

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 14

*WIELOKULTUROWOŚĆ. MIĘDZYKULTUROWOŚĆ.
TRANSKULTUROWOŚĆ*

FUNDAMENTALS OF EDUCATION

VOL. 14

*MULTICULTURALISM. INTERCULTURALITY.
TRANSCULTURALITY*

RADA NAUKOWA

dr hab. **Dorota Gołębiak**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. dr **Gaston Pineau**, Professeur honoraire Université de Tours, Francja

dr hab. **Hana Červinková**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. zw. dr hab. **Wojciech Kojs**, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska

prof. **Bernd-Joachim Ertelt** PhD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim, Niemcy

prof. dr **Liliana Ciascai**, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunia

dr hab. **Grażyna Rygał**, prof. UJD, Profesor emeritus Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Fundacja Alternatyw Lepszej Edukacji, Polska

prof. dr **Edward Rojas de la Puente**, Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza (UNTRM), Chachapoyas, Perú

prof. dr **Albert Arbós Bertrán**, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, Hiszpania

LISTA RECENZENTÓW

prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**, Uniwersytet Łódzki, Polska

dr hab. **Astrid Męczkowska-Christiansen**, prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Polska

dr hab. **Jolanta Zwiernik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. dr **Pierre Dominicé**, Professeur honoraire Université de Genève, Szwajcaria

prof. **Vlasta Cabanová** PhD, Slezská univerzita v Opavě, Czechy

dr hab. **Hanna Kędzierska**, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska

prof. dr **Velta Lubkina**, Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija, Łotwa

dr hab. **Małgorzata Muszyńska**, prof. KPSW, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu, Polska

prof. dr **Gilles Baillat**, Université de Reims-Champagne-Ardenne, Francja

prof. Dr. Eu. **Miquel Àngel Comas**, European Knowledge Advisor Centro Universitario Internacional de Barcelona, Universidad de Barcelona, Hiszpania

dr hab. **Tomasz Olchanowski**, Uniwersytet w Białymstoku, Polska

dr hab. **Mariusz Dembiński**, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Polska

UNIwersytet HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 14

*WIELOKULTUROWOŚĆ. MIĘDZYKULTUROWOŚĆ.
TRANSKULTUROWOŚĆ*

pod redakcją
KATARZYNY ZALAS

FUNDAMENTALS OF EDUCATION

VOL. 14

*MULTICULTURALISM. INTERCULTURALITY.
TRANSCULTURALITY*

ed.
KATARZYNA ZALAS



Częstochowa 2021

Komitet Redakcyjny

Redaktor naczelna
Małgorzata PIASECKA

Redaktorzy tematyczni
Monika ADAMSKA-STAROŃ, Agnieszka KOZERSKA, Beata ŁUKASIK, Karol MOTYL

Redaktorzy językowi
Małgorzata DAWIDZIAK-KŁADOCZNA – język polski, Marie-Françoise IWANIUKOWICZ – język francuski, Janina STASZCZYK – język angielski

Redaktor statystyczny
Wioletta SOŁTYSIAK

Sekretarz redakcji
Anna IRASIAK

Koordinator ds. Zasobów Internetowych
Sylwia MISZCZAK

Korekta
Andrzej MISZCZAK

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:
<http://podstawyedukacji.ujd.edu.pl>

Czasopismo jest indeksowane w bazach danych ERIH PLUS, Bazhum, Index Copernicus, CEJSH, CEEOL, Polska Bibliografia Naukowa, CEON, Most Wiedzy

Copyright © 2021 Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie oraz autorzy, pewne prawa zastrzeżone. Licencja Creative Commons – Uznanie autorstwa (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

ISSN 2081-2264
eISSN 2658-2848

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-27, faks (34) 378-43-19, e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl
www.ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

CONTENTS

Katarzyna ZALAS	
Od Redakcji: Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość	9
STUDIA I ROZPRAWY	
Adam SOLAK, Wioleta DUDA	
Wielokulturowość w kontekście nowych implikacji teoretycznych i praktycznych dla poradnictwa zawodowego	13
Multiculturalism in the context of new theoretical and practical implications for career guidance (Abstract)	21
Kinga LISOWSKA	
Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur jako przestrzeń do rozwoju edukacji międzykulturowej	23
The Forum of Local Initiatives of Warmia and Mazury as a space for intercultural education's development (Abstract)	40
Joanna STEPANIUK	
Wielokulturowość w (przed)pandemicznym świecie i jej znaczenie dla procesu uczenia się międzykulturowego	41
Multiculturality in the (before)pandemic world and its meaning for the multicultural learning process (Abstract)	57
Anna WARZOCHA	
Transgresje kulturowe we współczesnych tekstach literackich dla dzieci	59
Cultural transgressions in contemporary literary texts for children (Abstract)	70
Anna IRASIAK	
Implementacja aspektów międzykulturowych do programu nauczania polskiego języka migowego jako obcego na przykładzie kursu MOOC	71
Implementation of intercultural aspects into the curriculum of Polish sign language as a foreign language as exemplified by the MOOC (Abstract)	84

Z BADAŃ

Magda KARKOWSKA, Agnieszka KRAWCZYK

- Doświadczanie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego
w perspektywie dialogu międzypokoleniowego 87
- Experiencing the multiculturalism of people of Jewish origin in the perspective
of intergenerational transmission (Abstract) 106

Agnieszka KRAWCZYK

- Międzygeneracyjny przekaz traumy w doświadczeniach młodych
osób dorosłych pochodzenia żydowskiego 107
- Intergenerational transmission of trauma in the experiences of young adult
individuals of Jewish origin (Abstract) 119

Tatyana LIPAI, Evgeniya KHINEVICH

- Polylinguism and multiculturalism in the communication
and educational space 121
- Wielojęzyczność i wielokulturowość w przestrzeni komunikacyjnej i edukacyjnej
(Streszczenie) 127

Natalia RUMAN

- Wychowanie ekumeniczne – realizacja form organizacyjnych
oraz metod działalności szkół ponadpodstawowych z uwzględnieniem
sytuacji różnicowania wyznaniowego na ziemi pszczyńskiej 129
- Ecumenical upbringing – the implementation of the organisational forms
and the methods of the activity of schools above the primary level, taking
under consideration the diversity of faiths and confessions on the land of Pszczyzna
(Abstract) 145

Katarzyna ZALAS

- Miejskie szkoły powszechne dla ludności żydowskiej
w wielokulturowej Częstochowie okresu międzywojennego 147
- Urban primary schools for Jewish population in the multi-cultural
Częstochowa of the interwar period (Abstract) 165

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Bogusław ŚLIWERSKI

- Maxime Rovere, *Co zrobić z idiotami. I jak samemu nie wyjść na idiotę*,
tłum. Maria Zawadzka-Strączek, IW ZNAK, Kraków 2021, ss. 238 169
- Maxime Rovere, *Co zrobić z idiotami. I jak samemu nie wyjść na idiotę*, transl.
Maria Zawadzka-Strączek, IW ZNAK, Kraków 2021, ss. 238 (Abstract) 175

Małgorzata PIASECKA

- [rec.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfańtego, Katowice 2021 177
- [rev.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* [*Pedagogy of culture – vehicle of awakening. On non-indifferent education*], Wydawnictwo Naukowe “Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfańtego, Katowice 2021 (Abstract) 186

Tomasz OLCZANOWSKI

- Rola metafor w wychowaniu, samowychowaniu i nauczaniu na przykładzie buddyjskich zręcznych metod i środków pedagogicznych. [rec.] Paweł Zieliński, *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2021 (ss. 192) 187
- The role of metaphors in education, self-education and teaching on the example of skillful Buddhist pedagogical methods and means. [rev.] Paweł Zieliński: *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu* [*Pedagogical aspects of the Lotus Sutra*], Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2021 (ss. 192) (Abstract) 193

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.01>

Katarzyna ZALAS

<https://orcid.org/0000-0001-7351-4449>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: k.zalas@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Zalas, K. (2021). Od Redakcji: Podstawy Edukacji. *Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość. Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 9–10.

Od Redakcji: Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość

„Podstawy Edukacji” to rocznik myśli społeczno-pedagogicznej, który ukazuje się nieprzerwanie od 2008 roku staraniem Katedry Pedagogiki (dawniej: Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań) Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. W bieżącym roku oddajemy w ręce Czytelników kolejny, czternasty już tom, którego podtytuł brzmi: *Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*.

Wielokulturowość traktowana jest jako proces, w którym kultury przybierają różnicowane formy interakcji i współistnienia, przyjmując określone aksjologie, teleologie, ideologie (Nikitorowicz, 2017). Interpretacja tego zjawiska obecnie wykracza poza postrzeganie wielokulturowości jako występowanie na tej samej przestrzeni grup manifestujących się odmiennymi kulturowo cechami, lecz traktowane jest szeroko – jako zjawisko natury tożsamościowej i edukacyjnej (Nikitorowicz, 2015). Podejście to daje możliwość zaprojektowania nowych strategii w edukacji międzykulturowej, dla której kluczowe są nie tylko refleksje i rozważania nad edukacyjnym kontekstem różnicowania kulturowego, lecz przede wszystkim nadanie mu określonej wartości i rangi w praktyce edukacyjnej, poprzez akcentowanie znaczenia świadomego dialogu z Innym/Obcym i tego dialogu różnicowanych następstw (Grzybowski, 2011; Grzybowski, Idzikowski, 2018). Przynależność do różnych kultur zakłada istnienie „sił rozłamowych”, jednak nie powinny one wpływać destruktywnie na dążenie do wzajemnego uznania, ukształtowania tożsamości, która – w efekcie obecności różnic – pozwala kreować wspólnotę z Innym. Lojalność wobec rodzimych wartości nie musi wy-

kluczać korzystania z bogactwa wzorców odmiennych kultur. Przemiany społeczne, polityczne, gospodarcze, kulturowe i komunikacyjne motywują do ciągłej identyfikacji tożsamości człowieka, zarówno w indywidualnym, jak i zbiorowym wymiarze. Fakt ten skłania do ciągłego redefiniowania przynależności. Konieczne jest więc ustawiczne podejmowanie dyskusji nad otwartością kulturową, a przede wszystkim nad kształtowaniem się tożsamości współczesnego człowieka.

Obecnie człowiek funkcjonujący w skomplikowanej wielokulturowej rzeczywistości, nieustannie doświadcza kontaktu z kulturami, pozostając w dyskursie z sobą samym, jak i z Innym. Dlatego też ważne było, aby podjąć potrzebne i uzasadnione rozważania odnoszące się do relacji z Innym, Inności oraz zagadnień odmienności, różnic w (bezpośrednim lub pośrednim) kontakcie z kulturami.

Aktualny tom, którego przedmiotem jest zróżnicowanie kulturowe i jego następstwa, stanowi głos w dyskusji, będący efektem współpracy wewnątrz- i międzydyscyplinarnej wielu specjalistów. Prezentowany w niniejszej edycji zbiór rozpraw, prac badawczych oraz recenzji stanowi swoistą partycypację w upowszechnianiu myśli akademickiej oraz tworzeniu inspiracji dla studentów, nauczycieli, pedagogów, dla których wielość i naturalna różnorodność kultur stanowi zaproszenie do spotkania z Innym. Mnogość i różnorodność wątków poruszanych w ramach wskazanej problematyki daje niepodważalne świadectwo ustawicznego, wszechstronnego namysłu nad problematyką międzykulturowości, wielokulturowości i transkulturowości.

Dziękując w imieniu Zespołu Redakcyjnego oraz Rady Naukowej czasopisma „Podstawy Edukacji” wszystkim Autorom i Recenzentom za twórczą refleksję nad problematyką skupioną wokół idei organizującej niniejszy tom, ufam, iż oddanie w ręce Czytelników nowego numeru spotka się z zainteresowaniem oraz stanie się inspiracją do dyskusji, rozważań teoretycznych, jak również praktycznych działań edukacyjnych.

Bibliografia

- Grzybowski, P. (2011). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Impuls.
- Grzybowski, P., Idzikowski, G. (2018). *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i współnocie w szkole integracyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nikitorowicz, J. (2015). Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? *Pogranicze. Studia Społeczne*, 25, 25–40.
- Nikitorowicz, J. (2017). Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wielość kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36, 3, 13–24.

STUDIA I ROZPRAWY

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.02>

Adam SOLAK

<https://orcid.org/0000-0001-9472-4795>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wioleta DUDA

<https://orcid.org/0000-0003-0984-304X>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: asolak@aps.edu.pl; w.duda@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Solak, A., Duda, W. (2021). Wielokulturowość w kontekście nowych implikacji teoretycznych i praktycznych dla poradnictwa zawodowego. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 13–21.

Wielokulturowość w kontekście nowych implikacji teoretycznych i praktycznych dla poradnictwa zawodowego

Streszczenie

Artykuł skupia się wokół problematyki zmian, jakie zachodzą w obszarze poradnictwa zawodowego, w szczególności w zakresie implikacji teoretycznych dla poradnictwa międzykulturowego. Proces doradczy, znaczenie doradztwa zawodowego, doradztwa edukacyjnego w pracy z klientem odmiennym kulturowo wymaga namysłu nad obecną rzeczywistością i refleksji nad obecnymi i przyszłymi zmianami. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, czego oczekuje się od poradnictwa zawodowego, z którego korzystają osoby pochodzące z innej kultury, jakie są/jakie powinny być kierunki przemian poradnictwa zawodowego, które staje w obliczu kryzysu związanego z epidemią, kryzysu migracyjnego, który nasili się zapewne z powodu kryzysu klimatycznego.

Słowa kluczowe: poradnictwo zawodowe, międzykulturowość, doradztwo, proces, zmiana.

Wprowadzenie

Wielokulturowość, kulturowe zróżnicowanie, grupy etniczne, kompetencje międzykulturowe, migracje, przenikanie kultur to kwestie, które często poja-

wiają się w dyskusji politycznej, edukacyjnej, społecznej. Nabierają także dużego znaczenia w kontekście pracy z klientem odmiennym kulturowo, w tym pracy doradców zawodowych. Szerzej należy zaznaczyć iż zróżnicowanie religijne, kulturowe, językowe wyznacza nowe implikacje dla całego poradnictwa zawodowego, zarówno na gruncie teorii, jak i praktyki. Kontakt z imigrantami, uchodźcami, reemigrantami, osobami z mieszanych małżeństw, mniejszościami narodowymi i etnicznymi to często wyzwanie nie tylko dla samego doradcy zawodowego, ale także pośrednika pracy, dla potencjalnego pracodawcy, współpracowników. Dostrzeżenie konieczności szerszej analizy, także teoretycznej, poradnictwa międzykulturowego jest szczególnie istotne z perspektywy kolejnego kryzysu migracyjnego, z jakim obecnie zmagają się nie tylko Polska, ale także cała Europa. Wpływ różnic kulturowych na przebieg procesu doradczego, zarówno indywidualnego, jak i grupowego, jest niepodważalny, ale jednocześnie daje szansę na analizę poradnictwa zawodowego w kontekście jego ważnej roli dla rozwoju społeczeństwa, społeczeństwa równych szans.

Kierunki przemian w poradnictwie zawodowym – zarys problematyki

Obecnie bardzo powoli wychodzimy z kryzysu wywołanego epidemią. Ludzie uczą się lub pracują bezwładnie, aby utrzymać funkcjonowanie społeczeństwa, ale przeszła logika myślenia o sobie, o długofalowych celach, przestała być już funkcjonalna. Kluczem do rozwiązania tego problemu i niejako powrotu do przeszłości w kontekście rynku pracy i rozwoju zawodowego jest nacisk na usługi poradnictwa zawodowego. Przyszłość poradnictwa zawodowego to polityka zaangażowania i empatii, to otwartość na drugiego człowieka i brak wyobcowania jakiegokolwiek grupy czy jednostki. Należy spojrzeć zdecydowanie szerzej na ten sektor polityki społecznej, bo w dużej mierze to on będzie kreował przyszłego pracownika, a więc i cały rynek pracy. Społeczeństwo musi niejako znowu otworzyć się na działanie i na rozwój, na nieodwracalne zmiany, których elementem będzie zapewne większe zróżnicowanie kulturowe. Także rozwój cywilizacyjny i technologiczny, jego tempo i zasięg, mają istotny wpływ na proces poradniczy i jego znaczenie dla jednostki. Praca z nowymi grupami klientów, kryzysy, które również nie omijają naszego kraju – wszystkie te zjawiska są bardzo intensywne i wymagają odpowiednio przygotowanych specjalistów, którzy pomogą jednostkom w odnalezieniu się w nowej innej rzeczywistości. Przemiany w sektorze gospodarczym i na rynku pracy są tożsame z przemianami w sektorze usług doradczych. Przede wszystkim jednak poradnictwo zawodowe musi zmagać się z coraz bardziej skomplikowaną sytuacją na rynku pracy, która generuje nowych klientów – zagubionych, czasami bezradnych wobec mechanizmów ekono-

micznych, zniechęconych niepewnością, zmagających się z permanentną reorientacją, „nowych”.

Poradnictwo zawodowe jako ważny element polityki społecznej przez długi czas „skupiało się przede wszystkim na pomocy a mniej na obszarach politycznych, takich jak bezrobocie wśród młodzieży i dorosłych, ulepszenie pośrednictwa, włączenie w życie zawodowe grup specjalnego ryzyka” (Wieczorek, Duda, Kukla, 2009, s. 7), w tym osób odmiennych kulturowo. Głównym celem doradztwa było leczenie „choroby”, a nie zapobieganie jej”. Poradnictwo zawodowe staje w obliczu nie tylko konieczności podmiotowego, indywidualnego traktowania człowieka jako uczestnika procesu doradczego. Każdy bowiem taki proces musi być także odpowiedzią na potrzeby wynikające z sytuacji rodzinnej klienta, jego pochodzenia i przynależności do określonej grupy etnicznej. Zasadne staje się pytanie o możliwość zastosowania poszczególnych narzędzi diagnostycznych, w tym kwestionariuszy i testów, które w żadnym zakresie nie uwzględniają wielokulturowości wśród klientów czy też poszczególnych technik komunikacji niewerbalnej, w której gesty i mimika także jest często wynikiem kultury i nie można jej nadać cech uniwersalnych. Poradnictwo zawodowe skierowane w kierunku wielokulturowości to poradnictwo zmuszone niejako ewoluować zarówno w zakresie treści merytorycznej, jak i stosowanych metod, technik i narzędzi. Bodźcem dla rozwoju tego rodzaju usług są przede wszystkim zmiany ekonomiczne, polityczne oraz społeczno-kulturowe. Obecnie dostrzega się znaczenie tej formy działalności dla wszystkich segmentów populacji – dzieci, młodzieży i dorosłych oraz jej rosnącą dostępność w agencjach lokalnych, instytucjach edukacyjnych oraz w przemyśle i biznesie.

Ważnym, nowym zadaniem w sferze polityki społecznej, a tym samym poradnictwa zawodowego, staje się troska o wypracowanie takich reguł gry, które by gwarantowały autonomię każdej sfery, a całości społeczeństwa dawały możliwie najlepsze warunki życia w sferze prywatnej (Demiński, 2006, s. 130 i n.), uwzględniając kulturę jednostki, jej obyczaje i system wartości. Poradnictwo zawodowe staje zatem przed koniecznością włączenia się we wgląd w tożsamość i podmiotowość jednostki, pomocy w jej pracy nad rozwojem i aktywnością, czasami także poza sferą zawodową. Skuteczne poradnictwo zawodowe i szereg zawartych w nim usług wymaga zróżnicowanych rozwiązań łączących technologię i ludzi, ludzi i ludzi, ludzi i pracę. W tym przypadku „ludzie” obejmują nawiązanie kontaktów i interakcji między ludźmi posiadającymi wiedzę, a ludźmi potrzebującymi wsparcia lub informacji. W odniesieniu do poradnictwa zawodowego to doradcy zawodowi, pośrednicy pracy, pracodawcy, urzędnicy i sami zainteresowani. Kierunek zmiany w obszarze poradnictwa wiąże się z odpracowaniem procedury dzielenia się informacją z każdym klientem o zróżnicowanych potrzebach, ograniczonej dostępności, mechanizmów motywacji i przyciągania ludzi z różnych kultur do udziału w procesie doradczym. Jako takie mechanizmy roz-

ważyc można głównie programy edukacyjne, zaawansowane programy szkolenia dla kadry doradców, tworzenie i korzystanie z dobrych praktyk, organizacje procesu doradczego na nowoczesnym wsparciu naukowym i badaniach z zakresu wielokulturowości, monitorowanie jakości usług doradczych dla klientów zróżnicowanych kulturowo. Jak słusznie zauważył Zygmunt Bauman „oznacza to poddanie się surowym kryteriom rynku i mierzeniu społecznej przydatności” (Bauman, 2006, s. 150).

Przemiany ideologiczne i społeczno-socjalne w naszym kraju w XXI wieku spowodowały konieczność pogłębionej inferencji rynku pracy, zatrudnienia, istoty pracy, a także diagnozowania indywidualnego potencjału, predyspozycji zawodowych jednostki oraz udzielania wsparcia w zakresie kształcenia. Sytuacja człowieka wkraczającego w świat pracy nie była już tak oczywista jak przed tak ogromnymi zmianami, jakie nastąpiły w naszym kraju. Długotrwały czas doradztwo zawodowe skupiało się przede wszystkim na pomaganiu jednostce, a mniej na obszarach politycznych, takich jak bezrobocie wśród młodzieży i dorosłych, ulepszenie pośrednictwa, włączenie w życie zawodowe grup specjalnego ryzyka. Obecnie jest to niezwykle ważny proces – specjalizacja doradztwa i koncentracja na problemach poszczególnych grup, w tym problematyce wielokulturowości w poradnictwie zawodowym.

Praca i rozwój zawodowy w kontekście kultury i doradztwa

Praca jest dla człowieka jedną z podstawowych form aktywności, która „wyznacza kształt ludzkiego życia w przebiegu poszczególnych faz dorosłości” (Piorunek, 2015, s. 16), organizuje życie jednostki oraz stwarza możliwości realizacji celów, nie tylko zawodowych. Obecnie zmianie ulega charakter pracy – przejście od pracy fizycznej do zorientowanej na technologie, usługi. Tendencja ta najprawdopodobniej będzie się utrzymywać, co stanowi wyzwanie dla jednostki zarządzającej karierą zawodową. Konieczne staje się przygotowanie człowieka do życia w permanentnej niepewności, ukształtowanie kompetencji w zakresie posiadania świadomości poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumienia potrzeby ciągłego dokształcania się zawodowego i rozwoju osobistego, dokonywania samooceny własnych kompetencji i doskonalenia umiejętności, wyznaczania kierunku własnego rozwoju i kształcenia, mobilności geograficznej.

Niezwykle istotne staje się planowanie kariery zawodowej i jej monitorowanie. Zmieniające się wymagania rynku pracy oraz utrzymujące się zjawisko bezrobocia wymuszają na jednostce kreowanie kariery i sporządzanie indywidualnych planów. W dobie znaczących przeobrażeń kulturowych, społecznych i ekonomicznych ludzie coraz częściej odczuwają niepokój związany z własną przyszłością. Obserwując otaczającą ich rzeczywistość, starają się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób osiągnąć zamierzone cele, jakie podjąć działania, w jakim kierunku? (Duda, Kukła, 2010, s. 69)

Praca zawodowa to szczególny aspekt życia zawodowego jednostki, obejmujący te elementy, które wiążą się z wykonywaną pracą oraz procesem wcześniejszego przygotowania się do niej. Uprawnione jest zatem analizowanie tej kategorii w kontekście procesów planowania, opierające się na założeniu, że jednostka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badacza rzeczywistości, nie jest sterowana wyłącznie przez środowisko i spośród wielu możliwych działań wybiera te, które najbardziej zbliżają ją do celu. Dziś kariera, jak zauważa B. Wojtasik, może być spostrzegana jako mozaika epizodów życia, gdyż życie przestaje być ciągiem powiązanych ze sobą zdarzeń, a droga życiowa jest rozbita na epizody i nie da się przewidzieć do końca jej przebiegu. W tym miejscu można zadać pytanie: skoro nie można jej przewidzieć, to jaki sens ma jej planowanie? Mimo że współcześnie trudno precyzyjnie zaplanować własną karierę, czy – szerzej – własne życie, to jednak człowiek „skazany” jest niejako na ustawiczne dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji, np. o wykształceniu, małżeństwie, pracy, a te wymagają planowania. Działania zaplanowane, niezależnie od tego, czego dotyczą, przynoszą częściej zamierzone efekty niż działania spontaniczne, nieprzemysłane, chaotyczne. Podobnie jest w przypadku kariery zawodowej. Zaplanowanie poszczególnych etapów, działań, nadaje pewien porządek i klarowność temu, co człowiek chce robić w sferze zawodowej. Planowanie kariery zawodowej rozumiane jest jako proces, który obejmuje analizę sytuacji wyjściowej danego człowieka, identyfikację jego preferencji karierowych, ustalenie zasadniczych preferencji karierowych, ustalenie zasadniczych celów kariery, a także określenie konkretnych sposobów i zasobu niezbędnych środków do ich realizacji (Wojtasik, 2003, s. 102).

Powyżej wskazane przemiany, jakie zachodzą w świecie pracy i budowania rozwoju zawodowego mają jeszcze jeden bardzo ważny aspekt – kulturę jednostki w znaczeniu zarówno szerokim, jak i wąskim. Czym zatem jest kultura w odniesieniu do zagadnień poradnictwa zawodowego czy też pracy zawodowej i czy rzeczywiście ma ona duży wpływ na postrzeganie siebie jako uczestnika rynku pracy. Odpowiedź nie może być inna jak „tak” – ma olbrzymi wpływ i jest jednym z najważniejszych determinantów rozwoju zawodowego.

Kultura to pojęcie niezwykle złożone, trudne jednoznacznie do zdefiniowania (co nie jest celem niniejszego opracowania). Przytoczmy jednak definicję kultury, aby lepiej zobrazować poruszany temat.

„Kultura to ogół materialnych i niematerialnych wytworów człowieka i wszystko to, co nie powstało na drodze naturalnej, ale jest rezultatem działania ludzi” (Olechnicki, Załęcki, 1999, s. 189). Z punktu widzenia poradnictwa zawodowego istotne jest zwrócenie uwagi na następujące aspekty kultury:

- kultura musi znaleźć swoje odzwierciedlenie w poradnictwie zawodowym;
- często jednostka nie jest świadoma swojej kultury, doradca zawodowym musi to często uświadomić swojemu klientowi;

— klient wnosi do poradnictwa zawodowego swoją kulturę i należy ją uwzględnić w procesie doradczym (Launikari, Puukari, 2007, s. 16).

Polski system poradnictwa zawodowego, doradcy zawodowi, którzy pracują z klientami z różnych kultur muszą zatem niejako „przyjąć kulturę” klienta wraz z jej wszystkimi elementami, bez względu na to, jak bliska lub daleka jest ona normom i wzorcom stanowiącym część polskiej obyczajowości. Akceptacja wyraża się słowem kluczem w relacji klient – doradca, bez względu na różnice kulturowe. Oczywiście idealnym rozwiązaniem jest właściwy przebieg procesu akulturacji, czyli zmiany wzorców poprzez zderzenie kilku kultur, przyjęcie norm z innej kultury. Jest to proces, który w dużym wymiarze dotyczy również życia zawodowego, jako obszaru istotnego dla niemalże każdej jednostki. Poradnictwo zawodowe powinno zatem sprzyjać nie tylko integracji jednostki poprzez włączanie ich do rynku pracy, ale również pozwolić na zachowanie własnych cech kulturowych, związanych z podejściem do budowania kariery zawodowej, relacji pracowniczych czy też kwestii wynagrodzenia.

Szerszą rolą poradnictwa i doradztwa dla imigrantów jest służenie im pomocą w integracji i spójności społecznej. Uczestnictwo w rynku pracy i wystarczająco wysoki poziom wykształcenia są zwykle uważani za potencjalną podstawę dla bezpieczeństwa dochodu” (Launikari, Puukari, 2007, s. 28),

a tym samym bezpieczeństwa w znaczeniu bardziej ogólnym, także od strony psychologicznej.

