międzykulturowego pojawiło się rzecz jasna wiele, jednak na ogół były to pozycje odnoszące się do konkretnej specjalizacji, w tym przede wszystkim do kontekstu biznesowego. Tym bardziej z ogromnym zaciekawieniem sięgnęłam po monografię zatytułowaną *Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu* autorstwa Danuty Glondys i Małgorzaty Bednarczyk, która została wydana w 2020 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Liczyłam na to, że jest to opracowanie traktujące komunikację międzykulturową jako odrębną dyscyplinę oraz będzie mogło posłużyć jako podręcznik podczas zajęć z tego zakresu.

Recenzowana publikacja zwróciła moją uwagę także ze względu na tytuł, którego drugi człon może wprowadzać w pewne skonfundowanie. Czy mamy do czynienia z książką o charakterze akademickim, popularyzatorskim czy może poradnikowym? Czytelnik szybko przekonuje się jednak, że taki zabieg był zastosowany w tytule celowo, a *Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu* to opracowanie łączące wszystkie trzy wymienione wyżej podejścia, co stanowi jego niewątpliwy atut. Przyjęta przez Danutę Glondys i Małgorzatę Bednarczyk perspektywa z pewnością wynika z ich

różnorodnych doświadczeń międzykulturowych – obie autorki są wykładowcami na polskich i zagranicznych uczelniach, współpracują z sektorem publicznym i prywatnym właśnie w obszarze międzykulturowym, a także pasjonują się dalekimi podróżami, przez co można je z przekonaniem uznać zarówno za teoretyków, jaki i praktyków komunikacji międzykulturowej. Nieustanne przenikanie się teorii z praktyką jest też wyraźnie dostrzegalne w recenzowanym wydawnictwie.

Książka liczy 166 stron i zawiera 11 rozdziałów poprzedzonych *Wstępem* oraz zwieńczonych *Zakończeniem*. Można powiedzieć, że ma ona strukturę lejkową – autorki najpierw zarysowują ramy problematyki, którą zamierzają się zająć, by następnie przechodzić do coraz węższych i specjalistycznych tematów. Pierwszy rozdział poświęcony został wprowadzeniu do komunikacji międzykulturowej jako intensywnie rozwijającej się dziedziny nauki, której immanentną cechą jest funkcjonowanie na pograniczu różnych dyscyplin. Czytelnik od pierwszych stron dostrzeże także, że obok wywodu o charakterze teoretyczno-naukowym występują wyróżnione graficznie treści, które można by określić jako „ciekawostki”. Nie mają one jednak jedynie na celu zaintrygowania odbiorcy, lecz stanowią uzasadnione i wartościowe uzupełnienie zagadnień omawianych w tekście głównym. Te oznaczone symbolem kuli ziemskiej odnoszą się na ogół do różnego rodzaju międzykulturowych anegdot, również tych osobistych, odwołujących się do doświadczeń zawodowych i podróżniczych autorek. Z kolei fragmenty oznaczone symbolem książki interpretuję jako zachętę do sięgnięcia po przytaczane przez autorki pozycje naukowe. Takie elementy pojawiają się w każdym rozdziale i bez wątplenia stanowią element znacznie urozmaicający lekturę oraz znakomicie ilustrujący omawiane koncepcje i zagadnienia.

Kolejne dwa rozdziały odnoszą się kolejno do dwóch istotnych dla badań nad komunikacją międzykulturową dyscyplin: historii i geografii. W pierwszym z nich znajdujemy odniesienie do teorii nierówności oraz omówienie takich kluczowych dla namysłu nad relacjami interkulturowymi pojęć, jak m.in. etnocentryzm, europocentryzm, orientalizm i rasizm. W drugim natomiast przedstawiono sposób ujmowania relacji międzykulturowych w perspektywie geografii kulturowej, omówiono ponadto pojęcie „trzeciej kultury” Freda Casmira. Obie te kwestie są, jak się wydaje, niewystarczająco często poruszane przez polskich autorów.

*Koncepcje kultury i komunikacji, Tożsamość kulturowa i Wielokulturowość Europy* – tak zatytułowane kolejne rozdziały pozwalają czytelnikowi zapoznać się z fundamentalnymi dla komunikacji międzykulturowej pojęciami.

W każdym z nich zauważalna jest konsekwentna realizacja sformułowanego we *Wstępie* zamierzenia, by komunikację międzykulturową przedstawić w sposób wysoce interdyscyplinarny – autorki nawiązują m.in. do językoznawstwa, kulturoznawstwa i religioznawstwa, dzięki czemu udaje im się udowodnić tezę o tym, że wiedza z zakresu komunikacji międzykulturowej może się przydać przedstawicielom rozmaitych dyscyplin. Z uzasadnionych przyczyn niektóre ustępy mają bardzo skondensowaną formę, jak na przykład w przypadku omówienia założeń trzech największych religii. Jasne jest, że takie informacje mają stanowić pewnego rodzaju egzemplifikację zróżnicowania (np. religijnego) świata i stanowić przyczynek do zgłębiania prezentowanej problematyki. Wątpliwość może jednak budzić fakt, że fragmenty dotyczące największych światowych religii, a także wiele innych w recenzowanej publikacji zostały opracowane na podstawie Wikipedii. Źródło to bez wątpienia jest obecnie znacznie bardziej wiarygodne niż jeszcze kilka lat temu, wydaje się jednak, że wymagającego czytelnika ten powtarzający się zapis w przypisach może nieco razić.

Rozdziały 7, 8 i 9 dotyczą pokrewnych tematów i zawierają omówienie trzech – można by rzec: klasycznych dla komunikacji międzykulturowej – koncepcji typologii kultur. Autorki odnoszą się kolejno do propozycji Geerta Hofstedeego, Richarda Gestelanda oraz Edwarda T. Halla. Niewątpliwym atutem tych rozdziałów jest umiejętne ilustrowanie omawianych sposobów klasyfikacji kultur za pomocą różnorodnych i barwnych przykładów stanowiących pewnego rodzaju pomost między teorią a praktyką. Należy jednak zauważyć, że koncepcje te są dosyć stare i wielokrotnie były przedmiotem krytyki (w szczególności dokonania Hofstedeego, które bywają określane jako nienaukowe i sprzeczne z podstawowymi wymogami metodologicznymi). Bez wątpienia ich znajomość może poszerzyć horyzonty czytelnika i uwrażliwić go na to, jak szerokie jest spektrum różnic kulturowych. Szkoda jedynie, że autorki nie wspomniały o słabościach omawianego podejścia oraz kontrowersjach, które może wzbudzać.

Dwa ostatnie rozdziały poświęcono zagadnieniom bardziej specjalistycznym, mającym silny związek z praktyką. W tym zatytułowanym *Kultury negocjacji* przeczytać można najpierw o sztuce negocjacji w ujęciu ogólnym, a następnie zapoznać się ze specyfiką zachowań komunikacyjnych tego rodzaju w ujęciu międzynarodowym. Podobnie w przypadku kolejnego rozdziału, dotyczącego dyplomacji – czytelnik najpierw zostaje wprowadzony w tę tematykę, poczynając od *savoir-vivre'u*, by później poznać różnorodne zagadnienia związane z protokołem dyplomatycznym na arenie międzynaro-

dowej. Szczególnie ten ostatni fragment wydaje się cenny, ponieważ traktuje o tematach nieoczywistych i nieczęsto poruszanych w pracach z zakresu komunikacji międzykulturowej.