Każda praca związana z pomaganiem innym, jeśli ma być efektywna, wymaga od osoby pomagającej dużego zaangażowania i mobilizacji siły w obliczu stałej konfrontacji z trudnymi i obciążającymi psychicznie sytuacjami. Takiego zaangażowania oczekuje się od osób wspierających uchodźców i migrantów. Wykonywaniu ich obowiązków zawodowych towarzyszy bowiem konieczność osobistej i stale podtrzymywanej interakcji z osobą przyjmującą tą pomoc. Jeśli osoba pomagająca ma do czynienia z następującymi po sobie trudnymi problemami swoich klientów, pozostaje sama w sytuacji długotrwałego przeciążenia psychofizycznego, wynikającego z podejmowanych prób rozwiązania coraz to nowych zadań o różnym, często nieprzewidywalnym, stopniu trudności i wymykającej się spod kontroli możliwości sterowania sytuacją (Lipińska, 2003, s. 143),

co generuje potrzebę posiadania przez doradcę szeregu kompetencji, w tym w szczególności:

- głębokiego zainteresowania tematyką wielokulturowości, samoświadomości zawodowej w tym obszarze;
- erudycji i kompetencji;
- świadomości i odpowiedzialności zawodowej;
- umiejętności kreatywnego i skutecznego rozwiązywania problemów zawodowych w wybranej dziedzinie;
- gotowości do podejmowania niestandardowych decyzji;
- kultury moralnej, w tym zrozumienie wartości moralnych i międzynarodowych;
- humanistycznych poglądów, przekonań i światopoglądu;

- wysokiej kultury komunikacji i zachowania;
- wysokiego poziomu erudycji;
- systematycznego i krytycznego myślenia;
- kultury estetycznej i artystycznej;
- tolerancji i szacunku do ludzi narodowości, poglądów i przekonań;
- kultury metodologicznej oraz badawczej;
- kreatywnych umiejętności i zdolności wyszukiwania;
- cech komunikacyjnych i przywódczych;
- odpowiedzialności etycznej i prawnej;
- umiejętności wykonywania pracy na wysokim poziomie;
- chęci stałego podnoszenia poziomu swojej kultury informacyjnej.

Ważna staje się kwestia codziennej komunikacji z klientem, unikanie dyrektywów, zbyt agresywna chęć natychmiastowości. Dobrym nawykiem posłuży umiejętność dawania rad oraz zadawania pytań. Dobrze przygotowany doradca najwięcej czasu spędza na słuchaniu, sporo na zadawaniu pytań otwartych. W czasie spotkania głównie milczy, wsłuchując się w słowa rozmówcy. Interakcje doradcza najczęściej przyjmują postać rozmów, których nie można zawęzić tylko do przekazywania myśli, ponieważ w ich trakcie interlokutorzy oddziałują na siebie wieloaspektowo, wpływając na zmianę dotychczasowych opinii i ocen w zakresie omawianych kwestii. Towarzyszące rozmowom wzajemne odstawianie się sprzyja poznaniu i zaufaniu, co wtórnie przełamuje poczucie niepewności. Przedstawione rozważania pozwalają uznać, że doradztwo stanowi specyficzną relację interpersonalną o charakterze asymetrycznym, w której doradca chce i potrafi wspierać proces aktualizacji potencjału rozwojowego klienta, a klient potrzebuje wsparcia doradcy i jest na nie otwarty. Trwanie takiej relacji oznacza wzajemne dopasowanie możliwości osobowych, korzyści rozwojowe płynące z kontaktów są obustronne. Interakcje doradca – klient odmienny kulturowo nie są niezbędne dla prawidłowego rozwoju obu stron, ale mogą go dopełniać. Takie splątanie ścieżek rozwoju stanowi okazję do poszerzenia i pogłębienia ich osobistych doświadczeń. Dokonujące się zmiany na rynku pracy, dynamika zjawisk gospodarczych oraz zmiany systemu wartości doprowadziły do szerszego definiowania pracy zawodowej, ujmowanej w wymiarze humanistycznym, w odniesieniu do „rozwoju intelektualnego, psychicznego, fizycznego, społecznego, kulturowego, moralnego i duchowego człowieka” (Jakimiuk, 2016, s. 116), niezależnie od przynależności narodowej i miejsca zamieszkania.

Zakończenie

Życie w globalnym świecie, mobilność, ułatwiona komunikacja (należy tutaj wspomnieć o języku uniwersalnym jakim jest obecnie język angielski), przesu-

wanie się granic (także mentalnych), ich otwarcie, to tylko niektóre czynniki sprawiające, iż poradnictwo wielokulturowe będzie niezbędnym elementem polskiej polityki zatrudnienia. Świadczenie usług z tego zakresu dla wielu doradców zawodowych stanie się codziennością. Warto już dziś być na to przygotowanym i świadomym znaczenia mieszania się kultur w kontekście rynku pracy. Wolność w byciu sobą, w konstruowaniu swojej tożsamości i ścieżki osobistego rozwoju jest obecnie w równym stopniu dostępna niezależnie od przynależności narodowej. Wyrażając tego typu opinię, nie należy jednak zapominać o społecznej naturze człowieka, tym bardziej zaś o kontekście kulturowym, w jakim toczy się jednostkowa egzystencja oraz życie społeczności; należy zwłaszcza uwzględnić społeczne oczekiwania względem jednostki, które wywierają wpływ na jej decyzje.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007). *Edukacja: Wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności. Wychowanie, pojęcia, procesy, konteksty*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Demiński, P. (2006). Korupcja jako symptom schorzenia systemu. W: A. Dylus, A. Rudowski, M. Zaborski (red.), *Korupcja: oblicza, uwarunkowania, przeciwdziałanie* (s. 121–122). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Jakimiuk, B. (2016). Proces budowania kariery zawodowej. W: D. Kukła, W. Duda, *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym* (s. 115–136). Warszawa: Difin.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1999). *Słownik socjologiczny*. Wydanie II poprawione. Toruń: Graffiti BC.
- Launikari, M., Puukari, S. (2007). *Poradnictwo i doradztwo multikulturowe*. Warszawa: MPiPS.
- Lipińska, M. (2008). *Warsztaty kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Wieczorek, G., Kukła, D., Duda, W. (2009). *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Wojtasik, B. (2003). Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Numer specjalny, 343–351.

Multiculturalism in the context of new theoretical and practical implications for career guidance

Abstract

The article focuses on the issues of changes taking place in the field of career guidance, in particular in terms of theoretical implications for intercultural counselling. The consulting process, the importance of career counselling, educational counselling in working with a culturally different client requires reflection on the current reality and reflection on current and future changes. The article is an attempt to answer the question of what is expected from career guidance, which is used by people from a different culture, what are/what should be the direction of changes in career guidance, which faces a crisis related to the epidemic, a migration crisis, which will probably intensify due to the climate crisis.

Keywords: career guidance, interculturality, counselling, process, change.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.03>

Kinga LISOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8404-4363>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Kontakt: kinga.lisowska@uwm.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Lisowska, K. (2021). Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur jako przestrzeń do rozwoju edukacji międzykulturowej. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 23–40.

Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur jako przestrzeń do rozwoju edukacji międzykulturowej

Streszczenie

Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur (FIL WM) to jedno z czołowych przedsięwzięć z zakresu integracji i animacji społecznej, organizowanych w województwie warmińsko-mazurskim w latach 2010–2020 przez Stowarzyszenie Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur. Realizowane jest w oparciu o ideę animacji społecznej propagowaną przez Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej. Tworzy wielowątkową przestrzeń do dialogu animatorów i edukatorów, w tym miejsce do wymiany myśli i doświadczeń o edukacji międzykulturowej i jej roli w rozwoju potencjału społecznego Warmii i Mazur; budowania lokalnej sieci współpracy na rzecz ochrony i pomnażania dziedzictwa kulturowego regionu oraz poszukiwania nowych metod i form pracy w obszarze edukacji międzykulturowej. Artykuł przedstawia analizę tej przestrzeni wraz z jej poszczególnymi elementami a także opis założeń programowych i organizacyjnych FIL WM.

Słowa kluczowe: edukacja kulturowa, edukacja międzykulturowa, edukacja regionalna, kultura, tożsamość kulturowa.

Wprowadzenie

Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur (FIL WM) stanowi jedno z najważniejszych przedsięwzięć dotyczących integracji organizacji pozarządowych, grup formalnych i nieformalnych, animatorów i edukatorów różnych dziedzin życia społecznego, realizowanych w latach 2010–2020 na terenie województwa war-

mińsko-mazurskiego. Oparte jest na idei animacji społecznej rozumianej jako praktyka edukacyjna, inspirująca każdego człowieka, grupy, zbiorowości oraz społeczności lokalne do samodzielnego kreowania działań poprzez diagnozowanie, planowanie oraz ewaluację (Jordan, Skrzypczak, 2006, s. 145). Na podstawie tak ugruntowanych założeń tworzy przestrzeń do wymiany doświadczeń i informacji, nawiązywania współpracy opartej na wzajemnym szacunku i wsparciu oraz poszukiwania nowych metod i form animacji.

Przestrzeń ta wyzwała działania z zakresu edukacji międzykulturowej w zróżnicowanym społeczeństwie Warmii i Mazur. Obszar dzisiejszego województwa warmińsko-mazurskiego zamieszkują bowiem przedstawiciele różnych grup wyznaniowych, narodowych oraz kulturowych. Dzieje tych ziem naznaczone zostały zarówno historią plemion pruskich czy zakonu krzyżackiego, jak i Dominium Warmińskiego oraz Królestwa Polski. Po 1772 r. w większości weszły one w skład Królestwa Pruskiego a następnie Cesarstwa Niemieckiego tzw. Republiki Weimarskiej oraz Trzeciej Rzeszy, tworząc do 1945 r. trzon prowincji Prus Wschodnich. Obecnie w wielopokoleniowym społeczeństwie Warmii i Mazur odnajdziemy spadkobierców rodzin przesiedlonych na tzw. Ziemię Odzyskane po 1945 r. z terenów Kresów Wschodnich, Wołynia, Grodna, ale także Polski centralnej czy Rzeszowszczyzny. W mniejszym stopniu natomiast teren województwa zamieszkują kolejne pokolenia autochtonów. Ludność miejscowa – Warmiaci i Mazurzy – w latach 1945–1949 uległa w dużej mierze migracji na obszar nowo powołanych państw niemieckich, w ramach polityki władz polskich, realizowanej w myśl idei „Wysiedlać czy repolonizować?” (Lemańczyk, 2017, s. 149–150).

W XXI w. w tej wielokulturowej mozaice zakorzeniają się także przedstawiciele różnych grup kulturowych i etnicznych związanych zarówno z innymi regionami Polski jak i Europy czy obszarami Świata. Mieszkańcy Warmii i Mazur funkcjonują w obrębie przenikających się wzajemnie kultur przesiedleńców, w ramach których dbają nie tylko o własną tożsamość, ale także o spuściznę historyczną i tradycję związaną z dziejami zamieszkiwanych przez nich krain historycznych.

Celem niniejszego opracowania jest analiza: założeń organizacyjnych i programowych FIL WM; znaczenia Forum w wydobywaniu potencjału społecznego Warmii i Mazur poprzez identyfikację i opis charakterystycznych elementów jego przestrzeni z zakresu edukacji międzykulturowej. W pracy zastosowano jakościową metodę zbierania danych w postaci analizy dokumentów zastanych zgromadzonych w: archiwum podręcznym Stowarzyszenia Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur (FAS WM), w tym programów poszczególnych edycji FIL WM; archiwum cyfrowym Stowarzyszenia Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej (CAL).

Założenia teoretyczne

W literaturze przedmiotu spotykamy się zarówno z edukacją międzykulturową, jak i edukacją wielokulturową oraz edukacją dla wielokulturowości. Terminologię różnicuje przede wszystkim podejście do celu edukacji oraz koncepcji rozumienia różnorodności kultur (Żydek-Bednarczuk, 2015, s. 81). Przemysław Grzybowski wskazuje na ewolucję modelu edukacji wielokulturowej, która nastąpiła na przełomie XX/XXI w. Jednocześnie podjęto próbę wprowadzenia modelu edukacji międzykulturowej opartej na nowym, odmiennym systemie wartości a także polityce społecznej związanej z transformacją ustrojową (Grzybowski, 2009, s. 59). Wówczas to koncentrowano się na zagadnieniu funkcjonowania na pograniczach kulturowych (Młynarczuk-Sokołowska, 2012, s. 234). Obecnie edukacja międzykulturowa ulega ciągłemu rozwojowi w dynamicznie zmieniającym się wielokulturowym świecie, kształtowanym przez narastające problemy wielonarodowe, wielowyznaniowe w strukturach państw oraz ich demokratycznych społeczeństwach (Nikitorowicz, 2015, s. 24).

W podjętych dociekaniach naukowych skłaniam się ku edukacji międzykulturowej rozumianej przez Jerzego Nikitorowicza 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 i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności” (Nikitorowicz, 2003, s. 934). Edukacja międzykulturowa ma prowadzić zatem do aktywnego uczestnictwa w kulturze europejskiej i planetarnej za pośrednictwem tego co stanowi „przeżycie i zrozumienie własnej tożsamości, uświadomienie zasiedzenia lub osadzenia terytorialnego i komunikację z innymi kulturami” (Nikitorowicz 2011, s. 7).

Edukacja międzykulturowa w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości (Nikitorowicz, 2015, s. 25) oraz w odniesieniu do specyfiki społeczno-kulturowej kraju czerpie z doświadczeń wielokulturowych społeczeństw (Młynarczuk-Sokołowska, 2012 s. 235). Zdaniem J. Nikitorowicza jest ona tym samym „swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorów, dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej” (Nikitorowicz, 2009, s. 934). W tym kontekście międzykulturowość stanowi „zadanie i wyzwanie edukacyjne”, które prowadzi do wychowania „ku wielokulturowości” (Nikitorowicz, 1999, s. 25).

W edukacji międzykulturowej wszystkie kultury traktowane powinny być równorzędnie. Ulegają one jednocześnie transformacji poprzez odbiór oraz

przekaz wartości i wzorów. Natomiast różne formy poznania w kategorii Obcy/Inny w perspektywie własnego osadzenia tworzą ich element rozwoju (Nikitorowicz 2006, s. 290). W związku z tym każda cecha charakteryzująca świat społeczno-kulturowy może stanowić kryterium odbierania siebie i innych w kategoriach: różnic, odmienności, Obcości/Inności. Różnica ta nie jest jednak wartością samą w sobie, ale stanowi cechę konstytutywną jednostki, a także czynnik wzajemnego rozwoju. W edukacji międzykulturowej ważna jest bowiem świadomość odmienności, a nie jej zacieranie przy jednoczesnym poznawaniu, akceptowaniu oraz przyjmowaniu cech innej kultury (Młynarczuk-Sokołowska, 2012, s. 236).

W edukacji międzykulturowej dochodzi do „spotkania kultur” tzn. nawiązania specyficznego dialogu pomiędzy nimi lub „edukacji konfliktu”, charakteryzującego się odnajdywaniem twórczych rozwiązań konfliktów. Sama idea edukacji opiera się na paradygmacie współistnienia, który wyznacza jej cele i zadania. Następuje bowiem przejście od wielości do interakcji kultur – „INTER_AKCJI”, prowadzącej do współpracy i obopólnego korzystania z dorobku jednostek wywodzących się z różnych narodowości, wyznań etc. (Nikitorowicz, 2009, s. 936). Każdy człowiek ma wówczas możliwość samorozwoju wywołanego przez procesy wewnętrzne, dialog, porozumienie czy też kooperację i negocjację „Bycie „między” nakłada na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, oparcie się na własnych możliwościach twórczych, wykorzystanie własnego umysłu i serca, ich mocy twórczej” (Nikitorowicz, 2006, s. 31). W związku z tym ważnym zadaniem edukacji międzykulturowej jest zdążanie do rozwoju tożsamości człowieka w kierunku wielopłaszczyznowym, a także prowadzenie do procesu samopoznania. Odnajdywanie własnego „Ja”, poczucie godności, samoświadomości stanowi podstawę do nawiązywania dialogu, swoistego porozumienia. Edukacja międzykulturowa popycha niejako jednostkę do „wchodzenia na pogranicze kulturowe” (Nikitorowicz, 2005, s. 126) oraz pobudza ją do zaciekawienia odmiennością. Wzbudza w człowieku: „zdziwienie, odkrywanie, dialog, negocjację, wymianę wartości, tolerancję” (Nikitorowicz, 2005, s. 126). Stwarza to możliwość poznania drugiego człowieka, ale również samego siebie, gdyż Inny staje się kategorią inspirującą a nie zagrażającą.

Obecnie wielokulturowość traktowana powinna być jako zjawisko tożsamościowe, ideologiczne a także edukacyjne. W ten sposób możemy wskazać nowe strategie działania w edukacji międzykulturowej, które ukierunkowane zostają bardziej na grupy dominujące niż mniejszościowe (Nikitorowicz, 2015, s. 28).

Jednocześnie należy przychylić się do stanowiska Macieja Białousa, który za termin bliskoznacznym edukacji międzykulturowej uznaje edukację kulturową (Białous, 2017, s. 149), określaną przez Martę Kosińską jako proces przygotowania do bardziej aktywnego, świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze. Za jej pośrednictwem jednostka ludzka otrzymuje narzędzia, które pozwalają na samodzielne i pogłębione pojmowanie sensów poszczególnych wytworów kul-

turowych a także na sprawcze „działania w sieci społeczno-kulturowych relacji” (Kosińska, 2014, s. 173). Poprzez posługiwanie się pojęciami interpretacji oraz krytycznej praktyki kulturowej przygotowuje człowieka do praktyki rozumiejącej. Zwiększa również zasób wiedzy i kompetencji wykorzystywanych w interpretacji wszelkich wytworów, tekstów, sytuacji, przekazów oraz działań: „jednostek i grup w polu społeczno-kulturowych relacji; własnych uczącego się podmiotu” (Kosińska, 2014, s. 173). Stanowi to niezbędny warunek dla pełnego uczestnictwa w kulturze, w tym tworzenia nowych społecznych relacji oraz przeobrażania już istniejących, przy jednoczesnym kreowaniu możliwości zmiany społeczno-kulturowej. Edukacja kulturowa jest krytyczną praktyką kulturową kształtująca „krytyczne praktyki kulturowe innych podmiotów i grup” (Giroux, 1997, s. 98).

Tak rozumiana koncepcja edukacji międzykulturowej, w której znaczące jest poznawanie kultury rodzimej regionalnej oraz kształtowanie tożsamości, w celu umożliwienia wzbudzenia zaciekawienia odmiennością, spotkania na pograniczu kultur i nawiązania współpracy opartej na dialogu i tolerancji inności, stanowi podstawę dalszych rozważań.

Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur

Koncepcja FIL WM powstała na przełomie 2009/2010 r., w oparciu o potrzebę kontynuacji, na polu regionalnym, tradycji Ogólnopolskiego Forum Aktywności Lokalnej (FAL), realizowanego przez Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej (CAL), a obecnie odbywającego się w formie Ogólnopolskiego Forum Animatorów Społecznych (FAS). Inicjatorem i koordynatorem budowy CAL było Stowarzyszenie Biuro Obsługi Ruchu Inicjatyw Społecznych – BORIS. Pierwsze prace nad założeniami i misją organizacji rozpoczęto w 1997 r., a na przełomie 1999/2000 r. oficjalnie powołano do życia CAL pod hasłem „Odkrycie siły społeczności”. W koncepcji pracy uznano uruchomienie potencjału ludzkiego za czynnik służący praktycznej realizacji idei zrównoważonego rozwoju lokalnego. Stwierdzono potrzebę zaangażowania w działania społeczności lokalnych i wiary w ich potencjał oraz zastosowania długofalowej strategii animacji i edukacji: społecznej oraz społeczności (Centrum Wspierania Aktywności, 2021).

Natomiast FAS wywodzi się z tradycji organizowanych w pierwszych trzynastu latach działalności CAL, Forów Aktywności Lokalnej. W ramach spotkania animatorów i edukatorów pochodzących z różnych środowisk w Polsce budowana jest przestrzeń do dialogu, wsparcia i wymiany oraz profesjonalizacji wiedzy. Każdego roku Forum odbywa się w innym miejscu Polski i przygotowywane jest przy zaangażowaniu lokalnych partnerów. Podczas przedsięwzięcia realizowane są: warsztaty, wizyty studyjne, debaty i dyskusje problemowe oraz targi dobrych

praktyk. Wypadkową tych cyklicznych działań jest powstanie Regionalnych Forów Animatorów Społecznych skupiających interdyscyplinarne grupy animatorów. Zadaniem tego typu stowarzyszeń jest przede wszystkim budowanie miejsca wzajemnego wsparcia oraz czerpanie z wiedzy i doświadczeń innych działaczy społecznych, ale także rozwój i promocja animacji i partycypacji w regionie (Centrum Wspierana Aktywności, 2021).

Najstarszą tego typu organizację w Polsce stanowi FAS WM, które założone zostało 24 czerwca 2009 r., podczas Ogólnopolskiego FAL w Zalesiu, przez absolwentów Szkoły Animatorów Społecznych (SAS). W skład członków-założycieli wchodziłi przedstawiciele organizacji członkowskich Sieci Wspierania Rozwoju Lokalnego Województwa Warmińsko-Mazurskiego Herold a także główni trenerzy SAS. Hasłem przewodnim FAS WM przyświecającym pracy na rzecz rozwoju społeczności lokalnej ustanowiono – „Góra z górą się nie zejdzie – ZMIENIŃMY TO”. W kolejnych latach funkcjonowania animatorzy zintensyfikowali swoje działania w zakresie kształtowania Warmii i Mazur jako regionu aktywnych społeczności, korzystających z potencjału tkwiącego w jego mieszkańcach oraz. zasobów przyrodniczych, kulturalnych i historycznych (Forum Animatorów, 2021). W styczniu 2013 r. FAS WM przekształciło się oficjalnie w stowarzyszenie, podejmujące pracę w obszarze animacji i edukacji społeczności Warmii i Mazur. „Aktywna społeczność to wspólnota obywateli, która świadomie i odpowiedzialnie zarządza swoim terytorium a także podejmuje działania jednoczące mieszkańców i kształtujące sąsiadów występujących na rzecz wspólnej sprawy” (Jordan, Skrzypczak, 2006, s. 147).

Za cele FAS WM uznano rozwój szeroko rozumianej aktywności jednostek oraz grup, a także wspieranie i tworzenie partnerstw lokalnych, prowadzących do wykorzystania zasobów kulturowych tkwiących w danej społeczności, na rzecz rozwoju lokalnego. Natomiast kreowanie przestrzeni, do wymiany wiedzy, doświadczeń, wzajemnej motywacji oraz wsparcia i integracji środowiska animatorów i edukatorów społecznych i kulturowych, miało odbywać się za pośrednictwem FIL WM. Stworzono w ten sposób doskonałe miejsce interdyscyplinarnego dialogu, przyczyniające się do: aktywizacji i edukacji społeczności lokalnych; kształtowania tożsamości kulturowej oraz troski o ochronę i pomnażanie wielokulturowego dziedzictwa regionu; rozwoju ekonomii społecznej i partycypacji społecznej (Forum Animatorów, 2021).

FIL WM jest jednym z czołowych przedsięwzięć FAS WM realizowanych z zakresu integracji społecznej w województwie warmińsko-mazurskim. W związku z tym, stanowi przestrzeń do interdyscyplinarnego dialogu oraz współpracy organizacji pozarządowych i grup nieformalnych działających na rzecz Warmii i Mazur, polegającej na wymianie informacji, doświadczeń i wzajemnym wsparciu. Jest miejscem poszukiwania nowych metod i form: animacji z poszanowaniem tradycji, kultury i tożsamości mieszkańców Warmii i Mazur oraz edukacji

wielopokoleniowego społeczeństwa województwa warmińsko-mazurskiego w zakresie kultury, dziedzictwa kulturowego regionu z uwzględnieniem jego wielokulturowości (Forum Animatorów, 2021).

Forum organizowane jest od 2010 r. przy wsparciu:

- 1) merytorycznym i logistycznym jednostek Urzędu Marszałkowskiego Województwa Warmińsko-Mazurskiego;
- 2) finansowym: Funduszu Inicjatyw Obywatelskich (FIO); Samorządu Województwa Warmińsko-Mazurskiego; Regionalnych Ośrodków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS) w: Olsztynie, Elblągu i Ełku; Elbląskiego Stowarzyszenia Wspierania Inicjatyw Pozarządowych (ESWIP);
- 3) w postaci patronatu stowarzyszeń i fundacji o zasięgu regionalnym takich jak: Stowarzyszenie Lokalna Grupa Działania „Lider w EGO”; Nidzicka Fundacja Rozwoju; Stowarzyszenie ADELFI i Federacja Organizacji Socjalnych Województwa Warmińsko-Mazurskiego (FOSA).

Formuła inicjatywy zakłada dwudniowe, bezpłatne spotkanie przedstawicieli: organizacji pozarządowych (NGO) działających na Warmii i Mazurach, Kół Gospodyń Wiejskich, Ochotniczych Straży Pożarnych, instytucji współpracujących z organizacjami o zasięgu regionalnym, instytucji i grup nieformalnych, w tym młodzieżowych a także animatorów, liderów i edukatorów z województwa warmińsko-mazurskiego oraz ludzi z pasją. Forum przygotowywane jest z myślą o rozwoju społeczności Warmii i Mazur na wielu płaszczyznach ich życia, ale zawsze z poszanowaniem znaczenia tradycji dziedzictwa kulturowego regionu. W ramach poszczególnych edycji przedsięwzięcia uczestnicy dyskutują na temat konkretnego problemu tzn. obszaru działań na rzecz szeroko rozumianej aktywności jednostek oraz grup. Do zrealizowanych należy zaliczyć następujące zagadnienia: edukacja kulturowa, międzykulturowa; dziedzictwo kulturowe; tożsamość społeczna i potencjał lokalny; ekonomia społeczna, wolontariat; edukacja obywatelska; edukacja ustawiczna; animacja społeczna; Kapitał Ludzki; zrównoważony rozwój regionów; pomoc społeczna; marginalizacja i wykluczenie (Forum Animatorów, 2020).

W trakcie FIL WM uczestnicy mają możliwość wysłuchania szeregu wykładów przygotowanych przez specjalistów z zakresu przyjętego obszaru problemowego. Podejmują dyskusję na temat szeroko rozumianego rozwoju lokalnego, wymiany doświadczeń i dobrych praktyk. Nawiązują dialogu z przedstawicielami Samorządu Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Biorą udział w warsztatach, grach terenowych, pokazach artystycznych, koncertach, spektaklach teatralnych oraz wystawach, co umożliwia poszukiwanie nowych metod i form pracy animatorów i edukatorów. Forum przyczynia się również do nawiązywania współpracy i budowania stałej, interdyscyplinarnej sieci wsparcia w obszarze wielokulturowej społeczności Warmii i Mazur (Forum Animatorów, 2019).

Tabela 1
Charakterystyka organizacji FIL WM w latach 2010–2020

Data	Współorganizatorzy	Miejsce	Finansowanie	Hasło/Tematyka
24–25.06.2010	Regionalny Ośrodek EFS	Zalesie	EFŚ	Interdyscyplinarna animacja społeczna w regionie
24–25.05.2011	Regionalne Ośrodki EFS	Zalesie	EFŚ	wolontariat i ekonomii społecznej oraz inicjatywy lokalne w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki
08–09.05.2012	Regionalne Ośrodki EFS; Sieć Wspierania Rozwoju Lokalnego HEROLD	Zalesie	EFŚ	Tożsamość społeczna. Wykorzystywanie zasobów lokalnych
19–20.06.2013	Regionalne Ośrodki EFS; Departament EFS Urzędu Marszałkowskiego Województwa Warmińsko-Mazurskiego	Zalesie	EFŚ; Kapitał Ludzki Narodowa Strategia Spójności; Samorząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego	„Warmia i Mazury cud natury”
24–25.06.2014	Regionalne Ośrodki EFS; Departament EFS Urzędu Marszałkowskiego Województwa Warmińsko-Mazurskiego	Zalesie	EFŚ; Kapitał Ludzki Narodowa Strategia Spójności; Samorząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego	„Społeczności lokalne Warmii i Mazur – potencjał, rozwój, wyzwania...”
28–29.10.2016		Olsztyn	Program Operacyjny FIO; Samorząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego	
11–13.10.2018		Zalesie	Projekt „Rozwiń skrzydła” – Narodowy Instytut Wolności ze środków FIO na lata 2014–2020	„W poszukiwaniu modelu aktywnej, solidarnej i przedsiębiorczej społeczności lokalnej Polski Wschodniej”
06–07.12.2019	Stowarzyszenie ESWIP	Elbląg	projekty: „Laboratorium Animacji Społecznej” Społecznych – Narodowy Instytut Wolności ze środków FIO na lata 2014–2020; „Ośrodek Wspierania Inicjatyw Ekonomii Społecznej w Elblągu w ramach EFS	„Społeczności lokalne – aktywne, twórcze i przedsiębiorcze...”
18–19.09.2020	Stowarzyszenie ESWIP, Stowarzyszenie ADELFI i Federacja FOSA	Osada Danków (Miłomłyn)	projekt „Laboratorium Animacji Społecznej” Społecznych – Narodowy Instytut Wolności ze środków FIO na lata 2014–2020; Samorząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego	„Aktywne społeczności Warmii i Mazur – inspiracje, trendy, wartości”

Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentów organizacyjnych i programowych zgromadzonych w archiwum Stowarzyszenia FAS WM.

Niezależnie od edycji i przyjętego tematu wiodącego, tworzona jest charakterystyczna przestrzeń ukierunkowana na:

- 1) kształtowanie edukacji międzykulturowej i kulturowej w regionie;
- 2) debatę o roli edukacji międzykulturowej i kulturowej w rozwoju edukacji do postaw aktywnych i twórczych, poznawania kultury, sprawdzania jej nowych form i metod w zakresie troski i pomnażania dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur;
- 3) zwiększenie społecznego zaangażowania, samorealizacji, w tym kształtowanie tożsamości indywidualnej i społecznej w kontekście edukacji międzykulturowej, upowszechniania dziedzictwa kulturowego oraz edukacji artystycznej.

Forum zatem staje się miejscem do aktywnej debaty na rzecz: postaw twórczych, tworzenia i poznawania wielokulturowości Warmii i Mazur. Natomiast wśród animatorów i edukatorów przyczynia się do nabywania umiejętności krytycznego rozumowania tzn. wykorzystywania „krytycznego narzędzia interpretacji kulturowej” oraz sprawczego i kreatywnego działania (Forum Animatorów, 2019, 2020, 2021).

Edukacja międzykulturowa w przestrzeni Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur – wyniki badań

FIL WM stanowi przestrzeń do:

- 1) rozmowy i wymiany doświadczeń pomiędzy:
 - a) przedstawicielami regionalnych organizacji pozarządowych, w tym członkami stowarzyszeń i fundacji skupiających mniejszości narodowe i etniczne;
 - b) członkami grup nieformalnych – działaczy społecznych reprezentujących spadkobierców rodzin osiedlonych na Warmii i Mazurach po 1945 r. oraz kolejnymi pokoleniami autochtonów;
 - c) edukatorami, animatorami z różnych obszarów życia społecznego, gospodarczego i kulturowego;
- 2) poszukiwania nowych metod i form animacji, w tym pracy na rzecz dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur, poszanowania i ochrony tradycji i kultury wszystkich przedstawicieli wielokulturowego społeczeństwa województwa warmińsko-mazurskiego;
- 3) poznawania i uświadamiania wielokulturowości Warmii i Mazur;
- 4) projektowania działań na rzecz rozwoju edukacji międzykulturowej, przy jednoczesnej pracy na rzecz edukacji regionalnej, kulturowej oraz artystycznej;
- 5) pobudzania kształtowania tożsamości kulturowej i regionalnej.
- 6) partycypacji społecznych w regionie.

Podejmowany w obszarze edukacji międzykulturowej dialog pomiędzy uczestnikami przedsięwzięcia tworzy zróżnicowaną sieć spotkań międzyludzkich, charakteryzującą się formą pośrednią, oficjalną i nieoficjalną. Oscyluje wokół: kultury materialnej i niematerialnej tzn. namacalnego dorobku ludzkości – wytworów społeczności regionalnych, ale także idei i motywacji prowadzących do powstania tych przejawów działalności; dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur oraz wartości i norm odpowiadających za funkcjonowanie regionalnych wielokulturowych, wieloreligijnych grup społecznych. Nastawiony jest na autentyczne otwarcie się na drugiego człowieka, współdziałanie i wsparcie na pograniczu kultur. Prowadzi do edukacji i aktywizacji animatorów oraz edukatorów na rzecz edukacji międzykulturowej i upowszechniania dziedzictwa kulturowego regionu; pobudzania do kształtowania własnej tożsamości oraz myślenia w kategoriach Inny/Odmienny ale zarazem inspirowający i pobudzający do pracy (Forum Animatorów, 2014, s. 2–3).

W ramach tak kreowanej rzeczywistości można wyróżnić osiem specyficznych elementów programowych, realizowanych w ramach poszczególnych edycji FIL WM w latach 2010–2020, prowadzących do rozwoju edukacji międzykulturowej w województwie warmińsko-mazurskim (tabela 2).

Tabela 2

Elementy programu FIL WM przyczyniające się do rozwoju edukacji międzykulturowej na terenie Warmii i Mazur

Rodzaj	Charakterystyka	Lata realizacji
Seminaria	<ul style="list-style-type: none"> – „Partycypacja w kulturze, kultura w partnerstwie” – „Tradycja i rzemiosło sposobem na przedsiębiorczość społeczną” – „Miejsca Aktywności Lokalnej” – „Tworzenie i zarządzanie wioską tematyczną” – „Jak wspierać, edukować i animować wielokulturowe społeczności lokalne w czasach zagrożenia epidemiologicznego” 	2010–2020
Warsztaty	<ul style="list-style-type: none"> – Integracyjno-artystyczne – Muzyczno-etniczne – Edukacyjne – Umiejętności społecznych 	2010–2020
Koncerty/przedstawienia teatralne	<ul style="list-style-type: none"> – Zespoły muzyczne działające w regionie: reprezentujące różne grupy kulturowe i mniejszości narodowe – Zespoły reprezentujące kulturę: afrykańską, amerykańską i brazylijską – Teatr w Kręgu: „Aktywne społeczności w bajkach”; „Społecznik na przestrzeni wieków” 	2010–2020
„Targi Inicjatyw Lokalnych”	<ul style="list-style-type: none"> – Warsztaty artystyczne i rękodzielnicze – Dobre praktyki – Stoiska uczestników FIL 	2011–2020

Tabela 2 (cd.)

Rodzaj	Charakterystyka	Lata realizacji
Gry strategiczne	– „Negotium” – „Społecznik na przestrzeni wieków” – „Generator dostępności” – „Silver sharing» – aktywizacja i edukacja seniorów”	2011–2020
„Word cafe” – dyskusje stolikowe	– Metody i form animacji w regionie Warmii i Mazur – Aktywne partnerstwo lokalne – Aktywna społeczność międzykulturowa – Animatorzy i ich obszary działań	2014–2018
Panel dyskusyjny	– Program operacyjny województwa warmińsko-mazurskiego	2014
„Sejm aktywnych społeczności”	– Projekt przyszłości w danym obszarze działań	2020

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy programów FIL WM za lata 2010–2020 zgromadzonych w archiwum Stowarzyszenia FAS WM.

Do najczęściej organizowanych form należą seminaria, warsztaty, koncerty i przedstawienia teatralne, które na stałe zakorzeniły się w tradycji FIL WM. Seminaria przybierają charakter otwartych rozmów, w trakcie których poruszane są zagadnienia z zakresu:

- 1) edukacji międzykulturowej ukierunkowanej na poznawanie mozaiki kulturowej Warmii i Mazur; kształtowanie tożsamości kulturowej uczestników spotkania;
- 2) upowszechnianie metod i form działań edukacyjnych, determinujących rozwój społeczności lokalnych przy wykorzystaniu potencjału tkwiącego w dziedzictwie kulturowym regionu, tak aby każda jednostka mogła stać się pełnowartościowym członkiem wspólnoty.

Uczestnicy seminarium zobowiązani są do czynnego zaangażowania się w demokratyczną debatę. Celem tego typu spotkań jest wykorzystanie ugruntowanej wiedzy i doświadczeń animatorów i edukatorów na rzecz budowania nowych rozwiązań społecznych takich jak: organizacja edukacji międzykulturowej w przestrzeni świetlic wiejskich, klubów i domów sąsiedzkich, domów kultury, wiosek tematycznych. Seminaria mają także za zadanie uwrażliwienie na potrzebę zastosowania alternatywnych metod działań animacyjnych z wykorzystaniem elementów kultury masowej: Internet, nagrania dźwiękowe, film, portale społecznościowe. W trakcie ich realizacji zwraca się uwagę na propagowanie potrzeby uczestnictwa mieszkańców województwa warmińsko-mazurskiego w życiu społecznym regionu, w tym aktywizowanie do czynnej pracy w instytucjach pozarządowych, ale także innych zajmujących się sprawami lokalnymi czy też np. parafii i wyznań religijnych (Forum Animatorów, 2012, s. 1–2).

Natomiast warsztaty stanowią zarówno miejsce „ukulturalnienia” tzn. upowszechniania dziedzictwa kulturowego regionu Warmii i Mazur, kształtowania tożsamości kulturowej z poszanowaniem odrębności innych kultur i edukacji artystycznej, a także integracji, wymiany myśli oraz rozmowy o edukacji międzykulturowej prowadzącej do krytycznego rozumowania oraz kreatywnego i sprawczego działania. W ramach warsztatów integracyjno-artystycznych uczestnicy poznają technikę gry na bębnach, chodzenia na szczudłach, wypalania regionalnej ceramiki, pieczenia warmińskiego chleba oraz przygotowywania ozdób związanych z tradycją Kresów Wschodnich. W trakcie warsztatów muzyczno-etnicznych odbywa się nauka: warmińskich oraz mazurskich pieśni i tańców np. Pofajdok, Kosejdor; pieśni związanych z tradycją ludności pochodzącej z terenów Grodna oraz utworów inspirowanych tradycyjnymi rytmami kultur europejskich. Tematyka warsztatów edukacyjnych skupia się na wykorzystaniu elementów kultury masowej, w postaci: *public relations*, mediów społecznościowych; YouTube; Google, potrzebnych do efektywnej pracy wśród społeczności lokalnych oraz zwiększania potencjału i kompetencji kadry organizacji pozarządowych.

Jednocześnie inicjatorzy przedsięwzięcia, wywodzący swoje działania z idei animacji społecznej, projektują cykliczne zajęcia z zakresu umiejętności społecznych. W ich ramach organizowane są cztery panele: „Aktywna i ucząca się społeczność lokalna – marzenie czy realny scenariusz? Ja jako lider. Ja jako animator – jaką rolę pełnię w swojej społeczności lokalnej? Wspólnie można więcej – jak budować i rozwijać partnerstwa lokalne? Uśpiona społeczność lokalna – jak angażować i mobilizować ludzi do działania?; Czego potrzebujemy, w czym chcemy uczestniczyć – metody i techniki diagnozowania potrzeb społecznych” (Forum Animatorów, 2020, s. 1). Animatorzy i edukatorzy mogą uczestniczyć w wybranym przez siebie spotkaniu. Celem każdego z nich jest wypracowanie odpowiedzi na sformułowany w tytule problem. W ten sposób uczestnicy nabywają wiedzę i umiejętności potrzebne do zrozumienia zastanego porządku społeczno-kulturowego województwa warmińsko-mazurskiego oraz do jego modyfikacji, tworzenia w nim nowych aktywności i wartości. W ten sposób mogą przejść do działań prowadzących do interakcji i obopólnego korzystania jednostek zakorzenionych w różnych kulturach i wyznaniach. Świadomego budowania własnej osobowości poprzez aktywne uczestnictwo i pobudzanie do życia tego co wspólne, ale także i inne. (Forum Animatorów, 2019, s. 2).

W przestrzeni Forum, służącej nawiązywaniu współpracy i budowania sieci wsparcia na rzecz edukacji międzykulturowej, podejmuje się działania prowadzące do kształtowania człowieka poprzez wykorzystanie dóbr kultury i ich wartości. Przeżywanie kultury, w trakcie koncertów i przedstawień teatralnych odbywających się w specyficznych warunkach integracji, prowadzi do wyposażania jednostki w „krytyczne narzędzie interpretacji kulturowej” oraz do namysłu i dia-

logu nad rolą edukacji w rozwoju społecznego szacunku do odmienności. Tematyka koncertów i teatrów oscyluje wokół: zwyczajów, legend oraz baśni Warmii i Mazur; tradycji mniejszości kulturowych i narodowych związanych z regionem; kultury europejskiej oraz nurtów muzycznych pochodzących z takich obszarów świata jak: Brazylia, Afryka czy Ameryka. Wydarzenia artystyczne realizowane są przez zespoły i grupy teatralne związane z województwem warmińsko-mazurskim (Forum Animatorów, 2012, 2014, 2020).

Od 2011 r. do programu FIL WM wprowadzono dwie nowe aktywności: „Targi Inicjatyw Lokalnych” oraz „grę strategiczną”. Targi to przede wszystkim wydarzenie edukacyjne i integracyjne umożliwiające dyskusję i wymianę doświadczeń, odnoszących się do zastosowania w praktyce wszelkich przejawów edukacji międzykulturowej w województwie warmińsko-mazurskim. To również miejsce prezentacji przestrzeni upowszechniania dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur; spuścizny mniejszości kulturowych, wyznaniowych i narodowych zamieszkujących region, takich jak:

- 1) Szałkowo – biblioteki w plenerze i nie tylko;
- 2) Kraskowo – rozwijanie wsi w oparciu o tradycje, zwyczaje, potencjał mieszkańców;
- 3) „Dom pod Cisem” – ekonomia społeczna;
- 4) Kacze Bagno – ośrodek twórczej animacji i edukacji;
- 5) wioski tematyczne, świetlice wiejskie, domy kultury, centra integracji kulturowej – stałe inicjatywy podejmowane w województwie warmińsko-mazurskim;
- 6) projekty międzynarodowe i lokalne o zabarwieniu społeczno-kulturowym.

W ramach Targów odbywa się również prezentacja dorobku i działań wszystkich uczestników FIL WM. Przy przygotowanych stoiskach, animatorów i edukatorów, grup nieformalnych oraz organizacji pozarządowych, realizowane są warsztaty rękodzielnicze i rzemieślnicze odnoszące się do specyfiki wielokulturowej Warmii i Mazur (Forum Animatorów, 2013, s. 2).

Specyficzną formą pracy realizowaną podczas Forum stanowi gra strategiczna. Łączy ona elementy: harcerskich podchodów, biegów na orientację, gier i zabaw podwórkowych, spacerów, teatru, filmu, dramy, gier RPG i komputerowych. W latach 2011–2020 inicjatorzy FIL WM przygotowali szereg tego typu przedsięwzięć opartych na określonych fabułach związanych z: uwarunkowaniami przyrodniczo-geograficznymi Warmii i Mazur, w tym specyfiką turystyczną; wielowątkową historią regionu; dziejami organizacji pozarządowych w województwie warmińsko-mazurskim oraz działaniami na rzecz wielowątkowej edukacji, aktywizacji społeczności wielokulturowej i międzypokoleniowej. Zadania zaplanowane w trakcie gry realizowano w kilku osobowych zespołach złożonych z: przedstawicieli różnych organizacji, instytucji i grup nieformalnych. Zatem gra strategiczna w przestrzeni FIL WM to miejsce do aktywnego uczest-

nictwa jednostki w kulturze lokalnej, zaciekawienia mozaiką kulturową regionu oraz nabywania metod i umiejętności kreowania przestrzeni edukacji i aktywizacji w tym zakresie (Forum Animatorów, 2014, s. 3).

W latach 2014–2018 w ramach Forum odbywały się dyskusje stolikowe pt. „World cafe”. Był to nietypowy sposób na podjęcie dialogu o roli edukacji międzykulturowej w rozwoju społeczności lokalnej. Rozmowy oscylowały wokół metody i form animacji w regionie Warmii i Mazur, z uwzględnieniem jego specyfiki kulturowej i historycznej. Odnosiły się do nawiązywania aktywnego partnerstwa lokalnego przy realizacji projektów międzynarodowych, krajowych i regionalnych m.in. o zabarwieniu społeczno-kulturowym. Traktowały o budowie potencjału społecznego poprzez edukację i aktywizację poszczególnych grup społecznych, kulturowych, religijnych i mniejszościowych jako: uczących się, otwartych, współpracujących, twórczych, zaradnych i solidarnych (Forum Animatorów, 2014, s. 1–2).

Ze względu na podejmowane przez Stowarzyszenie FAS WM działania w zakresie upowszechniania partycypacji społecznej, w 2014 r. zaprojektowano w programie FIL WM specjalny panel dyskusyjny odnoszący się do wdrażania Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Warmińsko-Mazurskiego na lata 2014–2020. Na jego podstawie na terenie Warmii i Mazur wprowadzone zostały procedury umożliwiające realizację unijnej strategii na rzecz inteligentnego, zrównoważonego wzrostu sprzyjającego włączeniu społecznemu, a także osiągnięciu spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej. W programie uwzględniono zagospodarowanie dziedzictwa przyrodniczego oraz kulturowego jako potencjału rozwojowego społeczności województwa warmińsko-mazurskiego. Jednocześnie stwierdzono potrzebę zwiększenia nakładu finansowego w zakresie kultury, rozbudowę bazy lokalowej przeznaczonej na działania społeczne wyzwalające proces przenikania się różnorodności folkloru, kultury i tradycji tzn. zasobów kulturowych Warmii i Mazur przyniesionych po II wojnie światowej przez ludność przesiedloną i pozostałych osadników. Zwrócono także uwagę na intensyfikację prac w celu zapewnienie większego poczucia łączności ludności napływowej z tradycją miejsc i historią lokalną. Zainicjowana debata umożliwiła uzyskanie funduszy na działania lokalnych organizacji pozarządowych w obszarze edukacji międzykulturowej, w tym edukacji kulturowej, upowszechniania dziedzictwa kulturowego regionu oraz własnej spuścizny kulturowej i historycznej przesiedleńców (Zarząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego, 2014, s. 3–12).

Nową przestrzeń do dialogu, pomiędzy przedstawicielami różnych grup kulturowych zamieszkujących Warmię i Mazury, zaproponowaną w 2020 r. podczas IX edycji FIL WM, stanowi „Sejm aktywnych społeczności”. Realizowany jako rozmowa przygotowuje uczestników do bardziej aktywnego, świadomego i krytycznego uczestnictwa w kulturze. Organizatorzy za przedmiot tego działania przyjęli możliwość wcielenia się animatorów i edukatorów w daną społeczność, wskaza-

nia potrzeb i oczekiwań społeczno-kulturowych, ale również projekcji przyszłości. W każdej grupie tematycznej wprowadzono dwóch prowadzących: tzw. „żywą książkę” przedstawiającą własne doświadczenia – osobę zaangażowaną i eksperta – moderatora – świadka przedstawionych wydarzeń. Zadaniem uczestników było wypracowanie konkretnych postulatów pracy na rzecz mozaiki kulturowej regionu, lokalnych społeczności napływowych i autochtonicznych. Znaczenie edukacji międzykulturowej w rozwoju potencjału mieszkańców Warmii i Mazur poruszano w ramach dwóch panelów tematycznych: 1. edukacja; 2. rozwój aktywnej społeczności w regionie. W pierwszym zakresie podjęto decyzję o konieczności przygotowania szerszej oferty edukacyjnej w aspekcie dziedzictwa kulturowego Warmii i Mazur, w tym tradycji i obyczajów zakorzenionych w małych społecznościach lokalnych jako troska o budowanie poczucia związku z regionem tzn. tożsamości społecznej. Uczestnicy Forum zmierzali ku działaniom pobudzającym zarówno sferę emocjonalną jak i intelektualną, a jednocześnie przyczyniającym się do zmiany postaw, światopoglądów i przekonań. Rozwój aktywnej społeczności województwa warmińsko-mazurskiego rozumiany był tutaj jako m.in. warunek dla pełnego uczestnictwa w kulturze a przede wszystkim czynnik determinujący tworzenie nowych społecznych relacji na pograniczu kultur, prowadzących do zmiany społeczno-kulturowej (Forum Animatorów, 2020, s. 1–2).

Wnioski

FIL WM jest jedną z najważniejszych inicjatyw z zakresu integracji, animacji i partycypacji społecznej, realizowanych w województwie warmińsko-mazurskim w latach 2010–2020. Stanowi pokłosie wieloletniej działalności Stowarzyszenia CAL i propagowanej przez niego idei animacji społecznej, która stała się podstawą do utworzenia FAS WM w ramach sieci Regionalnych Forów Animatorów Społecznych. W strukturze organizacyjnej i programowej czerpie z założeń Ogólnopolskiego Forum Animatorów Społecznych i tradycji Forum Animatorów Lokalnych. Tworzy nowatorską formułę przestrzeni służącej wymianie myśli i doświadczeń a jednocześnie miejsce: aktywnego poszukiwania nowych metod i form animacji; edukacji międzykulturowej w wielokulturowych, wieloreligijnych społecznościach Warmii i Mazur jako potencjału rozwoju lokalnego oraz upowszechniania dziedzictwa kulturowego regionu; budowania tożsamości społecznej a także przywiązania ludności napływowej do tradycji lokalnej, przy jednoczesnej ochronie ich rodzimych wartości i kultury (Forum Animatorów, 2020, 2021).

Forum umożliwia spotkanie na pograniczu kulturowym przedstawicieli regionalnych organizacji pozarządowych, stowarzyszeń mniejszości narodowych i religijnych, członków grup nieformalnych, edukatorów, animatorów oraz re-

prezentantów władz samorządowych. Buduje tym samym zróżnicowaną sieć powiązań międzyludzkich, wyzwala samopoznanie i samoświadomość a także interakcje kultur. Sprzyja kształtowaniu wspólnoty, tożsamości społecznej – regionalnej oraz poszanowaniu odmienności poprzez autentyczne otwarcie się na drugiego człowieka.

Z jednej strony Forum jest miejscem uświadamiania różnic, odmienności wielokulturowej społeczności Warmii i Mazur, z drugiej zaś to przestrzeń wyzwalamąca rozwój jednostek uczestniczących w przedsięwzięciu. Nabyta przez nich wiedza oraz umiejętności są szansą na odkrycie, przez członków ich społeczności lokalnych, zaciekawienia i zadziwienia odmiennością.

FIL WM przyczynia się do zakorzenienia idei edukacji międzykulturowej i umożliwia jej wdrażanie w działaniach formalnych i nieformalnych, edukacyjnych i animacyjnych, realizowanych w województwie warmińsko-mazurskim. Organizatorzy Forum prowadzą do nieustannej wymiany myśli i doświadczeń z zakresu edukacji międzykulturowej, w tym kulturowej i artystycznej. Przy wykorzystaniu poszczególnych elementów przestrzeni programowej uświadczenie inności staje się dla jednostki inspirujące i wyzwalamąca jej własny potencjał oraz proces prowadzący do bardziej aktywnego, samodzielnego i krytycznego udziału jednostki w kulturze (Forum Animatorów, 2019, 2020, 2021).

FIL WM jest zarówno przestrzenią do: dialogu o edukacji międzykulturowej oraz miejscem realizacji tego procesu; poznawania kultury własnej oraz nabywania tolerancji do innych i umiejętności wymiany wartości

Badania należy poszerzyć o doświadczenia inicjatorów, organizatorów i uczestników opisywanego przedsięwzięcia.

Bibliografia

- Białous, M. (2017). Edukacja kulturowa z perspektywy animatorów i edukatorów kultury w województwie podlaskim, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 31, 145–158, <https://doi.org/10.15290/pss.2017.31.08>.
- Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej. (2021). *Animacja społeczna*. Online: <http://www.cal.org.pl/animacja-spoleczna/czym-jest-animacja/historia/> [dostęp: 31.03.2021].
- Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur. (2012). *Program III Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur*. Kacze Bagno: FAS WM, ESWIP, RO FS.
- Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur. (2013). *Program IV Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur*. Kacze Bagno: FAS WM, ESWIP, RO FS.
- Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur. (2014). *Regulamin organizacyjny V Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur*. Kacze Bagno: FAS WM, ESWIP, RO FS.

- Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur. (2019). *Program VIII Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur*. Online: <http://www.forumanimatorow.org/aktualnosci/99,viii-forum-inicjatyw-lokalnych-aktywne-spoleczności-> [dostęp: 10.02.2021].
- Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur. (2020). *Program IX Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur*. Online: <http://www.forumanimatorow.org/aktualnosci/99,ix-forum-inicjatyw-lokalnych-aktywne-spoleczności-> [dostęp: 10.02.2021].
- Forum Animatorów Społecznych Warmii i Mazur. (2021). *FAS. Plany na przyszłość*. Online: <http://www.forumanimatorow.org/#fas> [dostęp: 10.02.2021].
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Oxford: Westview Press.
- Grzybowski, P.P. (2009). *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości: koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Jordan, P., Skrzypczak, H. (2006). Metoda animacji społecznej. W: P. Henzler, B. Skrzypczak (red.), *Kim jest animator społeczny?* (s. 141–184). Warszawa: Stowarzyszenie CAL – Instytut Studiów Edukacyjno-Społecznych im. H. Radlińskiej.
- Kosińska, M. (2014). Edukacja kulturowa. W: R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturowa. Podręcznik*. (s. 173–178). Poznań: Wydawnictwo Centrum Kultury Zamek.
- Lemańczyk, M. (2017). Badacz zaangażowany o drodze do badań bliskich (nie tylko) sercu. *Rocznik Polsko-Niemiecki*, 25 (2), 143–154, <https://doi.org/10.35757/RPN.2017.25.15>.
- Młynarczyk-Sokołowska A. (2012). Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 22, 233–244.
- Nikitorowicz, J. (1999). Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobeci (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (s. 25–32). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2003). Edukacja międzykulturowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 934–941). T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2006). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo WAIp.

- Nikitorowicz, J. (2011). Od Federacji Zespołów Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Kulturowej, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 27 (1), 7–18.
- Nikitorowicz, J. (2015). Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? *Pogranicze. Studia Społeczne*, 25, 25–40.
- Zarząd Województwa Warmińsko-Mazurskiego. (2014). *Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Warmińsko-Mazurskiego na lata 2014–2020*. Olsztyn: Urząd Marszałkowski Województwa Warmińsko-Mazurskiego.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

The Forum of Local Initiatives of Warmia and Mazury as a space for intercultural education's development

Abstract

The Forum of Local Initiatives of Warmia and Mazury (FIL WM) is one of the leading projects from the range of social both integration and animation organized in the Warmian-Masurian Voivodeship in 2010–2020 by the Association of Social Animators Forum from Warmia and Mazury. It is being realised based on the idea of social amination popularized by the Local Activity Support Center. It creates a multistranded space for animators' and educators' dialogue, including a place for: exchange of ideas and experiences about cultural education and its role in the development of the social potential of Warmia and Mazury; building a local cooperation network for the protection and multiplication of the cultural heritage of the region and searching for new methods and forms of work in the field of intercultural education, and also regional and artistic education. The article presents an analysis of this space along with its individual elements, and also a description of the program and organizational assumptions of the FIL WM.

Keywords: cultural education, intercultural education, regional education, culture, cultural identity.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.04>

Joanna STEPANIUK

<https://orcid.org/0000-0003-4724-7687>

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach, Uniwersytet Warszawski

Kontakt: asiastepaniuk@wp.pl**Jak cytować [how to cite]:** Stepaniuk, J. (2021). Wielokulturowość w (przed)pandemicznym świecie i jej znaczenie dla procesu uczenia się międzykulturowego. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 41–57.