We *Wstępie* recenzowanej pozycji Autorki informują, że powstała ona „z potrzeby dydaktyki”. To zamierzenie jest zauważalne na każdej stronie i należy stwierdzić, że zostało w pełni zrealizowane. Dzięki przystępnemu stylowi wypowiedzi, licznym przykładom i ciekawostkom, wyłuszczeniu głównych pojęć, a także podsumowaniom najistotniejszych informacji w formie tabel lektura jest przyjemna i bez wątpienia mogłaby stanowić element zajęć z zakresu komunikacji międzykulturowej. Podręcznikowy charakter opracowania jest jego niewątpliwym atutem. Dorota Glondys i Małgorzata Bednarczyk przyczyniły się do uzupełnienia dotkliwej luki na polskim rynku wydawniczym. *Komunikacja międzykulturowa albo lepiej nie wychodź z domu* to – obok opublikowanego w 2019 roku tomu *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie* autorstwa Weroniki Wilczyńskiej, Jarosława Krajki i Macieja Mackiewicza oraz bardziej specjalistycznego opracowania *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura* Urszuli Kusio i Ewy Głazewskiej – jedna z nielicznych wydanych w ostatnich latach publikacji, które mogłyby posłużyć jako podstawa nie tylko zajęć akademickich, lecz również szkoleń, warsztatów i prelekcji dla szerszego grona odbiorców mających do czynienia z różnorodnością kulturową na co dzień lub chcących samodzielnie zgłębiać ten temat. Po lekturze czytelnik nie ma wątpliwości co do tego, że zawarta w tytule groźba nie była jedynie zabiegiem retorycznym, lecz ma uzasadnienie w praktyce – podstawowa wiedza z zakresu różnorodności kulturowej przyda się w niemal każdej sferze życia, od relacji zawodowych, przez przyjacielskie, biznesowe i wiele innych. Recenzowana pozycja pozwala zaspokoić tę potrzebę z naddatkiem, a docieklivego czytelnika z pewnością zachęci do dalszego eksplorowania podjętej w niej tematyki.



RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

**Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski:**  
***Irlandia. Zielona wyspa międzykulturowej  
edukacji, opieki i wychowania.***  
**Kraków 2020, Oficyna Wydawnicza „Impuls”,**  
**ss. 159**  
**ISBN: 978-83-8095-886-9**

Książka autorstwa Andrzeja Murzyna i Bogusława Śliwerskiego jest istotną publikacją dotyczącą słabo eksponowanego w polskiej literaturze komparatystycznej kraju, jakim jest Irlandia. Niewątpliwie monograficzne ujęcie tematu zaproponowane przez autorów, połączenie zagadnień ideologii edukacyjnych i tradycji historycznych z nowymi wyzwaniami stojącymi przed edukacją w Irlandii stanowią walor książki. Może być ona przyczynkiem do głębszego namysłu nad relacją trwałości i zmienności rozwiązań systemowych w Irlandii, a także dobrym punktem odniesienia do zastanowienia nad kształtem polskich rozwiązań stosowanych w polityce oświatowej. Książka stanowi interesującą propozycję z zakresu polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej, prezentowanej w kontekście społecznym. Autorzy prezentują zwięzłą charakterystykę wybranych kwestii dotyczących funkcjonalności edukacyjnych rozwiązań w słabo dotychczas omawianej przez polskich komparatystów Irlandii.

Już we wstępie Autorzy uzasadniają wybór tematu książki następująco: „Badacze procesów socjalizacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, a szczególnie edukacyjnych, sięgając do osiągnięć państw Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii, najczęściej koncentrują swoją uwagę na Anglii i Walii, rzadziej badając te procesy w Szkocji i Irlandii Północnej. Postanowiliśmy dopełnić tej luki, by wiedza o ideach i rozwiązaniach praktycznych znalazła swoje odzwierciedlenie także w odniesieniu do tego ostatniego z państw, o którym pisze się, że (...) Irlandia XXI wieku stanowi jedno z najbardziej nierównych społeczeństw Europy. Nierówność idzie często w parze z sytuacją, kiedy ludzie identyfikują się często jako odmienni lub gorsi od większości populacji. Stereotypy, uprzedzenia, dyskryminacja, homofobia

i rasizm to zła strona zróżnicowanego społeczeństwa, w którym żyjemy. Polscy socjologowie wskazują na to, że to nasz kraj przewodzi na kontynencie europejskim najwyższym stopniem rozwarstwienia społecznego. Może zatem warto przyjrzeć się temu, jak Irlandczycy radzą sobie z tym zjawiskiem, od szeregu lat włączając w proces koniecznej naprawy także edukację szkolną". (Wstęp, s. 12). I słusznie piszą autorzy, że Irlandia jest słabo eksponowanym krajem w literaturze komparatystycznej, zresztą od wielu lat analizy komparatystyczne w Polsce w swojej naukowej odsłonie nie są „w modzie”. Poza uznanymi publikacjami, m.in. Eugenii Potulickiej, Zbyszko Melosika, dyskursy komparatystyczne osadzone w kontekście anglosaskim są słabo reprezentowane. Pedagogika porównawcza jest subdyscypliną nauk o wychowaniu złożoną, trudną, wymagającą przygotowania do ujmowania problemów w sposób interdyscyplinarny, wymaga studiów literatury obcojęzycznej, a nade wszystko, rozległej wiedzy o procesach decydujących o kształcie edukacji w danym kraju, jego historii i fenomenach społecznych, znajomości kontekstu kulturowego i tła politycznego.

Tym bardziej istotne jest podejmowanie się nowych, aktualnych tematów komparatystycznych przez uznanych pedagogów, którzy poprzez wiedzę, ale i doświadczenie pisarskie są w stanie ująć syntetycznie najważniejsze kwestie naukowej eksploracji, ukazując je w sposób logiczny i spójny, interesujący i z troską o adekwatny aparat pojęciowy przynależny pedagogice porównawczej.

Jak piszą autorzy we wstępie do książki, postanowili oni „włączyć się swoją analizą w zmianę paradygmatu w pedagogice porównawczej, która polega na przemieszczeniu procesu systematyzacji wiedzy o systemie szkolnym ku perspektywie kontekstualnej, interpretacyjnej i problemowej, uwzględniającej tło historyczne, polityczne i społeczno-kulturowe” (s. 19). Nie jest to ujęcie nowe, bowiem większość obecnych w dyskursie komparatystycznym monografiach analizy kontekstualne prowadzi, zresztą trudno sobie bez nich wyobrazić rzetelne badania porównawcze. Autorzy recenzowanej książki odwołują się do aktualnego stanu badań w zakresie pedagogiki porównawczej, przy czym paradygmat, w którym rozprawa jest osadzona, ma jednak charakter dosyć zachowawczy, by nie rzec – tradycyjny. Dominującym zabiegiem intelektualnym jest zebranie danych i ich prezentacja, ale także próba wyjaśnienia wybranych zagadnień problemowych.