Wielokulturowość w (przed)pandemicznym świecie i jej znaczenie dla procesu uczenia się międzykulturowego

Streszczenie

Zjawisko wielokulturowości jest jednym z kluczowych wyznaczników kreujących współczesny świat i relacje międzyludzkie, oparte między innymi na spotkaniu z Innym. Głównym celem rozważań w prezentowanym tekście jest ukazanie tego, w jaki sposób zagrożenie epidemiologiczne związane z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 zmieniło perspektywę postrzegania wielokulturowości, a tym samym zdeterminowało (być może) nowe myślenie o potrzebie interakcji międzykulturowych. Autorka artykułu odwołuje się zarówno do interdyscyplinarnej literatury przedmiotu, jak i dokonuje własnych przemyśleń na temat zjawiska wielokulturowości, ukazując jej znaczenie dla procesu uczenia się międzykulturowego. W części końcowej zostały zawarte najważniejsze wnioski i konkluzje dotyczące społeczeństwa wielokulturowego, szans i możliwości jego rozwoju w zglobalizowanym (przed)pandemicznym świecie.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, uczenie się międzykulturowe, społeczeństwo wielokulturowe, imigranci, pandemia.

Wprowadzenie

Jedną z cech charakteryzujących XXI wiek są masowe ruchy ludności. Niewątpliwie do czasu ogłoszenia stanu epidemiologicznego związanego z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 migracje w największym stopniu determi-

nowały społeczno-kulturowe zmiany zachodzące we współczesnym świecie. Choć wydawałoby się, że przemieszczanie się społeczeństw zarówno w obrębie granic własnego państwa, jak i migracje zewnętrzne, nie są zjawiskiem nowym, to w obliczu pandemii nabrały one zupełnie innego znaczenia. Wiele problemów związanych z migracją ludzkości zeszło na dalszy plan i to zarówno w dyskursie publicznym, kreowanym przez świat polityki, mediów, jak i lokalnym, rozpatrywanym na poziomie danego państwa, regionu czy też województwa. Pomimo tego, że migracje w czasie pandemii nabrały innego znaczenia i zostały w znacznym stopniu ograniczone, czasami wręcz zawieszono, to wszelkie problemy i wyzwania wywołane zjawiskiem migracji, które powstały w (przed) pandemicznym świecie nie zniknęły, nadal są aktualne i wymagają analizy. Stąd też warto nad nimi pochylić się i ponownie zastanowić nad ich współczesnym wymiarem.

Jak pisze Maciej Ząbek „milion ludzi rocznie emigruje na stałe, a drugie tyle szuka azylu” (Ząbek, 2002, s. 7). Z pewnością sytuacja zintensyfikowanych migracji uległa diametralnej zmianie w momencie ogłoszenia globalnego zagrożenia z powodu epidemii Covid-19. Społeczeństwa, które do tej pory znajdowały nowe lub też przyjmowały istniejące już sposoby radzenia sobie z migracją, zaczęły intensywnie skupiać się na problemach związanych z masowym rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2, częściowo zapominając o sprawach wynikających bezpośrednio ze zjawiska wielokulturowości. Niektóre kraje borykające się z problemami wielokulturowości do czasu pandemii przyjmowały krzywdzące i dyskryminujące metody działania wobec migrantów, takie jak: tworzenie podmiejskich gett etnicznych, segregacja, rasizm czy też wykluczenie społeczne.

W niektórych przypadkach wielokulturowość była i nadal jest uznawana za „piętno” danego państwa i nie rozpatruje się jej w kategorii wyzwania społeczno-politycznego ani też nie dostrzega się w niej szansy wzbogacenia własnej tożsamości zbiorowej i jednostkowej. Co prawda w okresie (przed)pandemicznym w wielu zakątkach świata podejmowano debaty o możliwych sposobach współżycia międzykulturowego, to jednak rzeczywistość pandemiczna wiele wypracowanych w tym aspekcie kwestii uczyniła niewidocznymi i czasami wręcz zbędnymi. Odnosząc się zatem do obserwowanych obecnie warunków społecznych, uważam, że istnieje uzasadniona potrzeba podjęcia nowej refleksji na temat możliwych sposobów współżycia w środowisku wielokulturowym.

Wielokulturowość jako fenomen XXI wieku

Z fenomenem wielokulturowości, którego najważniejszym przejawem jest obraz wielu kultur żyjących na jednym i tym samym terytorium, spotykamy się od początków historii ludzkości. Człowiek i jego kultura najlepiej egzystują w sytuacji różnicowania i ciągłego spotykania się z innym człowiekiem, gdyż tylko

w takich warunkach mogą się rozwijać. Obserwowany obecnie szeroki wachlarz przestrzeni wielokulturowej i zróżnicowania kulturowego to zjawisko powszechne. Tym samym problem porozumienia i komunikacji, zróżnicowania kultur, procesy globalizacji i integracji, nie są już zjawiskami nowymi. Rozwijają się one od tysiąca lat poprzez podróże, handel, migracje, upowszechnianie kultury, sztuki, muzykę, technikę i inne procesy społeczno-gospodarcze. Poszczególne cywilizacje i kultury wytwarzają swoje dziedzictwo kulturowe, większość elementów zapożyczając z innych kultur, przetwarzając i wkomponowując we własną kulturę. Odkrycia geograficzne połączone z kulturą Renesansu i Reformacji zdominowały inne cywilizacje i ukształtowały wspólny obszar kulturowy określany cywilizacją Zachodu. W XIX wieku kultura Zachodu zaczęła dominować nad innymi cywilizacjami. Stworzenie rozległego systemu kolonialnego spowodowało, że olbrzymi kapitał społeczny, naukowy, techniczny i ekonomiczny przemieszczał się na płaszczyźnie międzynarodowej, a migracje między krajami były nie mniej intensywne niż obecnie (Nikitorowicz, 2009b, s. 244).

Analizując zjawisko wielokulturowości w aspekcie kontaktu międzykulturowego i uczenia się nowych doświadczeń społeczno-kulturowych, punktem wyjścia można uczynić rozważania dotyczące tego, na czym polega fenomen wielokulturowości w tym zglobalizowanym świecie. Zjawisko globalizacji i wynikająca z niej zmiana społeczna przyczyniają się do tego, że coraz więcej krajów doświadcza korzyści płynących z różnorodności etnicznej i podejmuje się realizacji wynikających z niej wyzwań. Społeczeństwa wielu krajów mają charakter wieloetniczny. Niektóre ewoluowały w tym kierunku przez stulecia. Różnorodność kulturowa krajów Bliskiego Wschodu i Europy Środkowej, w tym Turcji i Węgier, wynika z częstych w ich historii zmian granic, okupacji przez obce mocarstwa i migracji między regionami. Inne społeczeństwa stały się wielonarodowe nagle, w wyniku świadomej polityki migracyjnej bądź w efekcie kolonializmu i imperiaлизму (Giddens, 2004, s. 279). Wielokulturowość jest więc konsekwencją rozwoju, cywilizacyjnej wymiany doświadczeń i jednocześnie obroną własnej tożsamości wobec innych tożsamości. Zjawisko wielokulturowości wiąże się więc między innymi „[...]z przynależeniem tych samych jednostek i grup do dwóch lub więcej kręgów kulturowych, z życiem we wspólnym lub podobnym świecie doznań, przeżyć, symboli; z istnieniem pluralizmu wewnętrznego, wzajemnej świadomości walorów innych kultur i szacunku do własnych rdzennych wartości [...]” (Nikitorowicz, 2009b, s. 244).

Wielokulturowość jest pojęciem złożonym, chociaż najprościej można ją określić jako istnienie wielości kultur na określonej przestrzeni geograficznej. Czasami przyjmuje się, że wielokulturowość to wiele kultur skupionych w konkretnej przestrzeni społecznej (Śliz, Szczepański, 2011, s. 9). Wieloaspektowe rozumienie kultury powoduje trudności w określeniu wielokulturowości, powoduje traktowanie i określenie każdej społeczności jako wielokulturowej (kon-

tekst biologiczny, psychiczny, intelektualny, społeczny, ekonomiczny, zawodowy, kulturowy itp.). Z tego też powodu w niektórych krajach podejmuje się działania mające na celu uznanie równości wszystkich kultur. W innych państwach powstają zasady polityki w tym zakresie i akty legislacyjne przykładami są Kanada czy Australia. Sytuacja ta pozwala zauważyć wielokulturowość oficjalną (zinstytucjonalizowaną) kraju, która oznacza prowadzenie polityki przestrzegającej zasad pełnego równouprawnienia obywateli niezależnie od pochodzenia, rasy, płci, religii. Z kolei brak określonej polityki w sytuacji wielokulturowości nieoficjalnej może powodować aktywność w kierunku przewyższania wzajemnych uprzedzeń warunkowanych kulturą, rasą, językiem czy religią, działania upominające się różnymi formami o uznanie i prawa, ale także pasywność, ambiwalencję i bunt. W tym przypadku wypracowane zasady, postulaty i działania w zakresie tolerancji, zrozumienia Innego, przenikania kultury nie zawsze znajdują miejsce w rzeczywistości i przejawianych na co dzień postawach. Wielokulturowość to także komunikacja międzygrupowa, w efekcie której każdy obcy może przestać być obcy i nieznanym, a stać się znanym i uznawanym. Natomiast jednostka wzbudzająca nieufność i lęk może stać się ciekawa, twórcza i wartościowa. Andrzej Sadowski wielokulturowość rozumie jako:

pojęcie służące do określania ukształtowanych w dłuższej perspektywie czasowej, wytworzonych oraz zinstytucjonalizowanych na zasadach demokratycznych, trwałych postaci i form integracji kulturowej w obrębie państwa (społeczeństwa) wielu jednostek, wspólnot i innych form zbiorowości społecznych cechujących się wyartykułowaną społecznie tożsamością kulturową, ale jednocześnie tworzących jakościowo nową, kulturowo zróżnicowaną całość (Sadowski, 2011, s. 19).

Przed nadejściem globalizacji świat zbudowany był z mniej więcej samotnych, często izolowanych kulturowych „wysp”, które dziś, w epoce globalizacji, w jednych aspektach łączą się ze sobą, w innych upodobniają do siebie, a jeszcze w innych po prostu manifestują swoje istnienie i kontaktują się ze sobą, stwarzając przy okazji podstawy nowej globalnej tożsamości o skomplikowanym wielokulturowym charakterze. Tak więc we współczesnym świecie nie obserwujemy tylko jednoznacznych różnic i odrębności ani tylko „domowej wojny światowej”, ani tym bardziej jakiejś totalnej jednorodności. Świat jest o wiele bardziej złożony i pomimo tego, że procesy kulturowe w nim zachodzące są trudne do ogarnięcia, warto im się przyglądać i dokonywać refleksji nad zachodzącymi w szybkim tempie zmianami. Jak zauważa Marian Golka:

procesy globalizacyjne przyczyniły się i przyczyniają się do zmiany różnokulturowości ludzkiego świata w jego wielokulturowość (czy transkulturowość), uzupełniając dotychczasowe przejawy wielokulturowości miast, regionów i państw o wielokulturowość globalną (Golka, 2008, s. 226).

Często wielokulturowość określa się nie tylko mianem transkulturowości, ale również postrzega się ją w kategorii międzykulturowości. Pomiedzy tymi trzema

terminami istnieje wzajemna zależność. Wielokulturowość, międzykulturowość i transkulturowość to przenikanie się różnorodnych kultur w określonej przestrzeni społecznej. Międzykulturowość to przede wszystkim możliwość kontaktu z innymi kulturami, a więc wzajemne „uczenie się kultur”. Dzięki istnieniu przestrzeni „między” dochodzi do wymiany poglądów, norm i zachowań. Kontakt międzykulturowy może odbywać się w sposób bezpośredni, jak i pośredni m.in. z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Anna Śliz i Marek S. Szczepański twierdzą, że:

międzykulturowość jest przenikaniem się i wymianą wartości różnych kultur, których rezultatami są zgodna koegzystencja i kompetencje kulturowe, w jakie wyposażony jest współczesny człowiek (Śliz, Szczepański, 2011, s. 12).

Z kolei transkulturowość jest koncepcją stworzoną przez Wolfganga Welscha (Burszta, 1998). Koncepcja ta zakłada, że:

[...] kultury przekształcają się w złożone, splątane, acz powiązane ze sobą sieci kulturowe za sprawą procesów migracyjnych, złożonych światowych i lokalnych systemów komunikacyjnych, relacji gospodarczych i politycznych. W konsekwencji prowadzi to przede wszystkim do hybrydyzacji kultury czy zaniku rozróżnienia na „obce” i „nasze własne” (Golka, 2010, s. 58).

Transkulturowość zachodzi zarówno w wymiarze makrospołecznym, jak i dotyczy samej jednostki. Jej rezultatem jest trwałe połączenie kultur, mające cechy hybrydy, z której nie można wyodrębnić poszczególnych elementów. W ten sposób powstaje „trzecia kultura”, która wzbudza czasami niechęć, gdyż każdy chce posiadać własną kulturę i być przekonanym, że jest ona specyficzna i oryginalna (Śliz, Szczepański, 2011, s. 12).

Żyjąc w warunkach nieustannych zmian, którym od kilkunastu miesięcy dodatkowo towarzyszy pandemia, wymagana jest od nas ciągła reorganizacja doświadczenia kontaktu z innymi kulturami. Powstaje więc potrzeba uruchamiania mechanizmów przystosowawczych, a przy tym wielokulturowość musimy nie tylko zaakceptować, ale wręcz polubić, jest ona bowiem immanentnym składnikiem współczesnego życia społecznego. Wielokulturowość wyzwala bowiem porównywanie, uświadamianie różnic, wiąże się także z terminami: wielorasowości, dwukulturowości, dwujęzyczności i wielojęzyczności. Poza tym zachęca do stawiania pytań o tożsamość: Kim jestem? Kim chcę być? Kim powinienem być? Jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? Ruchliwość społeczna, nasilające się zjawisko migracji, zmiana jego charakteru między innymi poprzez feminizację procesów migracji, uznanie praw człowieka, w tym uznanie praw wszelkich mniejszości do bycia i wyrażania swej tożsamości, a także procesy globalizacyjne zwiększają wielokulturowość świata. Współczesne procesy przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, naturalna ciekawość innych kultur, otwarcie granic itp. nałożyły się na problem klasycz-

nego rozumienia wielokulturowości, czyli na wymiar etniczności, styku, pogranicza, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego (Nikitorowicz, 2009a, s. 57). Wielość kultur w społeczeństwie wielokulturowym nie tylko wzbogaca kulturową i społeczną przestrzeń, ale może także wywoływać kontrowersje, a nawet gwałtowny konflikt (Śliz, Szczepański, 2011, s. 10).

Istnieją różne koncepcje wyjaśniające zjawisko wielokulturowości. Jedną z nich jest wspomniana wcześniej koncepcja transkulturowości, która zakłada, że kultury stanowią złożone, splątane i powiązane ze sobą sieci kulturowe i są konsekwencją procesów migracyjnych, złożonych światowych i lokalnych systemów komunikacyjnych, globalnych relacji gospodarczych i politycznych (Golka, 2008, s. 227). Funkcjonują zatem rozmaite wymiary różnokulturowości (oraz wielokulturowości i transkulturowości) w różnych przekrojach: rasowym, językowym, religijnym, pokoleniowym, zawodowym, subkulturowym, ekonomicznym, wynikającym z podziału miasto–wieś. Nie bez znaczenia są także kulturowe różnice płci. Wszystkie te różne przejawy istnienia wielokulturowości, różnokulturowości czy transkulturowości – zdaniem Mariana Golki – w uproszczeniu prowadzą się do: otwartego i pasywnego antagonizmu, segregacji czy izolacji jawnej lub ukrytej, koegzystencji pozornej polegającej na wzajemnej akomodacji, asymilacji połączonej z pełną akceptacją i współdziałaniem (Giddens, 2004). Przejawy te w rzeczywistości są zróżnicowane i może na przykład występować asymilacja wśród elit, zaś antagonizm między warstwami niższymi obu grup. Tak więc trudno stwierdzić, czy we współczesnych, zróżnicowanych społeczeństwach różno- i wielokulturowych częściej przejawiają się przypadki antagonizmów i konfliktów, aniżeli harmonii i wzajemnej akomodacji. Społeczeństwa z pewnością są i będą coraz bardziej wielokulturowe i będą kreowały złożony i zróżnicowany proces społecznej interakcji i zmiany. Natomiast, jak zauważa Andrzej Sadowski, o fenomenie wielokulturowości można mówić dopiero wówczas, kiedy:

[...] dochodzi do trwałych, wielopłaszczyznowych i dobrowolnych form kontaktów międzykulturowych, które powodują wytwarzanie się jakościowo nowej kulturowo zróżnicowanej całości kulturowej, ale także społecznej; mamy do czynienia z kresem dominacji kulturowej względem innych, kresem nadrzędnej pozycji zbiorowości, której kultura, z racji zorganizowania w państwo, uzyskała status kultury dominującej; o trwaniu, rozwoju lub regresie kultury (kultur) w podstawowym wymiarze decydują sami sympatycy, zwolennicy danej kultury; kultury stają się oderwane od polityki, od przemocy, od ich regulacji polityczno-prawnych, a w podstawowym zakresie sfera kultury staje się regulowana poprzez normy kulturowe; zaawansowane procesy integracji kulturowej powodują, że społeczeństwo, mimo zmieniającego się, dynamicznego zróżnicowania kulturowego, staje się całością na tyle zintegrowaną, aby wspólnie osiągać zamierzone cele (Sadowski, 2011, s. 19–20).

Wielokulturowość jako cel i zadanie uczenia się międzykulturowego

Analizując wielowymiarowość funkcjonowania człowieka w wielokulturowej rzeczywistości, można zauważyć, że obecnie ludzie są zmuszeni do wzięcia odpowiedzialności za rozwój osobisty na wielu płaszczyznach. Problem zagubienia się w świecie zmiennych aksjologii, wobec niemocy kultury tradycyjnej i braku jej ciągłości, to problem niewątpliwie narastający. W wymiarze społecznym istotnym problemem uczenia się międzykulturowego jest dialog z poszanowaniem praw człowieka i świadomością wartości pluralizmu, tolerancja z poszanowaniem i zrozumieniem odmienności, co kształtuje procesy demokratyzacji (wolne wybory, wolność słowa, brak cenzury). W wymiarze psychicznym wielokulturowość związana jest bezpośrednio z godnym przyznawaniem się do odmienności, z powrotem do źródeł, do wartości rdzennych i pierwotnych. Z kolei w wymiarze kulturowym uczenie się międzykulturowe dotyczy przede wszystkim zauważenia inności w postaci: rasy, płci, języka, religii, wyznania, etniczności, przekonań, symboli, wzorów odniesień. Natomiast ekspansja ekonomiczna powoduje stałe i coraz bardziej masowe migracje zarobkowe, co przyczynia się do ekonomicznego zróżnicowania społeczeństw i konieczności podejmowania działań socjalnych i edukacyjnych wobec migrantów.

Zjawisko wielokulturowości rozpatrywane jako cel i zadanie uczenia się oraz zdobywania nowych doświadczeń międzykulturowych, zarówno przez grupy migrantów, jak i społeczeństwo przyjmujące (większościowe) wymaga bliższego przyjrzenia się typom kontaktu kultur i wynikających z nich postaw. Jednocześnie konieczne jest zwrócenie uwagi na modele koegzystencji, a więc możliwe formy współżycia społeczno-kulturowego imigrantów i społeczeństwa przyjmującego. Wielość społeczności migracyjnych, które są nosicielami różnych kultur wytworzonych w drodze wielowiekowej historii, powoduje porównywanie i wzajemne przenikanie, zapożyczanie, a tym samym trwanie i rozwój. Z przenikaniem związane są problemy „przywłaszczania”, rozproszenia, czyli dyfuzji kulturowej bezpośrednio związanej z rozprzestrzenianiem treści zrodzonych pierwotnie tylko w obrębie jednej kultury. Urozmaicona jest skala podobieństw kulturowych wynikających z kontaktu co najmniej dwóch innych (odmiennych) kultur. Jednocześnie styczność jednostki z odmiennością kulturową, religijną, etniczną, czy też językową stwarza niecodzienną okazję nawiązania interakcji międzykulturowej, wejście w bliższą społeczno-kulturową relację, opartą na szacunku, akceptacji i wzajemnej chęci poznania inności.

Z określonego typu kontaktu kultur wynika kształtowanie i przyjmowanie określonych postaw przez człowieka i grupę, którą on sam reprezentuje. Mogą to być postawy etnocentryczne, relatywizmu kulturowego, tolerancji i uznania oraz postawy poprawności politycznej. Postawy etnocentryczne, wynikają z przekonania o szczególnej wartości własnej kultury. W ten sposób następuje

koncentracja na własnej kulturze, mierzenie innych według kryteriów własnej kultury, chęć oceniania i pouczenia innych, nawracania i narzucania własnego stanowiska. Grupy przyjmujące postawę relatywizmu kulturowego dostrzegają wielość kultur i uznają, że sposoby działania innych dadzą się zrozumieć w odniesieniu do ich własnych reguł, znaczeń i symboli. Przewyciężając postawę etnocentryzmu, postawa relatywizmu kulturowego nie zawiera ocen i określonego stanowiska, co w efekcie może prowadzić do obojętności wobec własnej kultury. Trzeci rodzaj postaw, to uznanie i tolerancja. Postawy te zawierają wartościowanie o różnej mocy. Nie uznają co prawda tolerancji jako biernej akceptacji odmienności, ale starają się zrozumieć, poznać, nie podejmują więc radykalnych decyzji. Zmierzają zatem w kierunku dialogu i negocjacji w związku z wartościami własnej kultury. Ostatni rodzaj omawianych postaw, to postawy poprawności politycznej, czyli uznania równowartościowości wszystkich kultur, ich aktywne podtrzymywanie i wzmacnianie, a także odrzucenie wartościujących porównań. W związku z tym nie mają racji bytu terminy sugerujące wyższość i niższość: lepsze–gorsze, zacofane–postępowe, prymitywne–rozwinięte, barbarzyńskie–cywilizowane. Wszystko zastępuje się kategorią „inne”. Powstaje więc problem samoświadomości kulturowej. Masowe i jednocześnie intensywne migracje międzynarodowe powodowały i nadal powodują kłopoty i problemy związane m.in. z przyswojeniem sobie kodów kulturowych społeczeństw przyjmujących w takim stopniu, aby stać się jednym z nich i w konsekwencji ulec procesom asymilacyjnym (Sadowski, 2011, s. 8). Migranci z jednej strony mogą więc spełniać oczekiwania społeczności przyjmującej, bądź też nie, czego rezultatem może być na przykład odrzucenie, wykluczenie lub częściowe pozbawienie społeczno-kulturowych przywilejów. Dobrym rozwiązaniem umożliwiającym skuteczny dialog międzykulturowy jest prowadzenie szeregu działań edukacyjnych mających na celu zbliżenie kulturowe. Sprawnie prowadzone i przemyślane działania w ramach edukacji międzykulturowej są jednym z podstawowych warunków niwelowania wszelkich, pojawiających się konfliktów i nieporozumień na tle kulturowym, religijnym i etnicznym. Uczenie się międzykulturowe sytuuje się bowiem:

[...] między etyką (*ethics*), tymi aspektami życia, które mają charakter niezmiennych mimo różnic kulturowych (prawdy i zasady uniwersalne, ponadkulturowe), a emiką (*emics*), tymi aspektami życia, które wydają się zmienne w zależności od kultury, tj. prawdy i zasady specyficzne kulturowo (Matsumoto, Juang, 2007, s. 38).

Wielokulturowość to nie tylko świadomość oficjalnego istnienia różnych kultur obok siebie, to przede wszystkim odpowiedzialność za to, aby relacje między poszczególnymi grupami opierały się na dialogu międzykulturowym. Jednak, aby to osiągnąć, należy podjąć działania adekwatne do potrzeb wielokulturowego społeczeństwa zamieszkującego dane terytorium. Zdaniem Aleksandra Thomasa międzykulturowe uczenie się zachodzi wówczas:

[...] kiedy w kontakcie z inną kulturą osoba dąży do zrozumienia charakterystycznych dla tej kultury systemów postrzegania i interpretacji, myślenia, wartości i działania, zintegrowania ich z własnym systemem orientacji i wykorzystania ich w obcej kulturowo przestrzeni. Ponadto międzykulturowe uczenie się prowadzi – poza rozumieniem obcego systemu kultury – do refleksji nad własnym systemem kulturowym (Thomas, 1993, s. 382).

Nowe społeczeństwa wielokulturowe uwarunkowane zjawiskiem migracji nie od dzisiaj rodzą niepewność. Znikają tradycyjne, kulturowe punkty odniesienia, a zwiększająca się różnorodność coraz częściej jest postrzegana jako zagrożenie dla tożsamości oraz jej najważniejszych elementów tj.: naród, terytorium, przynależność religijna, ideologia polityczna, rodzina, zawód, które szybko zmieniają się lub tracą znaczenie. Obowiązujące wzorce przynależności rozpadają się, a następnie łączą ze sobą, by stworzyć nowe formy kultury. Różnorodność kulturowa ewoluuje, zmienia się w czasie i przestrzeni. Oczywiście może być „zanurzenie” w swojej kulturze i stosowanie się do jej nakazów bezrefleksyjnie, automatycznie. Z drugiej strony można odczuwać presję kulturową, ale jej nie doświadczać. Doświadczenie presji, aby na przykład stawać się podobnym, może prowadzić do poczucia skrępowania, ograniczania i w efekcie do buntu. Niekiedy pojawia się świadomość niemożliwości realizacji, osiągnięcia dobrostanu, zagubienie w określeniu idei, poczucie niespełnienia w określonych wymiarach funkcjonowania, tj.: biologicznym, psychicznym, co wpływa także na wymiar kulturowy. Obserwowana i odczuwana na co dzień wielokulturowość determinuje daną jednostkę i grupę do prowadzenia systematycznych i przemyślanych działań wzmacniających dialog międzykulturowy. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że największą skuteczność w scalaniu relacji międzykulturowych odnoszą programy i projekty wzmacniające kompetencje i uczenie się międzykulturowe.

Modele wielokulturowego państwa – rozwiązania praktyczne

Ogromna różnorodność kultur determinuje poszczególne kraje do poszukiwania skutecznego sposobu ich koegzystencji oraz organizacji życia społecznego w warunkach wielokulturowości. W zależności od kontekstu geograficznego, politycznego czy filozoficznego wielokulturowość (transkulturowość) jest różnie postrzegana i zazwyczaj przyjmuje rozmaite rozwiązania praktyczne. W państwach Europy Zachodniej dyskusja o wielokulturowości toczy się przede wszystkim wokół praw dla imigrantów. W krajach imigranckich natomiast, takich jak Stany Zjednoczone czy Kanada dotyczy ona koncepcji państwa wieloetnicznego i społeczeństwa wielokulturowego oraz stworzenia podstawy wspólnej identyfikacji obywatelskiej (Kempny, Kapciak, Łodziński, 1997, s. 8). Państwa Europy Zachodniej, do których przybywają imigranci, dostrzegły potrzebę opracowania modelu edukacji, którego adresatami są nie tylko cudzoziemcy czy mniejszości,

ale i rdzenna ludność danego kraju. W ten sposób grupy etniczne zachowują swoją tożsamość, natomiast dotychczasowi mieszkańcy poznają elementy kultury grup mniejszościowych. W Polsce natomiast „świadomość” wielokulturowości kształtowała się inaczej. Przed rokiem 1989 zagadnienia wielokulturowości i międzykulturowości były w nauce i dyskursie publicznym właściwie nieobecne. Polityka państwa zaprzeczała istnieniu innych kultur w naszym społeczeństwie, a swobody polityczne, ekonomiczne oraz życie kulturalne mniejszości narodowych i etnicznych mieszkających w naszym kraju były mocno ograniczane. Dopiero na początku lat 90. zaczęto odbudowywać mit Polski jako kraju wielonarodowego i wielokulturowego, w którym od dawna mieszkali obok siebie przedstawiciele różnych narodów, religii i grup etnicznych. Następnie wejście Polski do Unii Europejskiej spowodowało kolejne wielokulturowe „otwarcie” i przyczyniło się do tego, że polskie społeczeństwo powoli zaczęło „świadomościowo” wchodzić w przestrzeń świata, który jest różnorodny i wielokulturowy.

Spotkanie z odmiennością pociąga za sobą różne konsekwencje. Różnorodność kulturowa z pewnością wzbogaca społeczeństwa. Państwa wielokulturowe to często kraje żywe i barwne, silne siłą każdej grupy swoich mieszkańców. Jednakże państwa te mogą też okazać się słabe, szczególnie w wyniku wewnętrznych niepokojów lub zagrożenia wewnętrznego. Zderzenia różnych tradycji językowych, religijnych i kulturowych mogą przeradzać się w otwarty antagonizm grup etnicznych. Zdarza się również, że społeczeństwa z długą tradycją tolerancji i integracji kulturowej nagle pogrążają się w konflikcie, wrogości między różnymi grupami i społecznościami kulturowymi. Można przyjąć, że istnieją cztery „polityczne” praktyczne modele koegzystencji imigrantów i społeczeństwa przyjmującego. Pierwszym jest asymilacja, która jest pierwszą możliwą drogą ku integracji w społeczeństwie wielokulturowym (Giddens, 2004). Asymilacja podporządkowana jest założeniu, że migranci staną się pełnymi obywatelami danego kraju i z czasem upodobnią się do rodzimej populacji kraju przyjmującego, między innymi zaczynają podzielać wspólne wartości obywatelskie. Proces ten ma z reguły charakter jednostronnej adaptacji i absorpcji, w którym migranci uznają język, normy oraz zachowania społeczeństwa przyjmującego, bez analogicznego dostosowania ze strony społeczeństwa przyjmującego. Drugim procesem jest integracja, która w przeciwieństwie do asymilacji zakłada, że proces wzajemnego dostosowania się imigrantów i społeczeństwa przyjmującego ma charakter dwustronny. Obie te grupy nie tylko akceptują wspólną kulturę, lecz wnoszą w nią również własny wkład. W tym samym czasie, kiedy osoby pochodzące z różnych grup uczą się od siebie nawzajem odmiennych kultur, każda jednostka lub grupa zachowuje poczucie kulturowej różnorodności oraz świadomość swojego kulturowego dziedzictwa. Kolejnym przykładem modelu koegzystencji imigrantów i społeczeństwa przyjmującego jest multikulturalizm, a więc społeczno-kulturowe zjawisk, które występuje w krajach zamieszkiwanych przez różne etnicznie,

religijnie, kulturowo grupy ludności. Idea społeczeństwa multikulturowego wykształciła się w miarę nasilania się ruchów migracyjnych, które były związane z napływem do Europy przedstawicieli odmiennych kultur, religii i ich stałego zamieszkiwania w krajach tj.: Niemcy, Francja, Wielka Brytania. W ten sposób Europejczycy znaleźli się w podobnej sytuacji, jak na przykład mieszkańcy Stanów Zjednoczonych. W ramach multikulturalizmu uznaje się, że imigranci osiedlający się w społeczeństwach przyjmujących zachowują swoją odrębność pod względem języka, kultury oraz zachowań społecznych, ponieważ ich zdaniem przejawy kultury grupy mniejszościowej nie zagrażają tożsamości narodowej społeczności przyjmującej. Migranci utożsamiają się z różnymi tradycjami narodowymi, na co pozwala idea tolerancji dla odmiennych stylów życia. Tym, co odróżnia multikulturalizm od asymilacji i integracji jest przyznanie migrantom równych praw bez wymogu wyrzeczenia się innych afiliacji kulturowych (Giddens, 2004; Nikitorowicz 2009b). Czwartym modelem koegzystencji przedstawicieli grupy mniejszościowej z grupą dominującą jest segregacja (łac. *segregatio* oddzielenie od *segregare* oddzielać, odłączać). Proces ten zgodnie z definicją polega na oddzieleniu faktycznym lub prawnym grup ludzkich, które traktują siebie wzajemnie jako obce, a nawet wrogie, ze względów etnicznych, rasowych, religijnych czy społecznych. W modelu segregacyjnym nie oczekuje się od migrantów integracji z kulturą społeczeństwa przyjmującego. Rozwiązanie to stosuje się często wobec migrantów czasowych. Okresowy z założenia charakter pobytu w kraju przyjmującym prowadzi do ograniczenia świadczeń socjalnych oraz wykluczenia z pewnych obszarów życia społecznego. Przykładem grupy etnicznej funkcjonującej w tym modelu są Romowie mieszkający w Polsce.

Obecnie wiele państw nie potrafi poradzić sobie ze zróżnicowaniem kulturowym i jego konsekwencjami. Dochodzi nawet do krwawych wojen etnicznych i wykluczania innych z nowego narodu. Niektóre państwa deklarują prowadzenie polityki integracyjnej i często się na tym kończy, ponieważ faktycznie prowadzona jest polityka asymilacyjna (Nikitorowicz, 2009a, s. 83). Procesy globalizacji pozwalają zauważyć zupełnie inne sytuacje wynikające z kontaktu kultur. Łatwość podróżowania i zamożność niektórych grup powoduje ogromną rywalizację i wyrzeczenia. Jeżeli w ojczyźnie nie ma perspektywy sukcesu edukacyjnego dla uczniów z bogatych rodzin, drogą otwierającą możliwość zrealizowania takiej potrzeby, jest zdecydowanie się na emigrację edukacyjną. Trafnym przykładem są rodziny koreańskie, które decydują się na dobrowolne rozstanie, aby dzieci uczęszczały do szkoły w USA. Przebywają tam z matką, a są utrzymywane przez pracującego w Korei Południowej ojca. Wynika to między innymi z tradycji konfucjańskiej, według której edukacja jest najważniejszą drogą do kariery, a więc dostanie się na jedną z elitarnych uczelni gwarantuje powodzenie w życiu. Powstała moda na amerykańskie dyplomy, a uniwersytety koreańskie oferują najlepszym programy wymiany z czołowymi uczelniami w USA, tj. Harvard, Stanford.

Różne są zatem skutki kontaktu co najmniej dwóch, odmiennych kultur i nie zawsze są one budowane na potrzeby i chęci uczenia się międzykulturowego. Często można zaobserwować wycofywanie się z kontaktu „przemocą”, czyli wprowadzanie w sposób „agresywny” lub za pomocą perswazji kultury dominującej poprzez powolną albo szybką eliminację kultur lokalnych lub jej elementów (Nikitorowicz, 2009a, s. 88–89). Leon Dyczewski wskazuje różne tendencje, które pojawiły się w rozwiązywaniu problemów grup etnicznych, są to: koncepcja tygla kulturowego, konwergencji kultur, globalizacji kultury (Dyczewski, 2007, s. 21–22). Każda z tych strategii niesie ze sobą zarówno korzyści, jak i zagrożenia dla efektywności procesu uczenia się międzykulturowego w warunkach wielokulturowości. Niezbędne jest zatem odniesienie się do właściwych narzędzi kształtowania pożądanych postaw wobec odmienności kulturowej w warunkach wielokulturowości. Uważam, że wartością nadrzędną umożliwiającą realizację założeń edukacji międzykulturowej zarówno w kontekście tygla kulturowego, konwergencji kultur, czy też globalizacji kultury, jest zasada relatywizmu kulturowego, której podstawę stanowi uznanie i akceptacja innych kultur.

We współczesnym świecie dominuje wielokulturowość jako model życia społecznego, gdyż zauważono, że różnorodność kultur wzbogaca, wyzwala ludzki potencjał, a także kreuje rozwój osoby i grupy, w której się jest zakorzenionym. Ten model w 1971 roku przyjęła konstytucyjnie Kanada, a za nią Szwecja, Australia i USA. Obecnie obowiązuje on we wszystkich krajach członkowskich Unii Europejskiej (Nikitorowicz, 2009a, s. 90). Stąd też współcześnie obserwujemy coraz więcej przykładów naturalnego zderzenia, kontaktu kultury autochtonicznej z kulturą inną, w którym każde spotkanie z Innym daje nieograniczone możliwości doświadczenia i „uczenia się” wielokulturowości.

Wielokulturowość w (przed)pandemicznej Europie – wyzwania i potrzeby

W ciągu ostatnich kilku lat nagłą, obserwowaną kwestią stała się migracja do krajów Unii Europejskiej obywateli państw nienależących do Unii. Jednym z przykładów jest wzmożony wzrost migrantów i migrantek z Ukrainy przyjeżdżających do Polski. Jednocześnie w miarę postępu integracji europejskiej na mocy porozumienia z Schengen, wiele państw europejskich zaniechało kontroli swoich granic wewnętrznych z krajami ościennymi. Wskutek tego kontrolowane są tylko granice zewnętrzne i możliwy jest swobodny ruch graniczny z krajów sąsiadujących. Ta zmiana procedur kontroli granicznej wywarła ogromny wpływ na nielegalną imigrację i przestępczość graniczną. Nielegalni imigranci, którym udało się wjechać do jednego z krajów strefy Schengen, mogą bez przeszkód poruszać się po całej strefie. Niektóre z krajów Unii Europejskiej ograniczyły imi-

grację do sytuacji łączenia rodzin. Stąd też przypadki nielegalnej imigracji są coraz częstsze¹. Za jedną z najbardziej nieszczelnych granic w Europie uważana jest przebiegająca wzdłuż wybrzeża granica Włoch, która przyciąga nielegalnych imigrantów z pobliskiej Albanii, byłej Jugosławii, Turcji i Iraku. Niemcy, do których napływa niewspółmiernie wielu nielegalnych imigrantów i wniosków o udzielenie azylu, współpracują z rządami Polski i Czech nad wzmocnieniem kontroli wschodnich granic. Innym „słabym ogniwem” kontroli migracyjnej Unii są granice z Ukrainą, Białorusią i rosyjskim Kaliningradem. Warto zauważyć, że w Europie przemyt migrantów jest najszybciej rozwijającą się gałęzią przestępczości zorganizowanej. Grupy przestępcze na różne sposoby przerzucają przez granice nielegalnych imigrantów. Przygotowując się do działania, migranci i przemytnicy wspólnie wykorzystują wiedzę i doświadczenie innych imigrantów (Giddens, 2004).

Wskutek uszczelnienia granic Unii Europejskiej jednym z pozostałych, dostępnych kanałów, dzięki którym obywatele krajów nienależących do Unii mogą uzyskać pozwolenie na osiedlenie się w którymś z jej krajów, jest złożenie wniosku o azyl. Osoba ubiegająca się o azyl to osoba, która zwraca się z prośbą o schronienie w obcym kraju z obawy przed prześladowaniami w kraju ojczystym. Zasadniczo prawo ubiegania się o azyl ma charakter uniwersalny. Jednak w wielu krajach Unii procedury rozpatrywania wniosku o azyl stają się coraz bardziej kontrowersyjne. W niektórych państwach z powodu przeciągających się procedur dochodzi do spiętrzenia zaległych spraw. Rządy państw Unii Europejskiej stoją na stanowisku, że „fałszywe” wnioski trzeba odrzucić, aby chronić prawa osób, które naprawdę w sposób uzasadniony obawiają się prześladowań, na które mogą być narażone w swoim ojczystym kraju. Często zdarza się, że „migranci zarobkowi”, którzy w swoich krajach nie mają się czego obawiać, ale szukają lepszego życia i nie mogą się w inny sposób dostać do krajów Unii, w związku z tym próbują posłużyć się wnioskiem o azyl. Ze względu na surowe procedury przyznawania azylu nieraz mówi się o europejskiej fortecy, a więc strefie chronionej, w której kraje wspólnie chronią swoje dobra i poziom życia przed „inwazją” chcących zakosztować tego dobrobytu migrantów z innych części świata (Giddens, 2004, s. 300–301).

W wielu krajach Europy Zachodniej były prowadzone kampanie na rzecz wydalenia imigrantów z krajów, do których przybyli. Grożono im deportacją, jeżeli stracą pracę lub popełnią wykroczenie. W ten sposób panika moralna wykreowała wizerunek imigranta-przestępcy i osoby uzależnionej od pomocy społecznej. W niektórych krajach wizerunek ten przyczynił się do dalszego zaostrzenia polityki integracyjnej. Imigranci generalnie rzadko się asymilują, tworząc najczęściej getta kulturowe, stając się klientami pomocy społecznej. Poza tym zdarza

¹ Według szacunkowych danych Międzynarodowego Ośrodka Rozwoju Polityki Migracyjnej (International Centre for Migration Policy) rocznie do krajów Unii Europejskiej przemyca się ponad 400 tysięcy osób.

się, że nie poczuwają się do współodpowiedzialności za nową ojczyznę, co niewątpliwie irytuje gospodarzy. Natomiast w sytuacjach konfliktowych zamiast poznać racje nowych sąsiadów i gospodarzy, odwołują się do własnych tradycji etnicznych (np. prawa kanonicznego). Różnice statusu społecznego nakładają się na różnice kulturowe, stając się źródłem rosnącej frustracji. Na przykład w latach 90. XX wieku, europejski rasizm, przejawiający się wrogością w stosunku do imigrantów doprowadził do wielu poważnych incydentów. W latach 1991–1992 na terenie świeżo zjednoczonych Niemiec doszło do setek napaści na obcokrajowców oraz na mieszkających tam od ponad dwudziestu lat tureckich robotników. Natomiast w krajach Europy Środkowej i Wschodniej nasiliły się ataki na Romów (Cyganów). Okazuje się, że nie tylko Niemcy, ale również i Anglicy nie znają islamu i najczęściej kojarzą go z uciskiem kobiet, terrorem, radykalizmem, zacofaniem. W związku z tym w państwach tych przez wiele lat nie troszczono się o integrację różnych grup kulturowych i stworzenie wspólnej polityki integracyjnej. Obecnie okazuje się, że kolejne pokolenia imigrantów nie są bardziej zintegrowane z niemieckim czy angielskim społeczeństwem w porównaniu z ich dziadkami. Dodatkowo przemysł, w którym pracowali popadł w kryzys i wielu imigrantów znalazło się na społecznym marginesie, co powoduje szybsze i częstsze uleganie wpływom skrajnych, radykalnych organizacji islamistycznych (Nikitorowicz, 2009b, s. 241). W niektórych krajach Unii Europejskiej (na przykład we Francji, Holandii) integracja imigrantów zakończyła się fiaskiem. Występuje bowiem bezrobocie, porzucanie szkoły przez nieletnich, przestępczość, a także udział imigrantów w grupach terrorystycznych. „Tolerancyjni” Holendrzy zauważyli, że państwo obsługuje zbyt wielu „klientów”, rządzących się różnymi prawami i trudniej jest chronić holenderskie swobody tradycyjnymi metodami. Niewątpliwie holenderski system liberalny pasował do społeczeństwa, którego członkowie, wychowywani w surowej moralności protestanckiej, uwewnętrzniili podstawowe elementy swojej kultury, ale jednocześnie nie był adekwatny do wyznających odmienne systemy wartości imigrantów z Afryki.

Pojawia się zatem coraz więcej trudności w procesie kształtowania społeczeństw wielokulturowych w Europie. Wielokulturowość co prawda wzbogaca, ale może być również źródłem konfliktów i napięć. W 2009 roku w Berlinie zostały zorganizowane warsztaty poświęcone problemom migracji i różnorodności w Europie. Działanie to było prowadzone w związku z realizacją interdyscyplinarnego projektu „Europejskie podejście do politycznych i edukacyjnych wyzwań dotyczących obywatelstwa wielokulturowego” (Emilie). W ramach tego projektu zastanawiano się w jaki sposób można rozwiązać zauważalny problem słabości w postaci braku spójności istniejących polityk integracji imigrantów w Unii Europejskiej².

² Europa wielokulturowa: stanąć na wysokości zadania; <https://cordis.europa.eu/article/id/87640-multicultural-europe-rising-to-the-challenge/pl> [dostęp: 17.06.2021].

Bardzo ważne jest, aby tego typu działania były podejmowane jak najczęściej, przy jednoczesnym zaangażowaniu jak największej liczby państw i podmiotów reprezentujących interesy imigrantów oraz społeczeństwa przyjmującego. Dodatkowo okres pandemii nie sprzyja intensywności procesów mających na celu integrację społeczno-kulturową. Dlatego tym bardziej zasadne staje się podjęcie rozważań nad kształtem i przejawem wielokulturowości w Europie, stojącej w obliczu nie tylko „kryzysu migracyjnego”, ale „kryzysu pandemicznego”, który przyniósł wiele niekorzystnych zmian w różnych aspektach życia migrantów.

Podsumowanie

Jednym z głównych wyzwania, które obecnie stoi przed zglobalizowanym światem kreowanym sytuacją pandemii, jest wzmocnienie wielokulturowego społeczeństwa i warunków umożliwiających konstruktywne uczenie się międzykulturowe. Niewątpliwie istotnym czynnikiem kształtowania się społeczeństw wielokulturowych jest tolerancja i dialog międzykulturowy. Zjawisko migracji i budowane na nim społeczeństwo wielokulturowe daje możliwość spotkania się minimum dwóch odmiennych grup kulturowych, etnicznych, religijnych, dzięki czemu powstaje szansa interakcji międzykulturowej. Wyznacznikiem kreowania akceptacji wobec inności jest świadomość i potrzeba pielęgnowania otwartości wobec odmienności społeczno-kulturowej. Otaczająca nas zewsząd wielokulturowość stanowi niepowtarzalną okazję nabywania kompetencji międzykulturowych. Stanowi również możliwość uczenia się nowych doświadczeń i sytuacji wynikających z przeżywania wielokulturowości. Edukacja międzykulturowa w przeciwieństwie do edukacji tradycyjnej, odbywającej się w obrębie jednej kultury, umożliwia uczenie się „od wewnątrz”, czyli od innych i z innymi kulturami, religiami, grupami etnicznymi.

Sytuacja zagrożenia epidemiologicznego związanego z rozprzestrzenianiem się koronawirusa doprowadziła do ograniczenia swobody podróżowania, migracji, a tym samym wymiany międzykulturowej. Dużemu rozluźnieniu uległo większość kontaktów i relacji międzyludzkich wypracowanych w ramach nawiązanych wcześniej więzi międzykulturowych. Wielokulturowość współczesnego świata, a przede wszystkim „pandemiczna” rzeczywistość, coraz wyraźniej wpisuje się w życie codzienne i coraz silniej oddziałuje na obserwowane obecnie relacje międzyludzkie. Zjawisko wielokulturowości determinowane i zakłócane sytuacją pandemii tym bardziej powinno zmotywować osoby i podmioty odpowiedzialne za pielęgnowanie dialogu międzykulturowego do zintensyfikowania wszelkich działań na rzecz innych kultur. Tylko właściwie realizowany cel uczenia się międzykulturowego przyczynia się do zrozumienia, że otwarcie na inne kultury, szczególnie „tu i teraz”, jest nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Nieu-

chronne jest zatem podejmowanie systematycznych działań mających na celu wzajemne poznawanie różnych obszarów życia osób odmiennych kulturowo, a tym samym podjęcie wysiłku polegającego na uczeniu się międzykulturowym poprzez doświadczanie społeczno-kulturowej koegzystencji minimum dwóch kultur mieszkających obok siebie.

Bibliografia

- Burszta, W.J. (1998). *Antropologia kultury*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Dyczewski, L. (2007). Czynniki sprzyjające żywotności kultur mniejszości etnicznych i narodowych. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Miejsce kultur etnicznych i regionalnych w jednoczącej się Europie* (s. 17–32). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Golka, M. (2008). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Golka, M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A.
- Kempny, M., Kapciak, A., Łodziński, S. (red.). (1997). *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (2009a). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J. (2009b). Wychowanie uwarżliwiające na inność w warunkach wielokulturowości. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 237–253). Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sadowski, A. (2011). Socjologia wielokulturowości jako nowa subdyscyplina socjologiczna. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XVIII, 5–25; https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/356/1/Pogranicze_18_Sad-pwslo.pdf [dostęp: 21.06.2021].
- Śliz, A., Szczepański M.S. (2011). Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival Caravan czy wielokulturowe street party? *Studia Socjologiczne*, 4(203), 7–25; <https://journals.pan.pl/Content/90772/mainfile.pdf> [dostęp: 23.06.2021].
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. W: A. Thomas (red.), *Kulturvergleichende Psychologie* (s. 377–424). Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Ząbek, M. (red.). (2002). *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Netografia

Europa wielokulturowa: stanąć na wysokości zadania; <https://cordis.europa.eu/article/id/87640-multicultural-europe-rising-to-the-challenge/pl> [dostęp: 17.06.2021].

Multiculturality in the (before)pandemic world and its meaning for the multicultural learning process**Abstract**

The phenomena of multiculturalism is one of the key determinants that create the modern world and multicultural relations based among others on the meeting with the Other. The main purpose of the considerations in the presented text is to point the way how epidemiological threat connected with the expansion of SARS-CoV-2 virus has changed the perspective of perception of multiculturalism and at the same time how it has determined (perhaps) the new thinking of the need of multicultural interactions. The author of the article appeals to both interdisciplinary literature subject and makes her own thoughts about the phenomena of multiculturalism, presenting its meaning for the learning process. In the final part the most important conclusions and re-thoughts about the multicultural society, chances and possibilities of its development in the globalised (before)pandemic world are contained.

Keywords: multiculturalism, multicultural learning, multicultural society, immigrants, pandemic.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.05>

Anna WARZOCHA

<https://orcid.org/0000-0003-2351-8286>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.warzocho@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Warzocho, A. (2021). Transgresje kulturowe we współczesnych tekstach literackich dla dzieci. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 59–70.

Transgresje kulturowe we współczesnych tekstach literackich dla dzieci

Streszczenie

Literatura, także tworzona z myślą o dzieciach, odwołując się do słów Kazimierza Brodzińskiego, jest zwierciadłem wieku i narodu. Reagując na zmianę paradygmatu kulturowego, otwiera granice, wychodzi naprzeciw aktualnym potrzebom odbiorców, dostosowuje swój repertuar do ich zainteresowań i nowych praktyk narracyjnych. Współczesna wszechobecność technologiczna generuje niesymetryczność materii semiotycznej i kontekstu komunikacyjnego, która realizuje przemieszczenia w obszarowej triadzie: kultura – literatura – media, wywołując tym samym transgresje w literackich tekstach. Kwestionowanie konwencji pisma i druku powoduje modyfikacje w architektonicznej strukturze lektur, które stają się nielinearne, korzystają z języka starych i nowych mediów oraz na ich wzór zajmują się tematyką audiowizualnych produkcji. Artykuł uwypukla wybrane przeobrażenia dokonujące się w literaturze kierowanej do niedorostłego czytelnika w czasach kultury, która w spektakularny i audiowizualny sposób zmienia antropologiczny wymiar człowieka.

Słowa kluczowe: kultura, transgresje kulturowe, literatura dla dzieci, literatura nielinearna, literatura audiowizualna, lektura.

Kultura – labilność materii

Przy okazji badań nad metaforą Teresa Dobrzyńska stwierdziła, że „zuchwalstwem byłaby próba dokonania przeglądu stanowisk w tej sprawie chociażby tylko z jednego punktu widzenia” (Limont, 1996, s. 48). Analogicznie rzecz ma

się z pojęciem kultury, które było i jest rozpatrywane w perspektywie różnorodnych dyscyplin naukowych, zostało zdefiniowane setki razy¹, i które nie poddaje się sprecyzowanym, jednoznacznym określeniom. Niejednokrotnie powstawały dla kultury określenia antynomijne, także w obrębie homogennego kontekstu naukowego. Z jednej strony zauważyć można, że, w zależności od rodzaju perspektywy badawczej, poszerza się pole semantyczne przedmiotowego pojęcia, ale z drugiej – dostrzegalny jest permanentny powrót do wcześniej ustalonych tropów.

Tak czy inaczej, ilość i objętość prac naukowych dotyczących tego tematu jest tak niebywale duża, że aktualne wydają się być słowa jednego z niemieckich filozofów XVIII wieku, Johanna Gottfrieda Herdera, który pisał: „Nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura” (Herder, 1962). Współcześnie można odnieść wrażenie, że takie opinie nie cichną. Czytamy je u wybitnych przedstawicieli różnorodnych dyscyplin naukowych, jak choćby u socjolożki Margaret Archer, która w jednej z ważniejszych prac na temat kultury: *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej* (Archer, 2019), zauważa:

Pojęcie kultury jest wyjątkowe pod dwoma względami: Po pierwsze, spośród wszystkich ważnych pojęć w socjologii właśnie to w najmniejszym stopniu udało się opracować analitycznie, po drugie zaś, odgrywało ono i odgrywa najmniej ustabilizowaną rolę w teorii socjologicznej (Archer, 2019, s. 97).

Podobne konkluzje odnaleźć można, czytając teksty Zygmunta Baumana, który przekonuje, że „pojęcie kultury słynie ze swej nieusuwalnej wieloznaczności” (Bauman, 2012, s. 89), lub Krzysztofa Wieleckiego, konstatującego, że „próba sprecyzowania pojęć kultury lub cywilizacji to dobry pomysł na nieudane życie niejednego uczonego” (Wielecki, 2019, s. 40).

Analogicznie wypowiada się amerykański lingwista Daniel L. Everett, pisząc:

Zrozumienie ludzkiego języka i komunikacji zakłada zrozumienie kultury. Dla niektórych Kultura (pisana od wielkiej litery) to wyrafinowane osiągnięcia cywilizacyjne, takie jak sztuka, muzyka, architektura, literatura i tak dalej. [...] Kultura to coś, co posiada każdy z nas i nie sprowadza się ona tylko do Mozarta czy Milesa Davisa. Kiedy jednak próbujemy opracować jedną uniwersalną definicję kultury, napotykamy na podobny problem, co chcąc zdefiniować język – kultura jest pojęciem abstrakcyjnym (Everett, 2018, s. 69).

Okazuje się, że badacz rozpoznaje kulturę jako zjawisko niejednorodne, labilne, niedookreślone i stąd być może, chcąc zaproponować stanowisko, wraca

¹ A. Kroeber i C. Kluckhohn poddali refleksji ok. 150 określeń kultury, jednakże taka sytuacja nie przyczyniła się do zakończenia rozpatrywania przedmiotowego pojęcia. Od tego czasu powstało wiele kolejnych oznaczeń i granic. Zob. Kłoskowska, A. (1983). *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN; Kłoskowska, A. (red.). (1991). *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Wrocław: Wiedza o kulturze; Kawecki, W. (2006). *Ocalić człowieka, ocalić kulturę. Personalistyczna koncepcja teologii kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

do podstaw, nie do końca zwracając uwagę na dotychczasowe ustalenia czy naukowe dywagacje. Powtórnie zatem odnosi się do dwóch klasycznych, najczęściej spotykanych, wzajemnie wykluczających się oznaczeń kultury, które zderzają dwa ujęcia: wąskie i szerokie. Pierwsze i zarazem egalitarne mówi o kulturze jako produkcie elity oraz jej najwyższych formach twórczości estetycznej (Sztompka, 2021, s. 421, za: Scott), mieszcząc definicję kultury w obrębie wybitnych dzieł i ich autorów. Drugie, mające znacznie większe grono przedstawicieli, wskazuje kulturze odległe granice i traktuje ją jako wszystko to, co ludzkie, jako sumę różnorodnych zjawisk społecznych, „całokształt sposobu życia danego społeczeństwa” (Linton, 2007, s. 404)².

Warto przypomnieć, że w duchu precyzyjnego rozumienia kultury te odległe oznaczenia nierzadko jednak próbowano godzić. Ostatnio nawet próbę ponownie podjął Piotr Sztompka, który w swojej najnowszej pracy: *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie* (Sztompka, 2021) próbuje odnaleźć dla nich klamrę. Badacz proponuje złożyć ją z tzw. „społecznych faktów”³ – znaczeń tkanych przez człowieka, oraz z wartości – znaczeń normatywnych, wyznaczających „pewne społeczne ideały, wzorce, pożądane stany rzeczy” (Sztompka, 2021, s. 429). W jego opinii tak określone domknięcie „przyczynia się do funkcjonowania zbiorowości, jak i dobrostanu jednostek” (Sztompka, 2021, s. 429), a jednocześnie bardziej pozwala uściślić pojęcie kultury.

Z kolei analizująca fenomen kultury przez pryzmat realizmu krytycznego Margaret Archer pisała:

Kiedy kulturę postrzega się jako działającą ukradkiem „za plecami” każdego aktora (w wersji odgórnej), w takim ujęciu brakuje przede wszystkim uznania niezbędnej roli ludzkiej sprawczości w aktywnym konstytuowaniu i rekonstruowaniu kultury; kiedy natomiast kulturę traktuje się jedynie jako narzucenie światopoglądu jednej grupy innym (w wersji oddolnej), wówczas systematycznie pomija się rolę kultury jako niezbędnego elementu każdego działania, który trzeba uwzględnić zwłaszcza wtedy, kiedy liczy się przewyższenie dominacji i manipulacji. Innymi słowy, kultury nie powinno się nigdy oddzielać od ludzkiej sprawczości. Kultura bowiem nie jest własnością dryfującą, w której posiadanie wchodzi się poprzez inkorporację (Archer, 2019, s. 200).