Warto zauważyć, że zagadnienia opisowe są obecnie uaktualniane na stronach Komisji Europejskiej i sieci Eurydice i są to publikacje zarówno w języku polskim, jak i angielskim dostępne w otwartych zasobach. Mam na

myśli chociażby *Zestawienie systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej i EOG*<sup>1</sup>, czy też *The Structure of the European Education Systems Schematic Diagrams Eurydice – Facts and Figures*<sup>2</sup>. Tym bardziej niezrozumiałą jest fakt powoływania się na nieaktualne dane dotyczące struktur systemu szkolnego przedstawione w książce Dobromira Dziewulaka wydanej w roku 1997. Żałuję, że nie znalazły odzwierciedlenia w podstawach teoretycznych książki uznane prace z zakresu pedagogiki porównawczej, jak choćby Roberta Cowena, Andreeasa M. Kazamiasa: *International Handbook of Comparative Education* (Cowen Robert, Kazamias, Andreas M., 2009), Marka Braya, Roberta Adamsona, Boba Roberta, Marka Masona: *Comparative Education Research. Approaches and Methods* (Bray, Mark, Adamson, Robert Bob, Mason, Mark 2014) czy Davida Phillipisa i Michele Schweisfuhrta: *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice* (Phillips, Schweisfuhr 2014). Zapoznanie się z przedstawianymi w nich nowymi ujęciami zagadnień komparatystyki pedagogicznej być może pozwoliłoby na uniknięcie zbytniego rozdrobnienia zagadnień problemowych przy jednoczesnym dość pobieżnym, a czasem nieprawidłowym przedstawieniu zagadnień, jak choćby błędne zapisy w strukturze organizacji szkolnictwa na stronie 53 monografii (jest to zapewne wynik odwołania do nieaktualnego źródła wspomnianego wyżej – książki Dobromira Dziewulaka, która być może interesująca dla czytelnika w drugiej połowie lat 90. XX wieku – dziś może być dla analiz porównawczych wręcz – ze względu na archaiczne dane – szkodliwa).

Interesujące są z pewnością przedstawiane przez autorów analizy dotyczące opieki nad dziećmi. Fundamentem tych analiz jest teoria C. Murraya i M. Urbana na temat uwarunkowań społeczno-edukacyjnych rozwoju najmłodszych dzieci w Irlandii, w Polsce słabo znana. Autorzy ze szczególną starannością analizują pracę z dziećmi wywodzącymi się z różnych kultur, w tym działania dające odpór uciskowi na tle etnicznym i religijnym oraz prezentują dobre praktyki na rzecz praw dziecka. Interesujący jest opis podejmowanych przez Irlandczyków działań antydyskryminacyjnych: ustalenie minimalnych standardów zapewniających godne życie każdemu dziecku, niedyskryminacji, dbałości o najlepsze interesy dziecka, zapewnienie prawa do życia oraz prawa do uczestnictwa w życiu społecznym. Ustawa o opiece nad dziećmi

<sup>1</sup> Eurydice. *Krótkie opisy systemów edukacji*. <https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/10/irlandia.pdf>, dostęp: 14.07.2021.

<sup>2</sup> Eurydice. *The Structure of the European Education Systems Schematic Diagrams 2020/2021*. [https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2020/11/the\\_structure\\_of\\_the\\_european\\_education\\_systems\\_2020-21.pdf](https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2020/11/the_structure_of_the_european_education_systems_2020-21.pdf), dostęp: 14.07.2021.

z roku 2016 po raz pierwszy zapewniła prawne podstawy dla ochrony dziecka oraz edukacji małych dzieci, od tej pory Irlandia coraz częściej zwraca uwagę na zjawisko niezaspakajania w sposób należyty potrzeb dzieci oraz konieczność troski o rozwój i przeciwdziałanie nierównościom społecznym, w tym ubóstwu. Dzięki książce Murzyna i Śliwerskiego zagadnienia te stają się czytelnikowi bardziej znane.

Niektóre, choć niewielkie, partie tekstu mogłyby w mojej ocenie być nieco inaczej ujęte. Być może, zwłaszcza w rozdziale 4, niekonieczne jest tak liczne „rozcłonkowanie” prowadzonej przez Autorów analizy zjawisk społecznych oraz postaw społecznych. Umocowanie w tradycyjnym paradygmacie czyni rozprawę bardzo dobrą w warstwie deskryptywnej, nieco słabiej prezentuje się aspekt wyjaśniający. W mojej ocenie niektóre niezwykle interesujące zagadnienia zostały jedynie zasygnalizowane, jak choćby wspomniane wyżej zagadnienia społeczne i fenomeny społeczne prezentowane w rozdziałach od trzeciego do piątego, które same w sobie już mogłyby tworzyć fundament do powstania kolejnej książki i pogłębienia refleksji nad specyfiką socjologicznego i kulturowego tła procesów edukacyjnych zachodzących w Irlandii.

Książka jawi się jako wartościowa propozycja, uzupełniająca niedostatek w literaturze komparatystycznej na polskim rynku wydawniczym dotyczący Zielonej Wyspy. Założenie koncepcyjne pracy jest zatem wartościowe poznawczo. Autorzy postanowili omówić wybrane przez siebie, ich zdaniem, istotne aspekty systemu edukacyjnego Irlandii, ale również nie unikają kwestii historycznych w przemianach tego systemu edukacyjnego, odwołują się do trudności w ujmowaniu irlandzkiej „jedności” i próbują ukazać w dyskursie komparatystycznym, w jaki sposób ideologia, a także historyczne i społeczne uwarunkowania mogą wpływać na strukturę i funkcjonowanie systemu edukacyjnego.

Książka Andrzeja Murzyna i Bogusława Śliwerskiego może być pomocna w zrozumieniu specyfiki „Zielonej Wyspy”, a także kulturowych, społecznych i politycznych procesów, które wpływają na obecnie podejmowane w tym kraju reformy edukacyjne; może być także wykorzystywana przez nauczycieli akademickich i studentów w procesie dydaktycznym, prowadzonym w uczelniach w zakresie pedagogiki porównawczej.

MAŁGORZATA MIKUT

**Dariusz Kubinowski, Urszula Lewartowicz (red.):  
*Kompetencje kluczowe animatorów kultury  
i ich kształcenie.***

**Toruń 2020, Wydawnictwo Adam Marszałek,  
ss. 288**

**ISBN: 978-83-8180-397-7**

Problematyka kształcenia animatorów kultury była podejmowana wielokrotnie przez Ogólnopolską Federację Ośrodków Kształcenia Animatorów i Menedżerów Kultury, jak i ostatnio w ramach Grupy Studyjnej ds. Animacji Kultury Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, na co wskazują w *Słowie wstępnym* redaktorzy naukowi monografii Dariusz Kubinowski<sup>1</sup> i Urszula Lewartowicz<sup>2</sup> (2020, ss. 6–7).

Kompetencje animatorów kultury są przedmiotem wielu badań, a także planowanego w 2020 roku sympozjum NieKongres Animatorów Kultury, jednak ze względu na pandemię COVID–19 zostało przeniesione na rok 2021. Inicjatorzy i organizatorzy zarazem tego wydarzenia w ramach współpracy dwóch katedr uniwersyteckich: Katedry Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych Uniwersytetu Szczecińskiego i Katedry Pedagogiki Kultury Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, przygotowali tę

---

<sup>1</sup> Prof. dr hab. Dariusz Kubinowski, profesor w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych Uniwersytetu Szczecińskiego, wiceprzewodniczący Sekcji Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członek International Council for Traditional Music – Study Group on Ethnochoreology (UNESCO), koordynator krajowy Transdyscyplinarnej Sieci Badaczy Jakościowych, wiceprezes Polskiego Forum Choreologicznego, nauczyciel akademicki, animator kultury.