Zatem korzystając z dość sporego uproszczenia, kultura jest zjawiskiem nierozdzielnie związanym z człowiekiem i sprawstwem, w które, biorąc pod uwagę perspektywę Ernsta Cassirera, wpisane są dwa ludzkie wymiary: „być” i „mieć” (Cassirer, 1998). Można więc oznaczyć kulturę jako tę, która permanentnie i trwale jest związana z ludzkimi działaniami mającymi na celu ogólny rozwój

² Takie odniesienie do kultury odnaleźć można choćby u E. Taylora, E. Durkheima, A. Giddensa, czy W.J. Burszty.

³ Koncepcję „faktów społecznych” zaproponował Émile Durkheim. Spełniają one kilka warunków, między innymi są podzielane i kultywowane przez pewną zbiorowość, a ich suma tworzy w opinii uczonego kulturę. Zob.: Durkheim, É. (1968). *Zasady metody socjologicznej*. Warszawa: PWN.

i poprawę życia, ale jednocześnie z doświadczeniami dostarczającymi wartość dodaną dla pojedynczego człowieka. Kultura, jak zauważa Chantal Delsol, tworzy człowieka i jest przez niego tworzona od czasów „[...] kiedy około 100 000 lat temu neandertalczyki po raz pierwszy grzebią swoich zmarłych i kiedy rodzi się istotne pytanie, którego nie pozbędzie się żadna cywilizacja” (Delsol, 2011, s. 19). Krótko mówiąc, chodzi więc o ontologiczne indagowanie o to, kim jest człowiek. Z jednej strony jest ono fundamentalne i koherentne z kulturą, ale z drugiej stanowi dla jej rozwoju zamachowe koło, bowiem daje szansę dla kolejnych pokoleń na przemyślenia i tworzenie nowych pytań rodzących się z owych przemyśleń. Tym samym pozwala kulturze na funkcjonowanie w myśl zasady ciągłości i zmiany.

Przemiany literacko-kulturowe w piśmiennictwie kierowanym do niedorostłego odbiorcy

„W sposobie funkcjonowania kultury – pisze Maryla Hopfinger – działa prawo ciągłości i zmiany, które znajduje wyraz, między innymi, na tak zwanej scenie komunikacyjnej” (Hopfinger, 2010, s. 22). Aktualny, audiowizualny zwrot jest spowodowany transformacjami w cywilizacyjnej rzeczywistości, którą zdominowały, modyfikują i przeszeregowują permanentnie rozwijające i rozbudowujące się nowe media. Są one:

wręcz realnym światem i mają wpływ na kształt obecnej rzeczywistości, formując ją na swój obraz i podobieństwo. Tym samym kontrolują rozmiar, zakres, formę ludzkich działań i międzyludzkich relacji oraz związków człowieka z kulturą. To zawłaszczanie świata przez media nie dotyczy tylko sfery technologicznej, cywilizacyjnej, ale też kulturowej – w wymiarze społecznym, socjologicznym, ideologiczno-filozoficznym czy reprezentatywnym dla sztuk pięknych (Kasprzak, Kłakówna, Regiewicz, Waligóra, 2016, s. 86).

Zawłaszczające każdy wymiar życia człowieka media, dokonały przesunięcia na scenie komunikacyjnej, które dotyczą także sztuki słowa, zarówno tworzonej z myślą o dojrzałym czytelniku, ale również skierowanej do niedorostłego odbiorcy. I choć transgresje na płaszczyźnie kultura–literatura są już wyraźne od jakiegoś czasu, to jednak coraz mocniej wskazują na scenie komunikacyjnej nowe miejsce literackim tekstom dla dzieci.

Dobrze więc w tym miejscu przypomnieć szczególnie wartościową ocenę przemian literacko-kulturowych, która równorzędnie znalazła swoje odbicie w piśmiennictwie kierowanym do kilkulatków. Postawiła ją przywoływana już Maryla Hopfinger w książce *Literatura i media. Po 1989 roku*, która analizując owe przeobrażenia w przez pryzmat mediów pisała:

Sztuka, uważana dawniej za szczególnie ważną dla całej kultury, zdaje się teraz wprawdzie ważnym, ale tylko segmentem kultury. Natomiast główną domeną kultury – zważ-

cza dzięki rozwojowi mediów warunkach demokratycznych – stała się komunikacja społeczna, która przekracza sferę sztuki, miesza się z codziennością, jest jej jakąś częścią. Komunikacja nie jest chwilowo „niższą” czy „gorszą” sztuką. Sztuka i komunikacja mają odmienne założenia, różne cele i inną publiczność, choć domeny ich działań krzyżują się i mogą ze sobą rywalizować o popularność i uznanie (Hopfinger, 2010, s. 23).

Zacytowany fragment przywołuje jedną z ważniejszych prac, która w Polsce uruchomiła dywagacje na suponowany temat, dzięki czemu powstały istotne teksty literaturoznawcze omawiające sytuację literatury w kontekście obszarowej triady: kultura – literatura – media. Ustalono przede wszystkim, że w aktualna lektura rezygnuje ze swej dotychczasowej uprzywilejowanej sytuacji na scenie komunikacyjnej na rzecz komunikacji społecznej, a nawet stara się do niej na tyle zbliżyć, by z niej czerpać. Jednocześnie audiowizualny typ kultury wysuwający na plan pierwszy postępujące się zarówno obrazem i słowem formy, pozwala tworzyć w stosunku do nich mimetyczną literaturę, która dodatkowo korzysta z technologicznych narracji.

Przed wszystkim teksty literackie, do niedawna stanowiące jedno z najważniejszych źródeł imaginacyjnych, miejsce fikcyjnych zdarzeń, dzisiaj sąsiadują równolegle z innymi tekstami kultury, które wchodzi w rolę przypisywaną do tej pory sztuce słowa. Zdigitalizowane dzieła, budowane za pośrednictwem znaków audiowizualnych, na bieżąco wzmacniają swoje powodzenie wśród uczestników kultury audiowizualnej i odgrywają w ich życiu coraz poważniejszą rolę. Takie wizualne/audiowizualne produkcje, towarzyszące odbiorcy w każdej dziedzinie życia, wkładają się także z impetem w literacką rzeczywistość. Dzieje się tak z uwagi na to, że czytelnik tego oczekuje, a literatura zawsze pozytywnie odpowiadała na jego pragnienia. Dokonuje się zatem strukturalna konwergencja wypowiedzi, która powoduje, że współczesne teksty literackie niejednokrotnie przyjmują postać analogonu audiowizualnych artefaktów (Warzocho, 2020, s. 102).

Zatem aktualnie tworzone literackie teksty, bez względu na adresata, przybierają hybrydową strukturę oraz odznaczają się między innymi zespołem cech, które przy okazji egzegazy poezji polskiej powstałej po 1989 roku zestawiała Bogumiła Bodzioch-Bryła. Można więc zaobserwować w lekturze odchodzenie od linearności tekstu, które łączy się z doświadczeniem wywiedzionym z hipertekstowego charakteru dekodowania cyfrowej semiotyki. Szczególnie wyraźnie występuje symulacyjność, która realizuje się w próbach naśladownictwa maszyn lub produkcji audiowizualnych i cyfrowych, zezwalających na rozmaite formy praktyki czytania: skokowego, taktylnego, etc. W ślad za tym idzie heterogeniczność znakowa, polegająca na wykorzystaniu przy okazji organizacji tekstu znaków pochodzących z rozmaitych systemów strukturalno-znaczeniowych. Nie można także nie zauważyć kolejnego symptomatycznego komponentu – ewokacji realności – przejawiającej się „w silnym uwikłaniu kontekstu, osadzeniu wśród rzeczy, dowodzeniu rzeczywistości poprzez zwrot w stronę szczegółu, detalu” (Bodzioch-Bryła, 2011, s. 215–216).

Utwory, choć pisane dla najmłodszych, tracą na enigmatyczności. Ich autorzy wątki irracjonalne, fantastyczne, baśniowe wplatają w mocno urealnione tło, korzystając przy tym z klisz i cytatów z rzeczywistości.

– Tego, no, ściany są zawilgocone- oznajmił Wychuchol. – To pani rzecz jasna decyduje, ale ten tego. Zanim się położy brzozone tapety, trzeba by przelecieć dziecięciem po ścianach.

– A ile kosztuje przelecenie dziecięciem? – spytała Zajęczyca, mrużąc oczy.

– Dziesięć szyszek, ten tego, za metr kwadratowy.

– Dziesięć szyszek?! To przecież ogromna kwota! – Oburzyła się Zajęczyca. – A my jesteśmy biedną wielodzietną rodziną. Nie mamy takich pieniędzy.

– Jak pani chce. Biedna to biedna, ten tego. Tylko jak się nie przeleci dziecięciem, to ja pani gwarancji nie dam, że się za miesiąc larwy nie zalęgną. [...]

– Tylko proszę dać pani zniżkę na dodatkową usługę – odezwał się jeden z Puszczyków, po czym z rozdrażnieniem machnął skrzydłem, wznosząc obłok budowlanego pyłu. (Starobiniec, 2020, s. 51).

Przywołany rys zmian szczególnie wyraźnie widać w dedykowanej dzieciom literaturze audiowizualnej, szeroko opisywanej w książce *Wychowanie do lektury 2.0* (Warzocha, 2020, s. 101–161), która charakteryzuje się hybrydową budową, splatającą w nową jakość narrację literacką i medialną, tworząc tym samym nową tożsamość. Utwory poszerzają ontyczne granice, zachowując formę literacką w tradycyjnym jej rozumieniu. Wykorzystują strukturę, kompozycję i język opowiadania cyfrowego, audiowizualnego, medialnego, stając się jego mimetycznym zwierciadłem, a niejako jego adaptacją. Taki typ metanarracyjnych literackich opowieści odpowiada na potrzeby dziecka *społeczeństwa medialnego* (Hejmej, 2014, s. 240), dla którego kanałem transportu znaczeń jest komunikacja medialna, i którego audiowizualna praktyka wytworzyła umiejętność odbioru hipertekstowego. Zatem literatura audiowizualna czerpiąca z takich dokonań, stosująca audiowizualny alfabet oraz system wypowiedzi wywieziony z poszczególnych rodzajów mediów wpisuje się w politekstowość związaną z asymilowaniem gatunkowym oraz dokonuje transgresji, tworząc interdyscyplinarny gatunek, dla którego konstytutywną siłą jest nowy antropologiczny wymiar człowieka przeszerogowany przez rzeczywistość audiowizualną.

Istnieją zatem literackie teksty pisane choćby kodem literacko-wizualnym, literacko-filmowym, literacko-reklamowym czy literacko-audiowizualno-interaktywnym. Warto tu zaakcentować książki, które wykorzystują konwencję komiksu, estetykę powieści wizualnych, programów komputerowych, gier komputerowych wraz z fikcją interaktywną. Lektura takich utworów potrzebuje czytelnika-gracza, który dekoduje jej sens w wyniku nielinearnego przemieszczania się po rozdziałach książki. Dekodowanie sensów odbywa się tu dzięki dwukomponentowemu procesowi, na który składa się aktywność czytelnicza oraz ta, która znana jest z gier.

Odbiorca stawiany jest w pozycji współkreatora narracji – pisze E. Szczęsna – uczestniczy nie tyle w opowiadanej historii, co w samym akcie opowiadania. Z włączeniem odbiorcy w akt prowadzenia narracji mamy do czynienia w powieściach hipertekstowych, fabularnych grach komputerowych, w których dokonuje wyboru bohaterów i związanych z nimi wątków, decyduje o kolejności zdarzeń. Zmianie ulega struktura narracji. Przyczynowo-skutkowe wiązanie zdarzeń ustępuje miejsca logice przypadkowych skojarzeń inicjowanych połączeniami linkowymi, zaś imitacja rzeczywistości wypierana jest przez symulację. Narracja kierowana jest w interakcji różnych systemów znakowych, w tym także piktoqramów, emotikonów, akronimów [...]. Akt komunikacji charakteryzują swoista jednorazowość zdarzenia tekstowego i ścisłe powiązanie go z rzeczywistym czasem odbiorcy (Szczęsna, 2007, s. 153).

Cyfrowo-audiowizualne, technologiczne uczestniczenie w dyskursie literackim powoduje zmiany charakteryzujące się łamaniem czystości gatunku literackiego. Transgresja polega, krótko mówiąc, na krzyżowaniu i kumulacji narracji przypisanych do konkretnych wypowiedzi w literaturze i nowych mediach, ale także na obsadzaniu odbiorcy w nowej roli. Staje się on czytelnikiem oraz uczestnikiem cyfrowej sceny komunikacyjnej w jednym.

Takie i inne literackie przeobrażenia wewnątrztekstowe mogły się dokonać, literatura bowiem od zawsze, reagując na oczekiwania i potrzeby odbiorcy (Hopfinger, 2010), stara się dostosować do jego nowych umiejętności i przyzwyczajzeń. Tym razem dopasowuje się do przedstawiciela pokolenia *iGen*, którego wewnętrzny i zewnętrzny obraz jest inny niż rówieśnika sprzed paru lat. Przede wszystkim dorastający w kulturze cyfrowej, w paradygmacie audiowizualnym, nieznający świata bez internetu, komputera i telefonu komórkowego dzisiejszy kilkulatek zanim nauczy się czytać, dekoduje tekst wywiedziony z technologii cyfrowej, posługuje się grami komputerowymi, a niejednokrotnie operuje własnym kontem internetowym. Ponadto percypuje audiowizualnie, posiada umiejętność czytania skokowego, rozpoznaje rzeczywistość hipertekstowo i nie rozstaje się z cyfrowymi urządzeniami. (Lindstrom, 2005, Twenge, 2018, Warzocha, 2020).

Tak czy inaczej, redefiniując psychofizyczne możliwości dziecka, nowe technologie i inherentna kultura audiowizualna dostosowały dla niego literaturę, tworząc strukturę swoich utworów w oparciu o technologiczną, audiowizualną, hipertekstową, a nawet cyfrową narrację, przemawiając językiem medialnych produkcji i internetowych forów.

Jednak mówiąc o reorganizacji najnowszej literatury tworzonej z myślą o kilkulatkach, nie można pominąć sytuacji związanej z zagadnieniami, wokół których autorzy utworów budują treść. Mówię o podejmowanej przez nich tematyce, która odpowiada audiowizualnemu paradygmatowi kultury, komunikacyjnym trendom, koncentruje się na bieżących wydarzeniach propagowanych w starych i nowych mediach. Aktualnie tworzone metanarracyjne literackie teksty wpisują w wywiedzione z audiowizualności rytmy i schematy historie – opowieści „z życia wzięte”, którymi chwilowo żyje społeczeństwo. Jest zatem w su-

ponowanej lekturze obecność informacji dotyczących bieżących zdarzeń i środowiska medialnego. Zatem fabuła literackich spotkań zostaje poszerzona o problematykę produktów audiowizualnych, które niejednokrotnie są tożsame z nośnymi i intrygującymi wiadomościami ze świata, dotyczą popkultury, przestrzeni politycznej, modowej, celebryckiej, programów typu reality show etc.

Równocześnie twórcy powołują do życia bohatera wpisanego w cywilizacyjne przemiany, którego zajmują sprawy związane z symptomatycznymi działaniami człowieka kultury wizualnej – przedstawiciela społeczeństwa ikonicznego, spektaklu, autoprezentacji, designu etc. (Sztompka, 2011, s 12–37).

W wilgotne dni pasy na pyszczku Borsukota szybko blakły i musiał je nieustannie poprawiać czarną farbą. Teraz też udał się do barowej toalety, żeby je trochę podrasować. Trzy pewne pociągnięcia pędzlem i znów zaczęły błyszczeć. Borsukot stał przed lustrem i patrzył się na siebie. Lubił na siebie patrzeć. Podobało mu się, to co w tedy widział. A raczej kogo – pełnego wdzięku, efektownego, sprężystego, gibkiego, bystrego borsuka o prężnych mięśniach, elastycznych łapkach, puszystym ogonie, dużych, zielonych oczach i zadbanych wrażliwych wibrysach z lśniącymi, czarnymi pasami na pyszczku. Młodego i silnego borsuka. I niech zawistnicy i głupcy powtarzają, ile chcą, że jest kotem. Był borsukiem (Starobiniec, 2020, s. 42–43).

Zatem niejednokrotnie bohater literacki w książkach dla najmłodszych, przyjmujący zarówno ludzką, jak i zwierzęcą postać, przesadnie zwraca uwagę na powierzchowność, zewnętrzną estetykę i tężyznę ciała. Jest hedonistą, którego zajmuje uprzyjemnianie sobie życia i dążenie do fizycznej doskonałości. Nie omija go moda na błahość, która w opinii Mario Vargasa Llosy polega na „przyjmowaniu odwróconej albo zachwianej hierarchii wartości, tak, że forma liczy się bardziej niż treść, pozory bardziej niż istota, a tupet i arogancja zastępują uczucia i idee” (Llosa, 2015, s. 41). Jednocześnie bywa, że na wzór dorosłych, szuka własnego miejsca w świecie, które jednak nie wynika z przywileju wieku dorastania i dojrzwania, ale raczej dotyczy kooperacji kulturowo-komunikacyjnej. Dodatkowo reaguje na aktualnie zaznaczoną w mediach tematykę, zajmując stanowisko w sprawie. Wypowiada się zatem choćby na temat emigracji, sytuacji uchodźców, ekologii, ale także zajmują go produkcje telewizyjne i związane z nimi postacie.

Tłem dla takiej kreacji bohatera często są zagadnienia związane z sytuacją niepełnej rodziny i poszukiwania jej substytutu, gdzie autorzy analizują zmagania dziecka z kryzysem tożsamości, lękiem o własne losy, zaznaczają trwogę o ekonomiczne skutki zaistniałej sytuacji.

Od czasu przeprowadzki mama Emila codziennie od ósmej rano do czwartej po południu prasowała białiznę w wielkiej pralni. Oprócz tego we wtorki i czwartki chodziła sprzątać do urzędu i wtedy Emil musiał jeść w barze zupę mięsną albo zapiekankę z makaronem. [...]

– Byłeś na obiedzie?

– Jadłem zupę mięsną. I wiesz co, tam był jeden pan...

– A reszta?

Emil wzdrygnął się i zaczął przeszukiwać kieszenie, chociaż od razu sobie przypomniał.

– Nie ma.

Zapadła cisza. Mama czekała na dalszy ciąg, ale Emil milczał.

– Nie ma? Przecież dałam ci dziesięć marek, a zjadłeś tylko zupę. [...]

Wciąż była mowa o pieniądzach, odkąd się tu przeprowadzili, a tata został tam, w domu. Tu przecież nie ma domu, tylko mieszkanie (Krohn, 2016, s. 9–14).

Określona rozwodem literacka rzeczywistość akcentuje zmagania twórców, którzy przyjmując rolę terapeutów, starają się najpierw oswoić zmagające się ze stratą dziecko, a następnie próbują pomóc mu odnaleźć się w nowej trudnej sytuacji. Wydaje się ponadto, że literatura odpowiada na społeczne praktyki powstałe w wyniku dzisiejszych oczekiwań, które są związane ze współczesnym przeszerogowaniem funkcji rodziny, indywidualizmem, pogonią za dobrobytem czy po prostu innym postrzeganiem szczęścia.

Nowoczesne szczęście związane jest z materialnym dobrobytem, stało się możliwe dzięki indywidualizmowi. [...] Ale dzisiaj to, co istotne, sprowadza się do samej jednostki: nie istnieje nic od niej większego, by traciła ona część swojej życiowej energii (Delsol, 2018, s. 121).

Taka rzeczywistość ściśle wiąże się z problematyką dotyczącą religii i religijności, która teraz, na wzór kulturowych tendencji, przyjmuje w literaturze dla dzieci pejoratywny wymiar. Utwory w sposób sarkastyczny dokonują oceny kościoła chrześcijańskiego i szczególnie negatywnie charakteryzują osoby bezpośrednio z nim związane. Pastorzy i księża najczęściej są przedstawiani jako ludzie niedouczeni, pozbawieni uczuć, uwikłani w zdarzenia bezprecedensowe: kradną, oszukują, wyłudniają. *Sacrum* zostaje odarte z duchowości, a *profanum* wiąże się jedynie z niepokojącym zachowaniem. Zatem laicyzacja świata stała się także faktem w aktualnie tworzonej literaturze dla dzieci, co jedynie może być potwierdzeniem dla tendencji czasów, które Charles Taylor określa jako „epoka świecka” (Bielak, Tischner, 2020).

Zakończenie

Opisywany w pewnym zakresie, przekraczający dotychczasowe granice fabularny zwrot, z jednej strony może wydawać się naturalny, bowiem wynika bezpośrednio z aktualnych doświadczeń i oczekiwań społecznych. Z drugiej jednak, biorąc pod uwagę genezę powołania do życia piśmiennictwa dziecięcego, pozwala na stwierdzenie, że jest uderzający. Oto literatura, która najogólniej mówiąc, miała służyć wychowaniu w duchu odpowiedniego wzorca, być nastawiona na dydaktyzm i być podporządkowana pedagogom czy pisarzom – specjalistom. Miała przyczyniać się do budowania u dzieci „zdrowych obywatelskich postaw”, ale także chronić je „przed wzrostem prowadzącym do nierównej walki i śmierci”

(Cieślakowski, 1998, s. 8). Tymczasem dzisiaj przeciska się przez edukacyjne i moralizatorskie granice. Zaznacza swoją obecność tekstami, które podejmują tematykę do tej pory zarezerwowaną dla dorosłych. Jednocześnie nie oszczędza materiału odbiorcy trudnych szczegółów i proponuje odczytywanie realnego świata. Literackie opowieści stają się *quasi*-dokumentem epoki, przy okazji uwydatniając i utrwalając jej charakterystyczne cechy. Powiększone przez literackie, wysublimowane „oko” sprawy dzisiejszej rzeczywistości dotyczą referowanych przez antropologów i socjologów symptomatycznych dla naszych czasów nurtów życia, stanowiąc jednocześnie rodzaj ekfrazy odnoszącej się do zjawisk medialnych.

Dokonując ponadto głębokich przeobrażeń wewnątrztekstowych, a tym samym powołując do życia utwory o rodowodzie technologicznym i hybrydowej semiotyce, najnowsza literatura nie tylko koresponduje z kulturą, ale jak przekonuje Andrzej Skrendo, „od czasu przewrotu romantycznego żywi się przekraczaniem granic” (Skrendo, 2002).

Bibliografia

- Archer, M. (2012). *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*. (Tłum. P. Tomanek). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Bauman, Z. (2012). *Kultura jako praxis*. (Tłum. J. Konieczny). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielak, A., Tischner, Ł. (red.) (2020). *Literatura a religia. Wyzwania epoki świeckiej*. T. 2. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bodzioch-Bryła, B. (2011). *Ku ciału post-ludzkiemu. Poezja polska po 1989 roku wobec nowych mediów i nowej rzeczywistości*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Cassirer, E. (1997). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. (Tłum. A. Staniewska). Warszawa: Czytelnik.
- Cieślakowski, J. (1985). *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Delsol, Ch. (2011). *Czym jest człowiek. Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*. (Tłum. M. Kowalska). Kraków: Znak.
- Delsol, Ch. (2018). *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy*. (Tłum. M. Kowalska). Kraków: Znak.
- Durkheim, É. (1968). *Zasady metody socjologicznej*. (Tłum. J. Szacki). Warszawa: PWN.
- Everett, D.L. (2018). *Język. Narzędzie kultury*. (Tłum. Z. Wąchocka, P. Paszkowski). Kraków: Copernicus Center.
- Hejmej, A. (2014). Literatura w społeczeństwie medialnym. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 2, 239–251.

- Herder, J.G. (1962). *Myśli o filozofii dziejów*. (Tłum. J. Gałęcki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hopfinger, M. (2010). *Literatura i media. Po 1989 roku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kasprzak, P., Kłakówna, Z.A., Kołodziej, P., Regiewicz, A., Waligóra, J. (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy. Audiowizualne aspekty kultury w ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawecki, W. (2006). *Ocalić człowieka, ocalić kulturę. Personalistyczna koncepcja teologii kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kłakówna, Z.A. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*. Kraków: Impuls.
- Kłoskowska, A. (1983). *Socjologia kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłoskowska, A. (red.). (1991). *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze.
- Limont, W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont, W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze: eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lindstrom, M. (2005). *Dziecko reklamy*. (Tłum. A.M. Kawalec). Warszawa: Świat Książki.
- Linton, R. (2007). Pojęcie kultury. W: E. Nowicka, M. Głowacka-Grajper (red.), *Świat człowieka – świat kultury. Antologia tekstów klasycznej antropologii* (s. 403–417). Warszawa: PWN.
- Llosa, M.V. (2015). *Cywilizacja spektaklu*. (Tłum. M. Szafrąńska-Brandt). Kraków: Znak.
- Szczęsna, E. (2007). *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Skrendo, A. (2002). *Tadeusz Różewicz i granice literatury. Poetyka i etyka transgresji*. Kraków: Universitas.
- Starobiniec, A. (2020). *Wilcza nora*. (Tłum. A. Sowińska). Warszawa: Dwie Siostry.
- Sztompka, P. (2012). Wyobraźnia wizualna i socjologia. W: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospóeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej* (s. 11–42). Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (2021). *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Kraków: Znak.
- Twenge, J.M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości, i co to oznacza dla nas wszystkich*. (Tłum. O. Dziedzic). Sopot: Smak Słowa.

Warzocha, A. (2020). *Wychowanie do lektury 2.0*. Częstochowa: Wydawnictwo UJD w Częstochowie.

Wielecki, K. (2019). Dobra socjologia w trudnym świecie. Znaczenie teorii Margaret S. Archer w czasach kryzysu cywilizacji i socjologii. W: M. Archer, *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej* (s. 13–67). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Cultural transgressions in contemporary literary texts for children

Abstract

Literature, also created with children in mind, to quote Kazimierz Brodziński, is a mirror of the age and the nation. Reacting to the change of cultural paradigm, it opens the borders, meets the current needs of the audience, adapts its repertoire to their interests and new narrative practices. Contemporary technological ubiquity generates an asymmetry of semiotic matter and communicative context, which realizes displacements in the area triad: culture-literature-media, thus triggering transgressions in literary texts. The questioning of the conventions of writing and printing causes modifications in the architectural structure of readings, which become on-linear, use the language of old and new media, and follow the example of audiovisual productions. The article highlights some of the transformations taking place in literature aimed at the on-adult reader in times of a culture that is changing anthropologically in spectacular and audiovisual way.

Keywords: culture, cultural transgressions, children's literature, non-linear literature, audiovisual literature, reading.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.06>

Anna IRASIAK

<https://orcid.org/0000-0003-3046-6365>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.irasiak@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Irasiak, A. (2021). Implementacja aspektów międzykulturowych do programu nauczania polskiego języka migowego jako obcego na przykładzie kursu MOOC. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 71–84.

Implementacja aspektów międzykulturowych do programu nauczania polskiego języka migowego jako obcego na przykładzie kursu MOOC

Streszczenie

Niniejszy artykuł przedstawia opis kursu polskiego języka migowego realizowany w formie MOOC (*Massive Open Online Course*), a w szczególności pokazuje możliwość implementacji aspektów międzykulturowych do nauczania języka migowego jako obcego właśnie w takiej formule. Zaprezentowana w nim została techniczna budowa samego kursu oraz założenia metodyczne jego realizacji. Przedstawiono opis *fabularyzacji* zawartych w nim treści, jako metody przeciwdziałania porzucaniu nauki i włączenia do programu kursu treści międzykulturowych. Omówione również zostały korzyści płynące z włączenia elementów międzykulturowych do kształcenia polskiego języka migowego.

Słowa kluczowe: polski język migowy, *Massive Open Online Courses*, e-learning, edukacja międzykulturowa, język obcy.