<sup>2</sup> Dr Urszula Lewartowicz, adiunktka Katedry Pedagogiki Kultury Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, poetka, satyryczka, instruktorka i reżyserka teatralna, autorka scenariuszy i książek dla dzieci, pedagożka, nauczycielka akademicka, animatorka kultury.

publikację, do której tworzenia rozdziałów zaproszono znawców problematyki o bogatym dorobku naukowym w wybranym obszarze kompetencji.

Rafał Koziński<sup>3</sup> z uznaniem pisze o monografii jako dyrektor artystyczno-programowy Centrum Kultury w Lublinie, które wsparło wydanie tej książki „z przekonaniem, że wiedza teoretyczna staje się fundamentem działań praktycznych dla różnorodnych animatorów” (Kubinowski i Lewartowicz 2020, okładka).

Praca składa się z dwóch części: ogólnej i szczegółowej. CZĘŚĆ OGÓLNA *Kompetencje – kształcenie – animacja kultury: dookreślenie zakresów tematycznych i przyjęta perspektywa* tworzą 3 rozdziały. Maria Czerepaniak-Walczak w pierwszym rozdziale *Kompetencja – kompetencje: definiowanie pojęcia* zwraca uwagę na wieloznaczność rozumienia kompetencji, a także na różne kryteria ich klasyfikowania, jak: zasięg ujawniania, stopień ogólności czy rola w generowaniu określonych zachowań osoby (2020, ss. 11–21). Tekst ten porządkuje rozumienie kompetencji i jak podkreśla autorka, „wycuczalność i dynamika kompetencji odnosi się zarówno do podmiotowych właściwości animatora/animatorki oraz do ich kondycji w środowisku jego/jej działania. Oznacza to, że swoimi kompetencjami animatorzy/animatorki kultury mają szansę wyzwalać kształtowanie i aktualizowanie kompetencji uczestników sytuacji i zdarzeń w środowisku animacji” (Czerepaniak-Walczak, 2020, ss. 19–20).

W kolejnym rozdziale *Kształcenie animatorów w perspektywie krytycznej pedagogiki kultury* Dariusz Kubinowski zwraca uwagę na potrzebę ciągłego (samo)kształcenia animatorów kultury, z czego wielu doświadczyło szczególnie od początku pandemii COVID-19. „Emergentny charakter tego kształcenia wynika z bieżących przemian kulturowych, społecznych, edukacyjnych, ekonomicznych itd., do których animator musi być z wyprzedzeniem przygotowany, aby mógł efektywnie realizować pedagogiczną misję działalności animacyjnej” (2020a, s. 23). Autor podkreśla znaczenie: triady kultura – kształcenie – osobowość w XXI wieku jako wspólnego obszaru studiów i badań pedagogów kultury i pedagogów krytycznych (Kubinowski, 2020a, s. 25) oraz animatora kultury jako krytycznego pedagoga publicznego (Kubinowski, 2020a, ss. 26–27). Prezentuje dotychczasowy stan badań w obszarze kompetencji animatorów kultury, jak i praktyki kształcenia formalnego w ośrodkach akademickich, pozaformalnego koordynowanego przez Naro-

---

<sup>3</sup> Absolwent pierwszego rocznika kształcenia animatorów kultury w Polsce kierunku animator i menedżer kultury na UMCS, kreator kultury, artysta miasta Lublin.

dowe Centrum Kultury i nieformalnego w toku pracy animatorów kultury i współpracy przy różnych okazjach (Kubinowski, 2020a, ss. 29–31).

W ostatnim rozdziale tej części zatytułowanym *Istota animacji kultury i swoistość roli animatora kultury* Urszula Lewartowicz wymienia i syntetycznie charakteryzuje wielość i różnorodność ról przypisywanych animatorowi (2020, ss. 32–41), ze szczególnym uwypukleniem jego społecznej roli, która jest złożona i wielowymiarowa, uwikłana w dylematy (2020, s. 40). „Dylematyczność społecznej roli animatora kultury dotyczy różnych jej wymiarów, przyjmując postać takich opozycji, jak: profesjonalista/hobbysta (dylemat związany z kształceniem kompetencji animatora), lider/jeden z nas (dylemat dotyczący pozycji animatora w gupie), „jednacz”/strażnik podmiotowości (dylemat wynikający z dwoistości animacji, która służyć ma celom jednostkowym i grupowym), odkrywca/sublimator (dylemat natury ideowej związany z postmodernistycznymi i humanistycznymi źródłami animacji), idealista/pragmatyk (dylemat dotyczący misji działań animacyjnych w dobie gospodarki rynkowej)” (Kubinowski, Lewartowicz, 2018, ss. 114–120).

CZĘŚĆ OGÓLNA bez wątpienia jest bardzo dobrze przemyślana i wprowadza w pewien porządek rozumienia kompetencji i pełnionych ról animatorów kultury, jak i potrzebę ustawicznego (samo)kształcenia i aktualizowania kompetencji. Autorzy tych rozdziałów z dużą wrażliwością i profesjonalizmem prezentują syntetycznie pracę animatorów/animatorek kultury, ukazując nieoczywistość i wielowymiarowość ich ról oraz zmienność i dynamikę w perspektywie krytycznej pedagogiki kultury.

CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA *Wybrane kompetencje kluczowe animatorów kultury oraz ich formalne, pozaformalne i nieformalne kształcenie* jest zdecydowanie obszerniejsza, którą tworzy 17 rozdziałów – każdy poświęcony innej kompetencji kluczowej animatorów kultury i napisany przez innego autora – reprezentanta/reprezentantki ośrodka akademickiego prowadzącego kształcenie animatorów kultury w Polsce. Poszczególne rozdziały poświęcone są następującym kompetencjom: emancypacyjność, kreatywność, międzykulturowość, alternatywność, dialogiczność, metodyczność, aksjologiczna ideowość, krytyczna apolityczność, empatia, inkluzyjność, multikomunikatywność, wrażliwość estetyczna, ekologiczność, performatywność, transgresyjność, transsynergiczność, uważność.

Autorzy nie ujawniają, według jakiego kryterium dokonali wyboru właśnie takich kompetencji, choć wymieniają opracowania naukowe stanowiące podstawę do dyskusji nad kluczowymi kompetencjami animatorów kultury (Kubinowski i Lewartowicz, 2020, s. 5).

Na podkreślenie zasługuje niestosowana wcześniej i nieistniejąca w leksykalnych opracowaniach oryginalność nazw niektórych kompetencji poprzez dodanie do trzonu słowa przyrostka „-ość” (*Słownik języka polskiego*). Takie określenia zastosowano w nazwach niektórych kompetencji, jak: alternatywność, emancypacyjność, multikomunikatywność, międzykulturowość, transgresyjność. Ten sufix umieszczony za trzonem pojęcia wskazuje na neutralną cechę kogoś lub czegoś, pozbawione jest oceniania (Sowińska, 2018).

W przypadku niektórych nazw kompetencji to neologizmy, jak w pojęciu transsynergiczności jako połączenia synergii, synkretyzmu i przedrostka „trans-”. Autor rozdziału *Transsynergiczność* proponuje, aby ta kompetencja „oznaczała płynną, emergentną, nieustannie zmienną synergię animacji kultury, w jej założeniach antropologiczno-pedagogicznych, z wszelkimi różnymi dziedzinami praktyk społecznych, kulturowych, edukacyjnych, gospodarczych, religijnych itd. służących dobru człowieka/ludzi i kreowaniu lepszego świata w celu osiągnięcia większej efektywności wspólnych działań zmierzających do analogicznych celów” (Kubinowski, 2020b, s. 240). Zamysłem redaktorów tej monografii było zwrócenie uwagi na pojemność znaczeniową oraz nieoczywistość i emergentną naturę tych kompetencji.

Warto także uwypuklić szczególny wymiar czasu tworzenia poszczególnych treści rozdziałów. „Teksty te powstawały bezpośrednio przed pandemią COVID-19 w Polsce i na świecie bądź w trakcie początkowych miesięcy jej rozwijania się, co zainspirowało niektórych autorów do pierwszych prób uwzględnienia wpływu przymusowej izolacji społecznej spowodowanej sytuacją epidemiczną na funkcjonowanie animatorów kultury, w szczególności w kontekście wyzwania działalności e-animacyjnej” (Kubinowski i Lewartowicz, 2020, s.7).

Wszystkie rozdziały poświęcone kompetencjom zawierają podobne elementy, to jest: źródłosłów, kompetencja w kontekście pracy animatora kultury, możliwości rozwijania kompetencji w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, jednak, co jest ogromnym walorem tej pracy, każdy z autorów prezentuje różnorodne odniesienia tych kompetencji do działalności animatorów kultury, niektórzy odnieśli się także do aktualnych wydarzeń wywołanych pandemią COVID-19 w czasie tworzenia danego rozdziału. Jak bardzo dana kompetencja ewoluuje i zbieżna jest z tym, co „tu i teraz”, świetnie oddaje Aneta Makowska, odwołując się do *Performatyki* R. Schechner (2006). „**Pisząc ten tekst, uczestniczę w performansie. Performujemy: odtwarzamy zachowania (...), odwołując się do znanych doświadczeń i scenariuszy, np. wobec widma zamknięcia w domach, robimy zapasy żywno-**



ści. **Ogrywamy role:** np. dobrych obywateli. Nie chodzimy do sklepów zbyt często i posłusznie czekamy przed urzędem pocztowym w 1,5-metrowych odstępach. Część z nich jest zainscenizowana (jak nakładka na zdjęciu profilowym FB#zostań w domu, założona w restauracji, tuż przed zamknięciem lokali), część z nich prawie w ogóle nie wydaje się nam być grą, która jest przygotowana dla widzów (jak troskliwy telefon do rodziców: "proszę, nie idźcie dziś do kościoła") (...). **Swoje role odgrywają także:** laboratoria, techniki wizualne i zdjęcia 3D ukazujące „koronę” wirusa, radio i media, które stoją za przygotowanymi informacjami, grupa Facebookowa „Szczecinianki”, organizująca się w celu szycia maseczek ochronnych dla szpitali, lęk przed chorobą, testy diagnostyczne, telefon, komputer, „Inny-Obcy” (...). Solidaryzujemy się z trudną sytuacją Włochów (wczoraj szczecińska Filharmonia przybrała kolory włoskiej flagi), laboratoria współpracują na poziomie międzynarodowym, Unia Europejska zamknęła granice, Chiny dzielą się swoimi zasobami, uczymy się, jak dochować kwarantanny dzięki filmikom Włochów, wiedzę i praktyki zapośredniczamy przez media” (Makowska, 2020, ss. 215–216).<sup>4</sup>

Warto jednak podkreślić, że wśród opracowań 17 kompetencji znalazły się te, które współcześnie uznawane są za istotne, także w kontekście nieprzewidywalnej przyszłości. „Wielu ekspertów zajmujących się pedagogiką twierdzi, że szkoły powinny przestawić się na uczenie „czterech K” – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. (...) Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach. Aby nadążyć za tempem świata w 2050 roku, trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć samego siebie” (Harari, 2018, s. 335). To jest wyzwanie dla szkół wszystkich szczebli, ale także dla kształcenia animatorów kultury.

Zmiana w zmianie to domena współczesności, a jej konsekwencją jest ogromna dynamika w obszarze wiedzy i kompetencji. Ta zmienność zawiera się między innymi w takich kompetencjach, jak: alternatywność, emancypacyjność, performatywność, transgresyjność, transsynergiczność. Komunikacja i kooperacja niezbędna jest dla aksjologicznej ideowości, dialogiczności, empatii, inkluzyjności, metodyczności, międzykulturowości, multikomunikatywności, uważności i wrażliwości estetycznej. Kreatywność w każdej

<sup>4</sup> Zastosowałam oryginalną pisownię autorki z pogrubieniami wybranych treści i cudzysłowami, aby oddać istotę przedstawionego performansu.

profesji jest kluczowa dla generowania rozwiązań problemów wynikających z dynamiki zmian.

Sir Ken Robinson – światowej sławy lider w dziedzinie rozwoju kreatywności, innowacyjności i zasobów ludzkich – podkreśla potrzebę uchwycenia żywiołu. Żywioł jest tam, gdzie talent spotyka się z pasją osobistą (2012). Taki żywioł powinni posiadać animatorzy kultury, którzy potrzebują „płomienia”, by ożywić swoje działanie i innych, a do tego potrzeba transgresyjności. „Transgresyjność jako kompetencja animatora kultury jest szczególnie istotna w jego pracy z osobami czy środowiskami społecznymi niezaangażowanymi czy też zaniedbanymi kulturalnie, nieświadomymi potrzeb kulturalnych” (Mikut, 2020, s. 231). Animator kultury jest swoistym zaczynem pod pewne zmiany w środowisku, w którym działa. Doświadczenie światowej pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2 zainicjowało nową jakość działań animatorów kultury, zwłaszcza po zamknięciu instytucji kultury i przeniesienia ich do sieci. Wiele osób związanych z kulturą przeszło swoistą transgresję, ale doświadczyło jej także wiele osób, które nie uczestniczyły przed pandemią w aktywności kulturalnej. W ramach działań #Zostań w domu wiele instytucji kultury, jak i indywidualnych osób uruchomiło szereg aktywności związanych z animacją kulturalną różnych grup społecznych w sieci. „(...) niektórzy dokonywali swoistych inicjacji do świata kultury za sprawą poczucia, że uczestniczą w słusznej sprawie (np. ku pokrzepieniu serc medyków czy w ramach akcji wsparcia osób znajdujących się w trudnej sytuacji z powodu izolacji społecznej)” (Mikut, 2020, ss. 237–238).

Pandemia bez wątpienia ujawiła ogromną dynamikę zmian w wymiarze globalnym. Dzieci rozpoczynające w tym roku edukację szkolną prawdopodobnie na emeryturę przejdą najszybciej w 2081 roku. Jaka będzie przyszłość? Tego nikt nie wie, jednak istotne jest uświadomienie sobie, że dynamika zmian będzie coraz większa. Zdaniem Kena Robinsona „jedyny sposób, by przygotować się na przyszłość, to dać z siebie wszystko, zakładając, że dzięki temu staniemy się elastyczni i produktywni, jak to tylko możliwe” (Robinson, 2012, s. 29). Z całą pewnością lista kompetencji scharakteryzowanych w monografii zbiorowej pod redakcją Dariusza Kubinowskiego i Urszuli Lewartowicz (2020) daje taką szansę.