Czym jest MOOC

Od momentu uruchomienia pierwszej platformy oferującej kursy MOOC obserwowany jest stały wzrost liczby ich użytkowników, który obecnie liczony jest już w milionach. Co za tym idzie, sukcesywnie poszerza się również oferta tego typu kształcenia, zarówno pod względem ilości oferowanych kursów jak i różno-

rodności poruszanej na nich tematyki (Shah, 2021a). Trwająca pandemia Covid-19 tylko przyspieszyła zainteresowanie edukacją on-line, co uwidoczniło się niemalże podwojeniem ilości rejestracji użytkowników na wiodących platformach edukacyjnych, takich jak *Coursera*, *edX* i *FutureLearn* (Shah, 2021b). Warto zatem przyrzeć się dokładniej tej specyficznej formie kształcenia, która zyskała tak ogromną popularność, w tak stosunkowo krótkim czasie.

MOOC jest popularnym skrótem pochodzącym od ang. *Massive Open Online Courses*¹. Kursy typu MOOC nie doczekały się w powszechnym użyciu polskiego odpowiednika tej nazwy. Posiadają one kilka cech, które pozwalają odróżnić je od innych form kształcenia zdalnego. Przede wszystkim są one powszechne i dostępne dla wszystkich chętnych. Ich oferta jest skierowana do użytkowników z całego świata i nieograniczana np. liczebnością klasy bądź grupy zajęciowej. Kursy te są bezpłatne, co niweluje barierę finansową w dostępie do edukacji w różnych obszarach i staje się przystępnym źródłem wiedzy dla mas. Organizacja kształcenia w wirtualnym środowisku daje natomiast możliwość elastycznego zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, m.in. poprzez swobodne gospodarowanie czasem przeznaczonym na naukę czy możliwość powracania wielokrotnego do poszczególnych tematów kursu.

Do 2018 roku kursy MOOC-owe oferowane były wyłącznie na platformach zagranicznych, w językach obcych, co stanowiło ograniczenie dla nieposługujących się językiem obcym użytkowników z Polski. Sytuacja ta uległa zmianie w wyniku realizacji przez Fundację Młodej Nauki² projektu *Polski MOOC*, prowadzonego w ramach konkursu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Grant badawczy dotyczył stworzenia polskich rozwiązań, ekosystemu oraz pierwszych kursów i popularyzację MOOC-ów w Polsce (Kaczmarek-Kacprzak, Kurowska-Wilczyńska, 2019). W ramach projektu utworzona została ogólnopolska platforma edukacyjna *Navoica*³. Oferuje ona bezpłatne kursy typu MOOC realizowane przez uczelnie i instytucje edukacyjne. Dużym motorem napędowym w projektowaniu i prowadzeniu kursów na wskazanej platformie było uruchomienie przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, jako Instytucję Pośredniczącą dla Osi III Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, konkursu „Kurs na MOOC”, dedykowanego publicznym i niepublicznym szkołom wyższym na utworzenie kursów edukacyjnych. Z założenia kursy te stanowić miały dodatkowy element procesu kształcenia na uczelniach lub być otwartymi kursami edukacyjnymi dostępnymi dla wszystkich chętnych⁴. Pośród

¹ <https://www.mooc.org/about-moocs>

² W chwili obecnej platformę pod względem technologicznym stale rozwija Ośrodek Przetwarzania Informacji – Państwowy Instytut Badawczy, natomiast Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich wspiera tę inicjatywę instytucjonalnie.

³ <https://navoica.pl/>

⁴ <https://archiwum.ncbr.gov.pl/index.php?id=33337&L=698>

beneficjentów konkursu znalazły się uniwersytety, politechniki, akademie wychowania fizycznego, akademie medyczne i inne szkoły wyższe, które zadeklarowały łącznie uruchomienie około 190 kursów. Bogata tematyka zaoferowanych kursów może być sprowadzona do ponad 16 obszarów, takich jak np. biznes i zarządzanie, języki obce, rozwój osobisty czy sztuka i architektura. Kursy te reprezentują także różne poziomy zaawansowania. Tak szeroka i dostępna w języku polskim oferta znosi barierę językową i umożliwia podnoszenie kwalifikacji szerszemu gronu odbiorców (Kaczmarek-Kacprzak, Muczyński, Kurowska-Wilczyńska, 2020).

Kurs PJM typu MOOC

Wśród kursów uruchomionych na platformie Navoica znalazł się również kurs polskiego języka migowego (PJM), zaprojektowany i zrealizowany przez Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie w ramach projektu „Masowy, otwarty kurs polskiego języka migowego na poziomie podstawowym”⁵. Projekt realizowany był w okresie od 1 października 2019 do 30 września 2021 roku.

Celem głównym projektu było utworzenie i przeprowadzenie podstawowego kursu PJM w ramach realizowania tzw. „trzeciej misji uczelni”, czyli powstawania, wykorzystywania, zastosowania, eksploatacji wiedzy i innych zdolności uniwersytetu poza środowiskiem akademickim (Piotrowska-Piątek, 2017). Stworzenie masowego otwartego kursu online, docierającego do szerokiego grona odbiorców, stanowiło także realizację misji uczenia się przez całe życie. Uczestnictwo w kursie miało na celu pobudzenie aktywności edukacyjnej osób, które zakończyły edukację na poziomie podstawowym, średnim lub wyższym. Wprowadzenie kształcenia na odległość umożliwiło uczestnikom czynnym zawodowo łatwiejszy dostęp do form kształcenia akademickiego, stanowiło bodziec do stymulowania intelektualnego oraz zachęcało do kontynuacji kształcenia. Zadaniem realizacji kursu MOOC było jednocześnie wzmocnienie świadomości jej uczestników na temat roli nowych technologii w kształceniu oraz usprawnienie posługiwania się nimi w procesie dokształcania.

Oczywiście fundamentalnym celem realizacji kursu PJM był rozwój kompetencji językowych jego uczestników. Realizacja projektu przyczyniła się do stworzenia możliwości poznania specyfiki polskiego języka migowego oraz komunikowania się za jego pomocą przez osoby w różnych grupach wiekowych, które dzięki temu zdobyły dodatkową wiedzę i umiejętności oraz miały szansę na podniesienie własnych kwalifikacji.

⁵ „Masowy, otwarty kurs polskiego języka migowego na poziomie podstawowym” POWR.03.01.00-00-W037/18, współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020.

W zamyśle operatora platformy Navoica.pl oferta początkowa kursów MOOC-owych miała zaspokoić potrzeby 4 grup odbiorców:

- osób, które chciałyby rozwijać swoje kompetencje i pasje, kształcenie w ramach lifelong learning,
- osób, które chciałyby rozwijać swoje umiejętności i kompetencje zawodowe,
- osób, które chciałyby uzupełnić kształcenie formalne,
- pasjonatów e-learningu (Kaczmarek-Kacprzak, Kurowska-Wilczyńska, 2019, s. 36).

W tym kontekście kurs polskiego języka migowego skierowany był do osób, które rozpoczynały naukę polskiego języka migowego. Dawał on możliwość nabycia kompetencji językowej i komunikacyjnej w zakresie polskiego języka migowego na poziomie podstawowym (odpowiadającym poziomowi użytkownika początkującego – A1, zgodnie ze standardami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego)⁶. Do tej grupy odbiorców zaliczyć można osoby, które:

- chcą nauczyć się komunikować w naturalnym języku migowym;
- w swoim miejscu pracy mają kontakt z osobami niesłyszącymi (m.in. pracownicy administracji, podmiotów leczniczych, jednostek policji, straży pożarnej, straży gminnej, służb społecznych, systemu oświaty, pracownicy instytucji związanych z turystyką i rekreacją);
- chcą uzyskać dodatkowe kompetencje;
- członkiem ich rodzin lub w ich otoczeniu społecznym jest osoba niesłysząca.

Ze względu na realizację standardów w zakresie dostępności cyfrowej w kursie mogły uczestniczyć także osoby niesłyszące lub niedosłyszące, które do tej pory nie posługiwały się polskim językiem migowym.

Dzięki udziałowi w kursie uczestnicy nabywali podstawowe umiejętności komunikacyjne w PJM; kształtowali umiejętności budowania i odczytywania różnorodnych wypowiedzi migowych z zastosowaniem gramatyki PJM w konwersacji, a także zapoznawali się z kulturą odrębnością społeczności Głuchych.

W ramach projektu uruchomiono dwie edycje kursu, z których pierwsza odbyła się w czasie od 21 października 2020 do 17 stycznia 2021, a druga od 14 kwietnia 2021 do 11 lipca 2021. Druga edycja została uruchomiona po wykonaniu ewaluacji pierwszego kursu i naniesieniu stosownych modyfikacji.

Budowa techniczna kursu była zdeterminowana możliwościami technologicznymi samej platformy navoica.pl na której kurs był uruchamiany. Platforma

⁶ Efekty kursu były powiązane z efektami przypisanymi do poziomu początkującego A1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego opracowanego w ramach projektu PROSIGN Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages. Descriptors and approaches to assessment zrealizowanym przez European Centre for Modern Languages przy Radzie Europy. Projekt polegał na zaadaptowaniu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego do specyfiki języków migowych. Obecnie warto zapoznać się także z projektem „Standardy edukacyjne dla polskiego języka migowego” – <https://standardpjm.pl/>.

ta swoją architekturą narzucała określony podział struktury kursu. Treść całego kursu musiała być podzielona zgodnie z poniższym schematem:

- kurs składał się z modułów (ang. *sections*), będącymi elementami składowymi kursu,
- moduły złożone były z lekcji (ang. *subsections*),
- lekcja złożone były z jednostek lekcyjnych (ang. *units*),
- każda jednostka lekcyjna złożona była z elementów (ang. *components*) (por. Kaczmarek-Kacprzak, Muczyński, Kurowska-Wilczyńska, 2020. s. 115).

Treści kursu obejmowały 10 tak skonstruowanych modułów. Jeden moduł przeznaczony był do realizacji w ciągu jednego tygodnia pracy, natomiast szacowany tygodniowy czas pracy wynosił 6 godzin. Tematyka kursu obejmowała zagadnienia związane z pierwszym kontaktem z osobą niesłyszącą, przedstawianie się, opowiadanie o rodzinie i przyjaciółach, kwestiami edukacji i zatrudnienia, zainteresowaniami i czasem wolnym.

Narzędzia dydaktyczne zastosowane w kursie zostały wybierane spośród dostępnych na platformie Polski MOOC i dostosowane do rodzaju treści, jakie były prezentowane modułach. Były to narzędzia o charakterze:

- informacyjnym – pozwalające na wyjaśnienie w jaki sposób zorganizowana jest nauka i jakich zagadnień będzie dotyczyć (głównie polecenia w formie tekstowej i graficznej),
- dydaktycznym – czyli treści nauczania pozwalające na budowanie wiedzy i zdobywanie umiejętności (przede wszystkim materiały filmowe z grupy „Nowe znaki”),
- utrwalającym – pozwalające na podsumowanie, systematyzację i ugruntowanie zdobytej wiedzy i uzyskanych umiejętności (głównie materiały filmowe z grupy „Co już potrafisz?”),
- aktywizującym – umożliwiające ćwiczenie zdobytych umiejętności i motywujących do pojęcia dalszej nauki (wiele typów ćwiczeń w oparciu o materiały filmowe i graficzne, zamieszczone pod różnymi nazwami „Migane wyrazy” lub po prostu „Ćwiczenie” z odpowiednim numerem oznaczającym kolejność w lekcji),
- sprawdzającym – umożliwiające kontrolę i ocenę postępów uczestników kursów (przede wszystkim testy sprawdzające z wykorzystaniem materiałów filmowych i tekstu, zamieszczane w lekcjach pt. „Sprawdź się”).

Ze względu na wizualno-przestrzenny charakter polskiego języka migowego oparty o modalność wzrokową, koniecznym było umieszczenie w kursie bardzo dużej ilości materiałów w formie filmów. Znaki języka migowego oraz zdania i dialogi w PJM muszą być zaprezentowane w ruchu, co ze względów dydaktycznych najkorzystniejsze jest do przedstawienia właśnie w takiej formie.

The screenshot displays the NAVOICA online course interface. At the top, there is a navigation bar with the NAVOICA logo and the text 'Kurs polskiego języka migowego Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długos...'. Below this, there are links for 'Strona główna', 'Katalog kursów', 'Moje kursy', and 'Moje konto'. The main content area is titled 'Zobacz ten kurs jako' and shows a dropdown menu with 'Kadra'. Below this, there is a progress bar indicating 'Postęp w kursie: 40%'. The main content area is divided into two sections: 'ZAWARTOŚĆ LEKCJI' (Course Content) and 'TREŚĆ LEKCJI' (Lesson Content). The 'ZAWARTOŚĆ LEKCJI' section lists several units, including 'Mam na imię...', 'Nowe znaki', 'Czy miganie prawą lub lewą ręką ma znaczenie?', 'Nowe znaki', 'Ćwiczenie 1', 'Co już potrafię?', and 'Ćwiczenie 2'. The 'TREŚĆ LEKCJI' section is titled 'Nowe znaki' and features a video player showing a woman demonstrating sign language. The video player has a progress bar and a play button. The page also includes a sidebar with a list of course units and a top navigation bar with 'Strona główna', 'Katalog kursów', 'Moje kursy', and 'Moje konto'.

Rysunek 1

Widok na stronę kursu polskiego języka migowego.

Źródło: navoica.pl.

Korzyści dla uczestnika kursu opisane zostały za pomocą efektów kształcenia. Według nich po ukończeniu kursu uczestnik m.in.:

- rozumie i potrafi stosować, wyuczone i potoczne wyrażenia i budować bardzo proste wypowiedzi służące zaspokajaniu konkretnych potrzeb życia codziennego;
- potrafi przedstawić siebie i innych;
- potrafi zadawać pytania dotyczące życia prywatnego, miejsca zamieszkania, znajomych, i posiadanych rzeczy oraz odpowiadać na podobne pytania;
- potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca miga wolno i wyraźnie.

Monitorowanie postępu realizacji modułów w kursie odbywało się za pomocą dedykowanej do tego zakładki na platformie, która w sposób graficzny na wykresie, oraz w sposób liczbowy informowała uczestnika oraz prowadzącego kurs o ilości zrealizowanych zadań oraz liczbie uzyskanych punktów z poszczególnych części kursu. Na zakończenie każdego modułu utworzony został także test sprawdzający zdobycie wiedzy i nabycie nowych umiejętności. Zawierał on pisemne informacje zwrotne dotyczące wyniku zaliczenia, udzielonych odpowiedzi oraz sugestie co należałoby jeszcze powtórzyć. Po zakończeniu kursu i uzyskaniu wymaganego progu punktów za realizację testów sprawdzających, uczestnicy otrzymali zaświadczenie uczestnictwa w kursie.

Problem uczestnictwa w kursach typu MOOC

Przeglądając literaturę naukową dotyczącą realizacji kursów typu MOOC, można zdziwić się, jak wiele w niej miejsca poświęconych jest kwestiom porzucania nauki (ang. *dropout*) przez uczestników. Jest to jasny sygnał, że problem jest poważny i częsty. Jak pokazują badania pomimo, że wskaźnik rejestracji na kursy, a tym samym rozpoczynania nauki jest bardzo wysoki, to jednak problem jej niekończenia, a wręcz porzucania sięgać może nawet 90% (Goopio, Cheung, 2020). Mając to na względzie, podczas projektowania kursu polskiego języka migowego należało zastosować rozwiązania, które zminimalizowałyby to zjawisko.

Jednymi z metod wskazywanych jako częsta propozycja rozwiązania istniejącego problemu było stosowanie *gamifikacji* występującej także pod polską nazwą *grywalizacja* lub *storytellingu*, a właściwie jej cyfrowego odpowiednika: *digital storytelling* (Haugsbakken, 2019; Khalil i in., 2017; Klemke i in., 2018; Thirouard i in., 2019). Gamifikacją nazywamy zastosowanie elementów gry w kontekstach niezwiązanych z grą, takim jak na przykład edukacja. Celem jej zastosowania jest rozwiązywanie postawionych problemów lub wywołanie zmiany w zachowaniu docelowej populacji. Zastosowanie gamifikacji pozytywnie oddziałuje m.in. na poziom, wydajności, motywację oraz zaangażowanie użytkowników (Klemke, i.in., 2018). *Digital storytelling*, natomiast stanowi połączenie opowiadania historii z mediami cyfrowymi, takimi jak tekst, zdjęcia, nagrana narracja audio, muzyka i wideo, połączonymi ze sobą w odpowiednich kombinacjach w celu zaprezentowania jakiegoś tematu lub przedstawienia jakiegoś punktu widzenia (Robin, 2016).

W opisywanym kursie polskiego języka migowego nie zaimplementowano wprost wymienionych powyżej rozwiązań, ale wykorzystano ich część lub potraktowano jako inspirację dla stworzenia rozwiązania, które byłoby adekwatne do projektowanego kursu MOOC. Podczas etapu opracowywania pedagogicznego i metodycznego kursu świadomie nie zdecydowano się na wprowadzenie

do kursu elementu rywalizacji, pokonywania wyzwań, oraz możliwości zdobywania odznak czy punktów, tak charakterystycznych dla grywalizacji. Ze względu na przyjęcie z założenia dużej samodzielności i elastyczności pracy uczestników w kursie, bez interaktywnego udziału prowadzącego, nie pojawiła się również przestrzeń na tworzenie własnych opowiadań z użyciem mediów cyfrowych, które byłby kolejno przedmiotem wspólnej pracy i refleksji. Rozwiązanie takie jest charakterystyczne dla *storytellingu*. Propozycja zastosowania tego typu ćwiczeń byłaby prawdopodobnie również nieefektywne z innego powodu. Mianowicie, opisywany kurs – jak już wspomniano – dotyczył uczestników początkujących, którzy dopiero zaczynali uczyć się PJM i ich poziom językowy w zakresie poznanego słownictwa i gramatyki był niewystarczający, aby tworzyć własne opowiadania.

Zamiast tego zaproponowane zostało podejście, które można nazwać *fabularyzacją* kursu MOOC. Opracowana została fabuła kursu, której zadaniem miało być zwiększenie motywacji uczestników do nauki języka w kursie MOOC poprzez ich zaangażowanie się w stworzoną historię i identyfikację z postaciami będącymi częścią toczącej się fabuły. W przygotowanych materiałach filmowych, stanowiących treści kursu, już od pierwszej lekcji uczestnik poznawał postać Ewy, która była osobą słyszącą, nieznającą języka migowego. Ewa chciała nauczyć się PJM, choć miała obawy, czy uda jej się poznać ten jakże odmienny od fonicznego język. W tym samym materiale filmowym uczestnicy poznawali także, Agatę⁷ – osobę Głuchą, biegle migającą w PJM, która w przyjacielski sposób pokazywała poszczególne znaki migowe i wyjaśniała zasady posługiwania się tym językiem. Pełniła także rolę przewodnika wprowadzającego w świat Głuchych i wyjaśniającego istotne aspekty funkcjonowania PJM w kontekście społeczności i kultury Głuchych.

Zestawienie tych postaci, w zamyśle twórców kursu, miało pozwalać uczestnikom posiadającym pewne obawy na utożsamienie się ze słyszącą Ewą, która w kursie jest niepewna swoich możliwości, obawia się wkraczania w nowy, nieznaną dotąd, obszar języka migowego i świat osób niesłyszących. Dawało to możliwość uświadomienia sobie przez uczestników współistnienia w przestrzeni wirtualnej kursu osób będących w takiej samej sytuacji. Dla równowagi postać Agaty przybrała zatem wymiar opiekuńczy i pozwala na zaadaptowanie się do nowych wyzwań, m.in. przejścia na komunikację wizualną, wykorzystywania własnej cielesności do posługiwania się językiem, zwiększenia własnej ekspresywności itd. Wprowadzenie obu postaci miało za zadanie obniżenie poczucia lęku i zwiększenie poczucia komfortu oraz bezpieczeństwa podczas zapoznawania się z zupełnie nowymi treściami dotyczącymi PJM i kultury Głuchych.

⁷ Wszystkie stworzone na potrzeby kursu postacie były fikcyjne, odgrywane w materiałach filmowych przez prawdziwych aktorów/lektorów polskiego języka migowego.

W dalszych częściach kursu, a zarazem toczącej się fabuły Agata zapoznaje Ewę ze swoimi niesłyszącymi przyjaciółmi i rodziną. Dzięki temu możliwe jest nie tylko przekazywanie treści związanych z gramatyką PJM, jak np. wytłumaczenie zasad posługiwania się zaimkiem osobowym, ale również wprowadzenie uczestnika w coraz szerszy kontekst kulturowy wykorzystywania języka w aspekcie komunikacyjnym. W materiałach filmowych przedstawiane były autentyczne sytuacje komunikacyjne, w których możliwe było poznanie m.in. zasad nawiązywania kontaktu z osobami niesłyszącymi czy poinformowanie o konieczności podtrzymywania kontaktu wzrokowego jako fundamentu dla komunikacji migowej.

W założeniu twórców kursu na etapie projektowania, było wykorzystanie materiałów obrazujących naturalne sytuacje komunikacyjne w ich miejscach występowania np. domu rodzinnym, sklepie, urzędzie, w parku itp. Niestety jednak, ze względu na trwający podczas pandemii COVID-19 *lockdown*, w czasie etapu projektu przeznaczonego na nagrywanie materiałów filmowych przygotowanie takich filmów było niemożliwe. Jako alternatywę zastosowano aranżowanie dialogów w studio nagraniowym oraz przestrzeniach zamkniętych (z zachwianiem zasad bezpieczeństwa dla aktorów/lektorów), które niestety ograniczały wizualne możliwości zobrazowania autentycznych sytuacji komunikacyjnych.

W kursie, ze względu na specyfikę nauczania języka obcego oraz brak możliwości odniesienia się do wcześniejszych doświadczeń językowych w PJM jego uczestników, wykorzystywane były głównie metody podające. W celu uatrakcyjnienia kursu i utrzymania koncentracji na analizowanej treści językowej treści były przekazywane w postaci „pigulek wiedzy”. Jak wskazują badania często scenariusze zajęć e-learningowych są postrzegane jako mało interesujące, a niektórzy zarzucają im brak interaktywności, bezosobowość, brak szybkiej wymiany informacji. Uczestnicy kursów czują się osamotnieni i pozostawieni sami sobie, nie są inspirowani do refleksji nad przyswojoną wiedzą. Wszystko to sprawia, że wiedza podawana w małych porcjach w sposób przystępny, od razu z zastosowaniem praktycznym, jest pożądaną formą w procesie edukacyjnym (Sołtysiak, 2014). W celu stworzenia możliwości ćwiczenia zademonstrowanych i nowopoznanych treści wykorzystywane było szereg zadań aktywizujących uczestników kursu i zachęcających do podejmowania wyzwań komunikacyjnych. Umożliwiały one uczestnikom odbieranie i rozumienie wypowiedzi oraz tworzenie własnych wypowiedzi związanych z: kontaktami społecznymi (np. powitania, pożegnania, przedstawianie siebie lub kogoś), funkcjami informacyjnymi (np. pytanie o informację, potwierdzenie informacji), funkcjami działania (np. prośba i odmowa spełnienia prośby), funkcjami modalnymi (np. wyrażanie potrzeby, możliwości), funkcjami ekspresywnymi (np. wyrażanie zadowolenia i niezadowolenia). Pozwalały na poznanie i ćwiczenie strukturyzacji wypowiedzi, a także na rozumienie i odgrywanie różnorodnych ról komunikacyjnych.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czy wprowadzone propozycje przeciwdziałania porzucaniu nauki na kursie języka migowego przyniosły oczekiwany efekt, poniżej przedstawiono zestawienie ilości uczestników biorących udział w pierwszej i drugiej edycji kursu oraz ilości uzyskanych przez nich punktów procentowych w testach sprawdzających (Tabela 1).

Tabela 1

Końcowe wyniki uczestników I i II edycji kursu PJM

Przedziały ilości uzyskanych zaliczeń w kursie	Uczestnicy I edycji kursu (N)	Uczestnicy I edycji kursu (%)	Uczestnicy II edycji kursu (N)	Uczestnicy II edycji kursu (%)	Suma uczestników w obu edycjach kursu (N)	Suma uczestników w obu edycjach kursu (%)
0–10%	225	45,00	268	58,90	493	51,62
11–20%	20	4,00	27	5,93	47	4,92
21–30%	42	8,40	36	7,91	78	8,17
31–40%	20	4,00	20	4,40	40	4,19
41–50%	14	2,80	11	2,42	25	2,62
51–60%	6	1,20	12	2,64	18	1,88
61–70%	3	0,60	1	0,22	4	0,42
71–80%	2	0,40	6	1,32	8	0,84
81–90%	2	0,40	11	2,42	13	1,36
91–100%	166	33,20	63	13,85	229	23,98
Suma	500	100	455	100	955	100

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują przedstawione dane, udział osób, które uzyskały bardzo niskie wyniki za realizację testów sprawdzających (do 10%) jest bardzo duży i wynosi około połowy wszystkich uczestników rejestrujących się na kurs. Można wysnuć przypuszczenie, że w tej grupie znajdują się osoby, które dość szybko po zapoznaniu się z treściami kursu, nie kontynuowały nauki, ale może on również dotyczyć osób, które pomimo realizacji materiału zgromadzonego na kursie, nie podchodziły do realizacji testów sprawdzających i nie osiągały w nich pożądanych wyników. Co ciekawe również dość liczne grupy stanowiły osoby, które w obu edycjach osiągały maksymalne wyniki w kursie (z przedziału 90–100%). Były to prawdopodobnie osoby najbardziej motywowane do nauki języka migowego, być może przez potrzebę zdobycia kompetencji niezbędnych do pracy zawodowej lub potrzeby znajomości języka migowego ze względu na personalne relacje z osobami niesłyszącymi znajdującymi się w otoczeniu rodzinnym czy społecz-

nym uczestników. Niestety dane zgromadzone na platformie nie pozwalają na potwierdzenie tych przypuszczeń i kwestia ta wymaga prowadzenia dalszych badań i analiz.

Zamiast zakończenia – kontekst (między)kulturowy w kształceniu PJM

Kształcenie w zakresie polskiego języka migowego – analogicznie jak ma to miejsce w językach fonicznych – nie powinno dotyczyć wyłącznie nabywania wiedzy o języku i umiejętności postępowania się nim, ale także kształtowania związanej z nim kompetencji międzykulturowej (zob. Zalecenia Rady Unii Europejskiej, 2018). One zaś są przedmiotem zainteresowań zarówno glottodydaktyki jak i pedagogiki, a w niej pedagogiki międzykulturowej. Jak piszą Karpińska-Musiał i Orchowska (2019, s. 391):

[...] obie te dyscypliny obejmują współcześnie swym przedmiotem poznania komunikacyjną i transakcyjną działalność człowieka zanurzonego w hiperprzestrzeni językowej, w której stykają się różne światy kulturowe przy różnych parametrach fizyczności (np. przestrzeń komunikacji wirtualnej). Przy zacieraniu się granic fizyczności kształcenia i komunikacji wskutek tworzenia się społeczności wirtualnych oraz wynikającej z tego faktu komunikacji z przedstawicielami różnych kultur na zasadach horyzontalnego, niezhierarchizowanego kontaktu, nowego znaczenia nabiera nie tylko komunikacja międzykulturowa, ale inaczej też przebiega definiowanie kompetencji międzykulturowej jako istotnego celu i czynnika kształcenia w obszarze glottodydaktyki i pedagogiki.

Kształtowanie kompetencji międzykulturowej nabiera szczególnego znaczenia dla pogranicza słyszący/Głusi, które jest obecne w codzienności coraz to większej populacji Polek i Polaków. Poprzez systematyczne działania mające na celu zwiększanie dostępności przestrzeni publicznej (zarówno tej rzeczywistej jak i cyfrowej), obecność osób niesłyszących jest coraz silniej dostrzegana. Warto przytoczyć chociażby tłumaczenie istotnych dla życia publicznego wydarzeń na język migowy, czy organizację dostępnych wydarzeń kulturalnych, w których osoby niesłyszące chętnie biorą udział. Te i szereg innych działań powodują, że wzrasta wśród osób słyszących świadomość istnienia społeczności Głuchych i potrzeba nawiązywania porozumienia z członkami tej społeczności. Powstają zatem różnorodne formy kształcenia PJM, począwszy od studiów i studiów podyplomowych, szkoleń stacjonarnych, poprzez webinary i szkolenia realizowane w formule on-line, aż do samokształcenia i poszukiwania własnych dróg poznawania tego języka.