Komu dedykowana jest ta monografia zbiorowa? Redaktorzy tej książki podkreślają, że: „Wszystkim Animatorom Kultury, pracownikom instytucji i organizacji działalności kulturalnej, studentom kierunków i specjalności z nią związanych, badaczom kultury, wykładowcom, menedżerom, miłośnikom kultury” (Kubinowski i Lewartowicz, 2020, s. 6). Ja osobiście polecam ją

wszystkim, którzy są zaangażowani w sprawy społeczne oraz własny rozwój i którzy współpracują z Innymi w szerokim tego słowa znaczeniu.

### **Bibliografia**

- Czerepaniak-Walczak, M. 2020. Kompetencja – kompetencje: definiowanie pojęcia. W: Kubinowski, D. i Lewartowicz, U. red. *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 11–21.
- Harari, Y.N. 2018. *21 lekcji na XXI wiek*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kubinowski, D. i Lewartowicz, U. 2018. *Animacja kultury w perspektywie pedagogicznej. Studia i szkice*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kubinowski, D. i Lewartowicz, U. red. 2020. *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kubinowski, D. 2020a. *Kształcenie animatorów w perspektywie krytycznej pedagogiki kultury*. W: Kubinowski D. i Lewartowicz U. red. *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 22–31.
- Kubinowski, D. 2020b. *Transsynergiczność*. W: Kubinowski D. i Lewartowicz U. red. *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 239–251.
- Makowska, A. 2020. *Performatywność*. W: Kubinowski, D. i Lewartowicz, U. red. *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 213–227.
- Mikut, M. 2020. *Transgresyjność*. W: Kubinowski, D. i Lewartowicz, U. red. *Kompetencje kluczowe animatorów kultury i ich kształcenie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 228–238.
- Robinson, K. 2012. *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*. Kraków: Wydawnictwo DAS Polska Jolanta Baj. Oddział w Krakowie Element.
- Schechner, R. 2006. *Performatyka*. Wstęp. Wrocław: Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych.
- Słownik języka polskiego. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/przyrostek.html> (20.05.2021).
- Sowińska, D. 2018. *Izmy i ości*. Danuta Sowińska blog. <https://danasowinska.pl/izmy-i-osci> (20.05.2021).



# **KRONIKA**



DANIEL WIŚNIEWSKI

## ***Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej. Opole, 20 listopada 2020 roku***

W dniu 20 listopada 2020 roku odbyła się Międzynarodowa e-Konferencja Naukowa pt. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Z uwagi na sytuację epidemiczną, organizatorzy zdecydowali się przeprowadzić całość konferencji w formule zdalnej. Spotkanie było transmitowane na kanale YouTube.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał rektor WSZiA w Opolu – prof. dr hab. Marian Duczmal. W spotkaniu wzięło udział 50 pracowników polskich i czeskich uczelni wyższych oraz towarzystw naukowych. Pokłosiem konferencji jest monografia wieloautorska (Jasiński i Nowak, 2020), w której zostały opublikowane wygłoszone referaty.

\* \* \*

Konferencja została zrealizowana w ramach projektu *Styl i jakość życia oraz plany życiowe i tożsamość mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego po przyjęciu Polski i Czech do UE/Styl a kvalita života, stejně jako životní plány a identita obyvatel polsko-české pohraničí po vstupu Polska a České republiky do EU*, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego oraz ze środków budżetu państwa w ramach programu „Przekraczamy granice”.

Obszar tematyczny konferencji dotyczył stanu wiedzy młodych mieszkańców pograniczy o swoich sąsiadach, ich życiu codziennym i problemach. Rozważano, jak potencjał społeczno-kulturalny pogranicza warunkuje świadomość, jakość i styl życia oraz plany życiowe mieszkańców; jaki jest poziom życia mieszkańców i co można zrobić, aby podnieść jakość życia; jakie są potrzeby społeczne i indywidualne mieszkańców pogranicza oraz jak w świadomości mieszkańców pograniczy funkcjonuje granica i jak wpływa na tożsamość mieszkańców i ich plany życiowe. Organizatorem konferencji była

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. Uroczystego otwarcia konferencji dokonał rektor WSZiA w Opolu – prof. dr hab. Marian Duczmał, który wprowadził uczestników w temat przewodni konferencji. Podziękował władzom Uczelni Vysoká škola sociálně správní, z.ú. IČ w Hawirzowie, która kolejny raz była partnerem w projekcie ze strony czeskiej.

Pierwszy referat zatytułowany *Potencjał społeczno-kulturowy polskiego pogranicza na przykładzie powiatów nyskiego i prudnickiego* zaprezentował mgr Mirosław Hanulewicz. Autor w swoim opracowaniu skupił się na powiatach nyskim i prudnickim, które należą do Euroregionu Pradziad powstałego 2 lipca 1997 roku. Autor dokonał dogłębnej analizy danych statystycznych GUS oraz Banku Danych Lokalnych (BDN) dotyczących potencjału społeczno-kulturowego obszarów przygranicznych, z której wyraźnie wynika, że na poprawę warunków życia mieszkańców pograniczy miało wpływ powołanie euroregionów.

Ing Boris Navrátil w swoim wystąpieniu pt. *Společno-kulturalny potenciál česko-polského pohranicja – spolupráca transgraniczna i společné euroregiony* ukazał, że rzeczywista czesko-polska współpraca mogła zacząć się rozwijać dopiero po 1989 roku w związku z upadkiem żelaznej kurtyny. Jego zdaniem najważniejszym zadaniem euroregionów jest wsparcie i dalsze rozwijanie współpracy w zakresie planowania lokalnego i regionalnego, wsparcie projektów w dziedzinie środowiska, w sferze gospodarczej, kulturze i sporcie oraz tworzenie przestrzeni do spotkań ludzi. Autor zauważył, że prawidłowo zorientowana polityka regionalna przyczynia się do poprawy infrastruktury regionalnej, rozwoju infrastruktury obywatelskiej, ochrony środowiska czy rozwoju usług opieki społecznej i zdrowotnej.

Wystąpienie dr Zenony Nowak pt. *Jakość życia i styl życia w czasie wolnym młodych mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza* wykazało, że mieszkańcy polsko-czeskiego pogranicza na ogół mają pozytywny stosunek do swych sąsiadów; nie oznacza to jednak, że ich relacje są wolne od możliwości pojawiania się sytuacji konfliktowych. Niepokoić może duży odsetek Polaków mieszkających na polsko-czeskim pograniczu, którzy przyznają się do niewiedzy o różnych aspektach życia swoich sąsiadów. W prezentacji przedstawiono tezę, że współczesne ponowoczesne społeczeństwa charakteryzuje względna autonomizacja cech kulturowych i społecznych. Ważne jest, aby przygotowanie do międzykulturowego dialogu stało się zadaniem dla całego systemu edukacji, a na poziomie lokalnym także zadaniem samorządu terytorialnego.

Kolejne wystąpienie pt. *Dynamika i kierunek zmian wskaźników jakości życia w regionie morawsko-śląskim po wejściu do UE* wygłosiła Ing Veronika



Nálepova. Przedstawione zostały kluczowe wskaźniki, które odzwierciedlają gospodarczy, społeczny i środowiskowy wymiar jakości życia. Wskaźniki te obrazują obiektywny wymiar jakości życia w Republice Czeskiej i Kraju Morawo-Śląskim. Zdaniem Autorki jakość życia w regionie śląsko-morawskim nie może być oceniana jako korzystniejsza w porównaniu z innymi jednostkami terytorialnymi Republiki Czeskiej, pomimo tendencji wzrostowych i finansowego wsparcia UE.

Inspirującym wystąpieniem był referat pt. *Zmiany w życiu codziennym mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego i ich aktywność społeczna* przygotowany przez dr Krystynę Łangowską-Marcinkowską. Przytoczone dane wskazują na to, że w wyniku konfrontacji różnych systemów wartości, postaw życiowych i poziomów życia na omawianym terenie zmieniają się w sposób widoczny nie tylko relacje między ludnością, ale i warunki codziennego bytu mieszkańców, a także poziom ich aktywności społecznej. Autorka wystąpienia zauważa, że pozyskany w toku badań empirycznych materiał wskazuje na różnorodność partycypowania przez mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego w rzeczywistości egzystencjalnej, zmieniającej się sukcesywnie po wstąpieniu Polski i Czech do Wspólnoty Europejskiej. Młodzi ludzie – studenci i uczniowie – dostrzegają i doceniają wiele pozytywnych zmian.

Kolejną prelegentką była prof. Ing Christiana Kliková, która w wystąpieniu pt. *Kapitał społeczny. Metoda jego pomiaru* przedstawiła interpretację i wyjaśnienie podstawowych kategorii społecznych, których zastosowanie jest niezbędne podczas właściwego badania problemów społecznych. Wystąpienie wskazywało również, jak formułować i identyfikować potencjał społeczny danego obszaru i jego trzech podstawowych filarów: kapitału społecznego, kulturowego i ludzkiego. Autorka zwróciła szczególną uwagę na to, że jednym z najważniejszych zadań euroregionu jest likwidowanie granic i schematów myślenia, które od wielu lat są zakorzenione w świadomości ludzi.

Referat pt. *Plany życiowe mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego w opinii uczniów i studentów z Polski* został wygłoszony przez dr. Sławomira Śliwę. Autor, odwołując się do wyników badań własnych, omówił zagadnienie dotyczące planów życiowych mieszkańców pogranicza, skupiając się na uzyskaniu odpowiedzi na takie pytania, jak: czy w przyszłości młodzież będzie chciała zostać w swoich miejscowościach, jakie atuty postrzega w swojej okolicy, czy też czy otwartość granic pomiędzy Polską a Czechami oddziałuje na podejmowane przez młodych ludzi decyzje. Badania pokazują, że otwartość granic raczej nie wpływa na decyzje życiowe zarówno uczniów, jak i studentów. Na podstawie przeprowadzonych badań Autor stwierdza, że powinno się kon-

tynuować edukację międzykulturową, żeby poznawać swoich sąsiadów, ich zwyczaje, kulturę, a nie tylko atrakcje.

Kolejny prelegent, Ing Martin Murin, w swoim wystąpieniu pt. *Plany życiowe mieszkańców czesko-polskiego pogranicza* przedstawił rozległą klasyfikację podziału planów. Autor ukazał system wartości jako jeden z czynników determinujących plany życiowe człowieka. Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że znaczna większość respondentów planuje w przyszłości żyć w Czechach, a ich plany życiowe wyraźnie wiążą się z regionem czesko-polskiego pogranicza, gdzie aktualnie mieszkają.

Bardzo rzeczowe informacje dotyczące identyfikacji narodowej i regionalnej zawarte zostały w referacie pt. *Identyfikacja narodowa i regionalna mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego z perspektywy Euroregionu Pradziad*, wygłoszonym przez prof. zw. dra hab. Zenona Jasińskiego. Prelegent, na podstawie obszernej literatury przedmiotu, przedstawił klasyfikację tożsamości oraz czynniki kształtujące tożsamość narodową. Omówione wyniki badań pozwalają zauważyć, że w badanej grupie wystąpiły różne rodzaje tożsamości: narodowa, regionalna czy ponadnarodowa. Inną istotną informacją wynikającą z badań był fakt, że dla młodzieży ważniejsze są wartości związane z tożsamością indywidualną (praca zawodowa, wolność głosu poglądów, szacunek u ludzi) niż wartości związane z tożsamością zbiorową (pomyślność ojczyzny, religia).

Na zakończenie konferencji głos zabrał Ph Ing Martin Černek, który przy współudziale mgr Michaela Heinza wygłosił referat pt. *Problemy tożsamości mieszkańców czesko-polskiego pogranicza w euroregionie Beskidy*. W ich wystąpieniu bardzo ciekawie został przedstawiony termin „tożsamość”, jego zmiany na przestrzeni dekad, pojęcia, z którymi jest on utożsamiany oraz rodzaje tożsamości, z jakimi mamy do czynienia. Bardzo dokładnie autorzy przedstawili definicje tożsamości jako problemu etymologicznego, semantycznego, aksjologicznego oraz etnograficznego. Wyniki przeprowadzonych przez nich badań wskazują, że w kwestii przyjęcia do swojej najbliższej rodziny (np. poprzez małżeństwo) osoby innej narodowości, respondenci nie mają zasadniczego problemu z postrzeganiem tożsamości narodowej, w żaden szczególny sposób nie wzbraniają się przed zaakceptowaniem wielokulturowości.

Po wygłoszeniu wszystkich referatów głos zabrał prof. dr hab. Tadeusz Siwek, który odniósł się do wysłuchanych referatów, które miał zaszczyt recenzować.

W podsumowaniu konferencji głos zabrał kierownik projektu, prof. zw.

dr hab. Zenon Jasiński, który złożył podziękowania członkom obu zespołów badawczych, a także uczestnikom konferencji, w tym licznej grupie członków Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN z jej przewodniczącym prof. zw. dr. hab. Jerzym Nikitorowiczem. Należy podkreślić, że zgromadzony dzięki temu projektowi bogaty materiał empiryczny stanowi dobrą bazę do kontynuacji i pogłębienia badań o nowe, nieomówione dotychczas aspekty.

### **Bibliografia**

Jasiński, Z. i Nowak, Z. red. 2020. *Jakość i styl życia oraz plany życiowe i tożsamość kulturowa mieszkańców polsko-czeskiego pogranicza po przyjęciu Polski i Czech do Unii Europejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.



## **Nota o autorach**

**Antolak Mariusz**, dr inż. arch., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Rolnictwa i Leśnictwa, ORCID: 0000-0003-2436-6990

**Borkowska Anna**, mgr, Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Wydział Nauk Humanistycznych i Informatyki, ORCID: 0000-0002-1299-0107

**Czerwiec Karolina**, dr, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, ORCID: 0000-0002-3774-6901

**Dragomiletskii Anton**, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-2842-6663

**Grabowska Barbara**, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-2558-0294

**Gromkowska-Melosik Agnieszka**, prof. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ORCID: 0000-0002-6303-0384

**Guziuk-Tkacz Marta**, prof. UWM dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-3829-6025

**Harbatski Andrei**, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-5098-0949

**Hruzd-Matuszczyk Alicja**, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-7731-7979

**Jasiński Zenon**, prof. dr hab., Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Instytut Nauk Pedagogicznych, ORCID: 0000-0002-9304-343

**Korczyński Mariusz**, prof. UMCS dr hab., Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, ORCID: 0000-0002-1520-8643

**Krasowska Helena**, prof. PAN dr hab., Polska Akademia Nauk, Instytut Slawistyki, ORCID: 0000-0003-0904-5814

**Lewartowicz Urszula**, dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, ORCID: 0000-0002-0915-9486

**Linka Anna**, dr, Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, ORCID: 0000-0002-3178-088

**Majerek Dariusz**, dr, Politechnika Lubelska, Wydział Podstaw Techniki, ORCID: 0000-0002-0035-7187

**Matyja Aleksandra**, dr, Uniwersytet Wrocławski, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, ORCID: 0000-0001-5680-5092

**Melosik Zbyszko**, prof. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ORCID: 0000-0002-7802-3152

**Mikut Małgorzata**, dr, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0001-5616-706X

**Młynarczuk-Sokołowska Anna**, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-3355-0098

**Nikitorowicz Andrzej**, dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach, Wydział Humanistyczno-Ekonomiczny, ORCID: 0000-0002-7581-0724

**Nikitorowicz Jerzy**, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-371-8322

**Nowakowska-Siuta Renata**, prof. dr hab., Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0001-7227-6127

**Nowosad Inetta**, prof. UZ dr hab., Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, ORCID: 0000-0002-3739-7844

**Ogrodzka-Mazur Ewa**, prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-9990-6176

**Rzymelka-Frąckiewicz Agata**, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-7173-2407

**Suchodolska Jolanta**, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0003-4577-3907

**Suchomłynow Lech Aleksy**, prof. dr hab., Ukraińska Akademia Nauk, Międzynarodowa Szkoła Ukrainistyki, ORCID: 0000-0001-9657-8699

**Szafrańska Anna**, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0001-9797-2591

**Szempruch Jolanta**, prof. dr hab., Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Społecznych, Instytut Nauk Socjologicznych, ORCID: 0000-0002-3739-3288

**Szwarc Alina**, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-3075-5872

**Urlińska Maria Marta**, prof. AIK dr hab., Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, ORCID: 0000-0002-9048-2183

**Wilk Teresa**, prof. UŚ dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, ORCID: 0000-0002-7356-6502

**Wiśniewski Daniel**, dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Instytut Nauk Pedagogicznych, ORCID: 0000-0003-1618-151

**Żylkiewicz-Płońska Emilia**, dr, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji, ORCID: 0000-0002-7864-4821

## **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 zapora *ghostwriting* i *guest authorship*.

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w wersji elektronicznej (plik .doc lub .rtf) i w formie wydruku.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.

### **Wymogi techniczne tekstów**

Objętość tekstu: max. 0,5 arkusza wydawniczego (25 000 znaków ze spacjami, włączając bibliografię, rysunki, tabele i wykresy); edytor tekstu: Word for Windows; tekst zasadniczy: czcionka Times New Roman 12 punktów, interlinia 1,5; akapit – 1 cm; marginesy – 2,5 cm; język publikacji: polski lub angielski.

Należy dołączyć: *słowa kluczowe* oraz *streszczenie* (150–200 wyrazów) w języku polskim i angielskim wraz z nazwiskiem autora tłumaczenia; ułożoną w porządku alfabetycznym Bibliografię; krótką Notę o autorze.

Autor powinien dostarczyć materiał ilustracyjny (zdjęcia, wykresy, tabele) w formie osobnych plików graficznych czarnobiałych lub w skali szarości.

Nie należy stosować przypisów dolnych, ich treść powinna zostać wprowadzona w tekst główny. W przypadkach koniecznych stosujemy przypisy końcowe.

### **Technika sporządzania przypisów**

I. Dla przypisów śródtekstowych należy zastosować system cytowania Harvard (*Harvard Citation System*), czyli podać w nawiasie nazwisko autora i rok publikacji oraz numery stron w przypadku dosłownych cytatów, np.:



Markowska-Manista i Dąbrowa (2016) wyróżniają następujące grupy uczniów odmiennych kulturowo w polskim systemie oświatowym...

Nikitorowicz (2017) wskazuje, że współcześnie zauważalne jest tworzenie i uczestniczenie gatunku ludzkiego w trzech kulturach...

Lewowicki (2015) i Sobecki (2016) określają funkcje współczesnej edukacji międzykulturowej w zakresie...

„Połowa badanych nauczycieli nie była świadoma specyfiki szkoły na Łotwie jako szkoły pogranicza kultur” (Urlińska i Jurzysta, 2016, s. 205).

**II. Opracowując bibliografię, należy zastosować system sporządzania bibliografii Harvard (*Harvard Referencing System*).**

### **1. Monografie:**

#### **autorska**

Sobecki, M. 2016. *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

#### **współautorska**

Lewowicki, T., Ogrodzka-Mazur, E., Minczanowska, A. i Piechaczek-Ogierman G. 2016. *Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 1. *Przemiany wartości i celów życiowych*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

#### **praca zbiorowa**

Lewowicki, T., Klajmon-Lech, U. i Różańska, A. red. 2016. *Teoria i praktyka badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Cieszyn – Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

### **2. Artykuły w czasopismach naukowych:**

Nikitorowicz, J. 2017. Edukacja międzykulturowa w procesie przeciwstawiania się dehumanizacji i infracywilizacji. *Edukacja Międzykulturowa*. 1 (6), ss. 19–35.

Markowska-Manista, U. i Dąbrowa, E. 2016. Uczeń jako Inny w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście różnicowania kulturowego. *Edukacja Międzykulturowa*. 5, ss. 34–51.

### 3. Rozdziały w pracach zbiorowych:

Dyczewski, L. 2013. Tożsamość i patriotyzm. W: Nikitorowicz, J. red. *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 173–189.

Lewowicki, T. 2015. Intercultural education – from assimilation to integration and multidimensional identity. In: Kyuchukov, H., Lewowicki, T. and Ogrodzka-Mazur, E. eds. *Intercultural education – concepts, practice, problems*. Munich: LINCOM Academic Publishers, pp. 24–33.

III. Przy odsyłaniu do stron internetowych należy, po podaniu autora, tytułu artykułu, adresu internetowego, podać też w nawiasie datę korzystania ze strony, np.:

Chrapkowska, L. 2009. Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – cele, założenia, przykłady działań. <http://www.45minut.pl/publikacje/19011/6.06.2017>).

IV. W przypisach nie podajemy godności, funkcji i tytułów autorów, np.: ks., prof., dr, itd., podajemy natomiast tytuły: św., bł.

V. Jeśli w publikacji nie podano miejsca lub roku wydania, piszemy odpowiednio: bmw, brw, bmirw.

VI. W przypadkach nieopisanych w wymaganiach redakcyjnych zaleca się stosowanie *Harvard Citation System* i *Harvard Referencing System*.

Szczegółowe informacje dla Autorów, procedura recenzowania tekstów oraz procedura wydawnicza znajdują się na stronie internetowej czasopisma:

<http://weinoe.new.us.edu.pl/nauka/nauka-weinoe/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa>

### Kontakt z redakcją „Edukacji Międzykulturowej”

Sekretarz redakcji:

Anton Dragomiletskii ✉ [redakcja.em@gmail.com](mailto:redakcja.em@gmail.com)

## **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 ✉ [redakcja.em@gmail.com](mailto:redakcja.em@gmail.com)