Jednym z działań umożliwiających naukę PJM było stworzenie „masowego, otwartego kursu polskiego języka migowego na poziomie podstawowym”. Ważnym aspektem kursu było zapoznanie uczestników kursu z kulturą Głuchych. Po-

przez zapośredniczoną w materiałach wizualnych fabularyzację kursu starano się zwiększyć zaangażowanie uczestników w udział w kursie i wprowadzić tematykę kulturowej odrębności osób Głuchych. Działania te pozwalały na poznawanie i badanie przez uczestników kursu podobieństw i różnic pomiędzy oboma językami i kulturami. Umożliwiały pobudzenie refleksji nad ogólnymi kwestiami związanymi z różnorodnością, akceptacją i relatywizmem kulturowym, odwoływały się tym samym do pewnych uniwersalnych i uczuć i wartości. Z drugiej strony pozwalały także na analizę własnych doświadczeń wynikających z uczestnictwa w sytuacji wielokulturowości i refleksję nad nimi.

Nauczanie polskiego języka migowego niesie ze sobą zatem pewną misję polegającą na przygotowywaniu do komunikowania się międzykulturowego, ale także do współżycia i współpracy, a nawet współdziałania na styku kultur słyszący – Głusi.

Podziękowania

W sposób szczególny dziękuję lektorkom i lektorom z Polskiego Związku Głuchych, współpracującym przy realizacji „Masowego, otwartego kursu polskiego języka migowego na poziomie podstawowym” za ich nieoceniony wkład w przygotowanie materiałów dydaktycznych.

Bibliografia

- Goopio, J., Cheung C. (2020). The MOOC dropout phenomenon and retention strategies, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(2), 177–197, <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1809050>.
- Haugsbakken, H. (2019). Digital Transformation in the Classroom: Storytelling and Scriptwriting in Instructional Designing of MOOCs. *European Journal of Education*, 2(3), 32–40, <https://doi.org/10.26417/ejed.v2i3.p32-40>.
- Jen-Wei Chang, & Hung-Yu Wei. (2016). Exploring Engaging Gamification Mechanics in Massive Online Open Courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(2), 177–203, <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.2.177>.
- Kaczmarek-Kacprzak, A., Muczyński, B., Kurowska-Wilczyńska, K. (2020). NAVOICA – internetowa przestrzeń edukacyjna, *Aparatura Badawcza i Dydaktyczna*, 25(2), 112–134.
- Kaczmarek-Kacprzak, Kurowska-Wilczyńska, K. (2019). Navoica – Polski MOOC, *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej*, 65, 35–42, <https://doi.org/10.32016/1.65.05>.

- Karpińska-Musiał, B., Orchowska, I. (2019). Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola współ-/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia. *Neofilolog*, 52(2), 389–410, <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.2.12>.
- Khalil, M., Ebner, M., Admiraal, W. (2017). How can gamification improve MOOC student engagement?. W: M. Pivec, J. Grundler (eds.), *11th European Conference on Game Based Learning (ECGBL 2017)* (Vol. 1, s. 819–828). Curran Associates, Inc.
- Klemke, R., Eradze, M., Antonaci, A. (2018). The Flipped MOOC: Using Gamification and Learning Analytics in MOOC Design – A Conceptual Approach. *Education Sciences*, 8(1), 25, <https://doi.org/10.3390/educsci8010025>.
- Piotrowska-Piątek, A. (2017). Trzecia misja szkół wyższych w Polsce w kontekście ich roli w rozwoju regionalnym. *Edukacja Ekonomistów I Menedżerów*, 44(2), 115–129, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5936>.
- Robin, B.R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29, <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.17-29>.
- Shah, D., By the Numbers: MOOCs During the Pandemic, <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-pandemic/> [dostęp: 19.10.2021].
- Shah, D., Capturing the Hype: Year of the MOOC Timeline Explained, <https://www.classcentral.com/report/mooc-hype-year-1/> [dostęp: 19.10.2021].
- Sołtysiak, W. (2014). Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim, *Podstawy Edukacji*, 7, 381–396.
- Thirouard, M., Cahagne, C., Bernaert, O., Jehl, D. (2019). Storytelling and Innovative Digital Techniques Which Increase Motivation Levels of MOOC Participants. W: Calise, M., Delgado Kloos, C., Reich, J., Ruiperez-Valiente, J., Wirsing, M. (eds.), *Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge. EMOOCs 2019. Lecture Notes in Computer Science*, 11475. Springer, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-030-19875-6_21.
- Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) [dostęp: 19.10.2021].

Implementation of intercultural aspects into the curriculum of Polish sign language as a foreign language as exemplified by the MOOC

Abstract

This article presents the description of the course in Polish Sign Language conducted as an MOOC (Massive Open Online Course), and, in particular, the possibility of the implementation of inter-cultural aspects into the curriculum of Polish Sign Language as a foreign language with the application of this very formula. The technical structure of the course itself, and also methodological assumptions behind conducting it, are presented in this article as well. The description of the employment of the contents contained in it as a method of counteracting the phenomenon of abandoning the course and including intercultural contents into the curriculum of the course. What is discussed as well is the advantages resulting from including intercultural elements into instruction into Polish Sign Language.

Keywords: Polish Sign Language, Massive Open Online Courses, e-learning, intercultural education, foreign language.

Z BADAŃ

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.07>

Magda KARKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8769-840X>

Uniwersytet Łódzki

Agnieszka KRAWCZYK

<https://orcid.org/0000-0003-0211-3132>

Uniwersytet Łódzki

Kontakt: magda.karkowska@uni.lodz.pl; agnieszka.krawczyk@uni.lodz.pl**Jak cytować [how to cite]:** Karkowska, M., Krawczyk A. (2021). Doświadczanie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 87–106.

Doświadczanie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego

Streszczenie

W artykule prezentujemy sposoby doświadczania wielokulturowości przez młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego. Zdobywanie takich doświadczeń pozwala na kształtowanie wiedzy o samym sobie i na budowanie tożsamości narracyjnej. Analizujemy również rolę, jaką różne kultury odgrywają dla socjalizacji młodego człowieka. Oś teoretyczną naszego artykułu stanowią następujące pojęcia: wzór kulturowy, habitus, przekaz międzypokoleniowy, wiedza komunikacyjna, wiedza koniunktywna oraz wielokulturowość. Rozważania nad nimi uzupełniamy danymi pochodzącymi z wywiadów, które zostały przeprowadzone w społeczności młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. Odnosimy się przede wszystkim do takich doświadczeń życiowych jak: źródła wiedzy o sobie i kulturze żydowskiej, przekaz międzypokoleniowy, poczucie własnej odmienności, nadawanie znaczenia własnemu pochodzeniu, potrzeba wspólnotowości, intelektualizm i mistycyzm, konstruowanie własnej tożsamości. Przywoływane badania mieszczą się w orientacji jakościowej.

Słowa kluczowe: Młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego, wielokulturowość, przekaz międzypokoleniowy, tożsamość, doświadczanie.

Wprowadzenie – wokół definicji i wiodących pojęć

Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie sposobów, dzięki którym doświadczanie wielokulturowości i różne jego wymiary kształtują wiedzę o sobie, jak przyczyniają się do konstruowania tożsamości narracyjnej i jaką rolę pełnią kultury współistniejące w procesie socjalizacji młodego pokolenia. Podjęte przez nas rozważania dotyczą młodych osób dorosłych, należących do społeczności żydowskiej, zamieszkujących w Łodzi w pierwszym 20-leciu XXI wieku. Istotne znaczenie dla omawianych zjawisk mają zarówno wiedza komunikacyjna, jak i koniunkcyjna, które składają się na przekaz międzypokoleniowy w rodzinach. Poruszaną problematykę uzupełnią rozważania na temat roli odkrywania inności, radzenia sobie z tajemnicą dotyczącą pochodzenia.

Inspirację, a zarazem podstawę metodologiczną podjętej problematyki stanowią badania przeprowadzone na potrzeby pracy doktorskiej autorstwa Agnieszki Krawczyk, zatytułowanej: „Doświadczanie wielokulturowości. Na podstawie narracji młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego”, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Danuty Urbaniak-Zajęc. W badaniach wzięło udział 12 osób, w tym 8 kobiet i 4 mężczyzn, w wieku 24–44 lata. Próba do badań została dobrana celowo, a jedno z kryteriów doboru stanowiła przynależność do organizacji żydowskich. Są to zatem osoby świadome swojego pochodzenia i utożsamiające się z nim, biegle poruszające się w swojej kulturze mniejszościowej. W większości są to osoby pochodzące z dużych miast, mające wykształcenie wyższe (w tym doktorskie). Jednocześnie pochodzą oni z rodzin inteligentnych – w wielu przypadkach rodzice lub dziadkowie byli lub są pracownikami naukowymi, tłumaczami, pisarzami, dziennikarzami, nauczycielami, lekarzami¹.

Rozważania rozpoczniemy od przybliżenia sposobu, w jaki rozumiane są w artykule kluczowe dla podjętej refleksji pojęcia. Są nimi: wzór kulturowy, habitus, przekaz międzypokoleniowy, wiedza komunikacyjna, wiedza koniunkcyjna oraz wielokulturowość.

Wzory kulturowe są istotą oddziaływania kultury i bardzo ważnym elementem przekazu międzypokoleniowego, za Ralphem Lintonem uznajemy je za „konfiguracje wyuczonych zachowań i ich rezultatów, które powtarzają się w określonych sytuacjach w danym społeczeństwie, czy grupie społecznej” (Linton, 2002). Ich tworzywem są wartości. Transmisja tychże wzorów to ważny element przekazu międzypokoleniowego (Mead, 1978), który może przybierać różne formy, kierunki i skutkować różnymi rodzajami wiedzy. Formami przekazu międzypokoleniowego są: historie rodzinne, literatura, w tym wspólne lektury,

¹ Metoda, za pomocą której analizowane były dane opisana została w artykule: Krawczyk, A. (2019). Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (28), 193–218.

sztuka i jej formy prezentacji, pieśni i piosenki, szczególnie te, które są pokoleńniowymi szlagierami lub stanowią element kanonu kulturowego, ale też marzenia i oczekiwania zarówno starszego, jak i młodszego pokolenia. W badanym kontekście są to również elementy specyficzne dla kultury żydowskiej (np. obyczajowość i kultywowane rytuały, sposoby obchodzenia świąt etc.).

Wartości te mają o tyle kluczowe znaczenie, że nie tylko są składnikiem środowiska jednostki, ale i budulcem wykorzystywanym przy interpretacji doświadczeń życiowych i tworzeniu oczekiwań wobec przyszłości (Liberska, 2006, s. 65–82; Tyszkowa, 1985b).

Przekaz międzypokoleniowy może mieć charakter jedno- (starsi–młodszy czy młodsi–starsi) lub dwukierunkowy (starsi–młodszy, ale i młodsi–starsi) – jak zauważa Margaret Mead – uzależnione jest od stadium rozwoju kultury (Mead, 1978).

Tak rozumiany przekaz jest istotą procesu socjalizacji, odnosi się do jej wewnętrznej rdzenia, zwanego habitusem. Habitus najczęściej definiowano jako nabyte umiejętności i kompetencje jednostki, które przyjmują postać trwałych dyspozycji, takich jak sposoby postrzegania świata czy reguły działania i myślenia. Nie jest on jednak zbiorem trwałych reguł i praw, przez co staje się bardziej poręcznym i elastycznym narzędziem wskazującym właściwy sposób poruszania się w świecie (Marciniak, 2012). Habitus stanowi zatem zasób elastycznej wiedzy i oferowanych możliwości działania – scenariuszy i określonych reakcji. Możliwości ich artykułowania przez jednostkę, której dotyczy są jednak ograniczone, jako że odnosi się on do zasobu doświadczeń koniunktywnych (Marciniak, 2012).

Reasumując, habitus rozumiany jest przez nas jako pewien kompleks elementów interioryzowanych, tendencji, dyspozycji, nawyków i postaw stających się narzędziem w procesie poznawania świata, dokonywania oceny tego, co widzimy i co spotykamy na swojej drodze. Jego źródłem jest oczywiście nie tylko rodzina, ale też szkoła, czy rówieśnicy (Jezińska-Wiejak, 2013, s. 285–299).

W tym miejscu jedynie zarysowujemy pojęcia kluczowe – będziemy jeszcze do nich powracać i posługiwać się nimi w szerszym kontekście, w odniesieniu do kształtowania tożsamości narratorów pod wpływem przekazu międzypokoleniowego.

Jednym z czynników warunkujących go jest więź między przedstawicielami pokoleń – towarzyszy ona wychowaniu i ułatwia poszukiwanie tego, co bezwzględnie ważne – prawdy (Jezińska-Wiejak 2013, s. 286). Tak rozumiane wychowanie daje jego uczestnikom prawo do podejmowania decyzji i dokonywania życiowych wyborów w oparciu o przekazywane wartości i wzory działania.

Działaniami podmiotów kierują także normy powstające lub uświadamiane w oparciu o osobiste przekonania o aprobachie lub dezaprobachie określonego zachowania, jaką wyrażają Znaczący Inni (Farnicka, 2016). W środowisku rodzinnym są to rodzice, później jednak, na etapie socjalizacji wtórnej, mogą nimi być przyjaciele, życiowi partnerzy czy współpracownicy.

Wielokulturowość stanowiąca swoisty kontekst w jakim realizowany jest proces socjalizacji i wychowania w rodzinach pochodzenia żydowskiego jest pojęciem złożonym.

Można o niej mówić wówczas, gdy zachodzi współistnienie trzech powiązanych ze sobą, choć odrębnych, stanów rzeczy (Krawczyk, 2017, s. 132–143). Pierwsze dwa uznać można za poziomy, gdyż do wejścia na drugi konieczne jest zaistnienie poprzedniego. Pierwszy, empiryczny poziom, cechuje się, według Janusza Muchy, widocznym zróżnicowaniem kulturowym członków społeczeństwa oraz kształtowaniem ich tożsamości w odniesieniu do przynależności do różnych grup kulturowych. W takim rozumieniu wielokulturowość uznaje się za cechę zmienną, „występującą w różnym natężeniu w różnych społeczeństwach świata euroamerykańskiego, a może i wszelkich światów społecznych” (Mucha, 2005). Drugi poziom dotyczy uświadomienia sobie przez ludzi, że osoby żyjące obok mogą wyznawać inne wartości niż oni, a także przyznania im prawa do odmienności kulturowej i uznawania jej za *normalną*. Ten stan rzeczy podobnie jak poprzedni stanowi cechę zmienną społeczeństw i również może występować z różnym natężeniem, gdyż akceptacja odmienności, z różnych względów, może być większa lub mniejsza. Za wielokulturowość w trzecim rozumieniu uznaje się sytuację, w której gremia opiniotwórcze nadają pozytywną wartość istnieniu (w jednym systemie politycznym) środowisk należących do różnych kultur. Ponadto w takim kontekście ich przedstawiciele potrafią przekonać znaczną część społeczeństwa do swojego poglądu, a także tworzyć instytucje, które dbają o współistnienie wielokulturowości, a jej idee znajdują swoje odzwierciedlenie w praktyce społecznej. Również i tu wielokulturowość jest uznawana za cechę zmienną, ponieważ włączone do akceptowanych mogą być tylko wybrane środowiska odmienne kulturowo, a włączenie ich nie musi być trwałe (Mucha, 2005; Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185).

Zgodnie ze stanowiskiem Mariana Golki wielokulturowość występuje wszędzie tam, gdzie na tym samym terenie lub w bezpośrednim sąsiedztwie występują grupy społecznie zróżnicowane pod względem kulturowym, językowym, religijnym (Golka, 1997).

W przypadku badanych narratorów pochodzenia żydowskiego wszystkie wymienione poziomy doświadczenia wielokulturowości mają istotne znaczenie. Bowiernak tak ujmowana wielokulturowość silnie oddziałuje na kształtowanie tożsamości. Zaznaczyć też należy, że wspomniane postawy tolerancji i otwartości na kulturową odmienną (poziom drugi) współistnieją z wykształceniem, a działania integrujące, przynależne do poziomu trzeciego, zostały podjęte stosunkowo niedawno (po marcu 1968), ale niestety w świetle zmieniających się trendów społeczno-politycznych trudno uznać je za trwałe.

W procesie konstruowania tożsamości istotna jest również świadomość indywidualna, dotycząca przynależności społecznej, etnicznej czy kulturowej. Zbyszko Melosik wskazuje na cztery stadia świadomości kulturowej. Osoba naj-

dująca się na pierwszym z nich, dokonuje stereotypizacji, postrzega obiekty (osoby, zachowania czy idee – przyp. M.K, A.K) jako odmienne kulturowo w kategoriach *inny, obcy, głupi, gorszy*. Drugie stadium to odrzucenie, polegające na wykazywaniu zdziwienia odmienną kulturą, niedowierzaniu w zasady w niej panujące, a także na *porażeniu* nią. W tym stadium może wystąpić szok kulturowy, który bywa doznawany nie tylko w sytuacji kontaktu z przedstawicielami innych kultur, ale też w konfrontacji z własną kulturą pochodzenia. Trzecie stadium świadomości kulturowej to inkulturacja, która polega na uruchomieniu mechanizmów, pozwalających na wejście w inną kulturę oraz znalezienie uzasadnień dla niezrozumiałych dotychczas, panujących w niej zasad. Ostatnie, czwarte, stadium to transspekcja, dzięki której kontakt z obcą kulturą ma charakter emocjonalny, towarzyszy mu empatia, a nawet włączenie niektórych elementów nowej kultury do swoich doświadczeń, traktowanie ich jak własnych (Melosik, 1989). Świadomość kulturową buduje się poprzez kontakt z przedstawicielami nowych dla jednostki grup etnicznych. Może się to odbywać na różne sposoby – poprzez kontakt z przedstawicielami innych kultur na terenie własnego lub obcego kraju; a także poprzez kontakt z kulturą swoich przodków, do której młody człowiek nie został wprowadzony lub wprowadzenie miało charakter fragmentaryczny (Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185).

Należałoby wspomnieć jeszcze o nierównowadze kultur, jaka zachodzi pomiędzy grupami dominującymi i mniejszościowymi. Mianem mniejszości określa się grupy, które różnią się od dominującej pod względem fizycznym, społecznym, kulturowym, religijnym, językowym, a także pod względem przynależności narodowej i przyjmowanych tradycji. Mniejszość narodową stanowią jednostki zamieszkujące dane państwo i posiadające jego obywatelstwo. Różni je od grupy większościowej pochodzenie etniczne i przynależność kulturowa, mają oni poczucie odrębności etnicznej i starają się ją zachować (Nikitorowicz, 2009). Jednocześnie osoby takie zmuszone są do funkcjonowania w kulturze propagowanej przez dominującą większość. Może się zdarzyć, że wartości płynące z obu porządków są ze sobą sprzeczne. Pogodzenie funkcjonowania w nich stanowi źródło napięć, którego przewyciężenie może być dla jednostki budujące lub destrukcyjne (Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185).

Wielo- i międzykulturowość mają charakter społeczny, a do ich zaistnienia konieczne jest budowanie zbiorowości przez przedstawicieli przynajmniej dwóch kultur. Społeczne uwarunkowania nie wykluczają jednak możliwości doświadczenia wielokulturowości w indywidualny sposób. Dla indywidualnego doświadczenia wielokulturowości istotna jest umiejętność refleksyjnego analizowania różnic kulturowych, to znaczy dostrzegania i zastanawiania się nad odmiennymi sposobami myślenia i zachowania się (Sobecki, 2016). Świadomemu odnoszeniu się do dwóch kultur towarzyszyć musi znajomość zasad panujących w każdej z nich. Związane jest to między innymi ze znajomością, rozumieniem

i właściwym stosowaniem przedmiotów materialnych, którym w określonych kulturach przypisywane są konkretne właściwości. Ważna jest również znajomość określonych norm i zachowywanie się zgodnie z nimi. Oznacza to, że różnice kulturowe ujawniają się poprzez nakreślenie, co należy do danej (*mojej*) kultury, a co nie (czyli należy do *obcej/drugiej*). Doświadczenie wielokulturowości jest procesem, który może polegać na ciągłym zwiększaniu świadomości kulturowej budowanej na podstawie kontaktu z przynajmniej dwiema kulturami i rozwijanej wraz ze zdobywaniem kolejnych doświadczeń życiowych. Kontakt może się odbywać bezpośrednio poprzez wchodzenie w relacje z przedstawicielami odmiennych kultur i pośrednio poprzez kontakt z ich dorobkiem materialnym) Krawczyk, 2017, s. 132–143; Krawczyk, 2019b, s. 173–185)

Doświadczenia wielokulturowe w narracjach badanych

Doświadczenia wielokulturowe zdobywane są w toku socjalizacji pierwotnej i wtórnej, przy czym sam sposób ich zyskiwania nie jest odmienny od wiedzy, nawyków i umiejętności zdobywanych w toku codziennych działań. Kluczowe są tu obserwacja, dialog, uczestniczenie w wydarzeniach, a czasami naśladowanie zachowań Znaczących Innych. Doświadczenia te kształtowane są na poszczególnych etapach życia (od urodzenia do chwili obecnej), a także w każdej sferze życia (rodzina pochodzenia, prokreacja, szkoła, rówieśnicy, zajęcia pozaszkolne, praca, relacje towarzyskie etc.) Niektóre doświadczenia są przez narratorów uświadomione, a niektóre pozostają nieświadome, co odpowiada wiedzy komunikatywnej i koniunktywnej (Mannheim, 1961). O tym jednak wspomnimy nieco dalej. Ze względu na konieczność ograniczenia obszerności tekstu, trudno odnieść się do wszystkich doświadczeń wielokulturowych, które były udziałem narratorów. Poniżej skoncentrujemy się na wybranych sposobach doświadczania wielokulturowości, które obejmują:

- źródła wiedzy o kulturze żydowskiej, własnym pochodzeniu, sposoby transmisji tejże wiedzy, stosunek rodziców, dziadków czy rodzeństwa do pochodzenia żydowskiego, przekazywane w rodzinie emocje;
- spotkanie i przenikanie kultur, tworzenie związków z osobami o pochodzeniu żydowskim i nieżydowskim;
- potrzeba wspólnotowości (przynależność do organizacji i stowarzyszeń żydowskich, świadomość posiadania własnego państwa, planowanie i odbycie podróży do Izraela);
- bieguny kultury żydowskiej – intelektualizm i mistycyzm;
- nadawanie znaczenia własnemu pochodzeniu, definiowanie żydowskości, elementy żydowskiej kultury, tradycji i obyczajowości w obecnym życiu².

² Na podstawie pracy doktorskiej A. Krawczyk, zatytułowanej „Doświadczenie wielokulturowości. Na podstawie narracji młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego”, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Danuty Urbaniak-Zajęc.

Źródła wiedzy o sobie i kulturze żydowskiej. Inność i jej doświadczanie

Jak wspomnieliśmy powyżej, źródła wiedzy o pochodzeniu i kulturze żydowskiej można uznać za jedno z doświadczeń wielokulturowych. Przez narratorów były one zdobywane na poszczególnych etapach życia. Głównymi sferami inkulturacji były: rodzina pochodzenia i prokreacji, organizacje żydowskie. W nieznanym stopniu były nimi również relacje rówieśnicze tworzone przez narratorów w czasach szkolnych.

W rodzinach pochodzenia osobami odpowiedzialnymi za przekazanie kultury młodszemu pokoleniu zazwyczaj byli dziadkowie. Przekaz ten odbywał się w sposób jawny lub niejawny. W pierwszym przypadku dziadkowie obchodzili i organizowali święta z obrządku judaizmu, do czego włączali pozostałych członków rodziny. Obchodom towarzyszyło wyjaśnianie zasad i symboli towarzyszących określonej uroczystości, a także śpiewanie hebrajskich pieśni. Na uroczystości zapraszane były osoby spoza kultury żydowskiej (zazwyczaj przyjaciele lub sąsiedzi dziadków). W niektórych rodzinach tradycją było chodzenie do synagogi na piątkowe szabaty i z okazji innych świąt. Zdarzało się też, że dziadkowie zainteresowani byli wyłącznie świeckim aspektem kultury żydowskiej. Wówczas narratorzy poznawali literaturę, muzykę, sztukę żydowską. W niektórych domach babcie śpiewały po hebrajsku lub w jidysz, dostępne były książki pisane w którymś z języków żydowskich, niektórzy dziadkowie zawodowo zajmowali się tworzeniem lub tłumaczeniem literatury żydowskiej. W obu przypadkach przodkowie wprost mówili o przynależności etnicznej rodziny, wyjaśniali te zagadnienia, które były im znane, zachęcali do poznawania kultury żydowskiej. Można więc powiedzieć, że ta część przekazu międzypokoleniowego realizowana była w nawiązaniu do wiedzy komunikacyjnej.

Częściej jednak zdarzało się, że treści kultury żydowskiej przekazywane były w sposób niejawny. Wówczas narratorzy obserwowali dziadków, którzy w każdy piątek wychodzili na uroczystą kolację do swoich znajomych. Nie wiedzieli jednak, dlaczego tak się dzieje. Podobnie w niektórych domach uroczysty obiad rodzinny odbywał się w soboty, nie zaś w niedziele, jak w domach kolegów i koleżanek. W domach rodzinnych występowały również specyficzne nawyki żywieniowe, które nie były znane w domach rówieśników. Zaliczyć do nich można: wykluczanie z posiłków wieprzowiny, zakaz jedzenia lodów (lub innych przetworów mlecznych) bezpośrednio po posiłku, w którego skład wchodziło mięso, wyrzucanie robaczywych owoców. Również i w tych przypadkach narratorzy nie byli świadomi podłoża zachowań swoich przodków. Tłumaczyli je wiekiem dziadków i nazywali pewnego rodzaju „dziwactwami”. Traktowali je jako coś naturalnego i charakterystycznego dla ich rodzin, nawet jeśli było to odmienne od doświadczeń koleżanek i kolegów.

Niewypowiedziane źródło informacji na temat własnej kultury stanowił również brak symboli kultury dominującej. W przypadku jednego z narratorów był to dostrzeżony przez niego brak krzyża katolickiego na grobie dziadka. W innym domu, choć obchodzone były święta katolickie, to w okresie Bożego Narodzenia³ nie ubierało się choinki, co mama narratorki tłumaczyła nieestetycznym wyglądem drzewka.

W przypadku rodzin, w których dominował przekaz niejawny, zazwyczaj osobami odpowiedzialnymi za przekazanie wprost informacji o pochodzeniu żydowskim byli rodzice, w znacznej większości były to matki narratorów.

W nielicznych rodzinach odmienne pochodzenie było tylko sygnalizowane – nikt nie mówił o nim wprost, nie obchodzone były żadne święta, w domach nie były obecne symbole kultury żydowskiej, przy obecności symboli charakterystycznych dla kultury dominującej. Odmienność kulturowa ujawniała się w niedopowiedzianych lub niespójnych historiach rodzinnych. Pojawiały się w nich motywy dotyczące tego, że prababcia przed wojną chodziła do synagogi, ale było to maskowane informacją o tym, że zainteresowanie kulturą żydowską (nie pochodzenie żydowskie) jest tradycją rodzinną i w poszczególnych pokoleniach są osoby, które się nią interesują. Pojawiały się również informacje o tym, że w czasach przedwojennych przodkowie prowadzili stołówkę dla Żydów, ale zgodnie z tymi relacjami nie miało to związku z pochodzeniem etnicznym rodziny. Narratorzy dostrzegali te niespójności. Nie zawsze jednak o nie pytali, gdyż wyczuwali, że stanowią one rodzinne tabu. W niektórych przypadkach ich pytania pozostawały bez odpowiedzi lub były maskowane mglistymi tłumaczeniami o zainteresowaniu kulturą żydowską lub braku wiedzy o powodach takich działań przodków.

W większości rodzin bardzo istotna była edukacja, jednak nie ta formalna, odbywająca się w szkole, lecz nieformalna, rodzinna. Wielu narratorów od dzieciństwa uczestniczyło w różnych zajęciach pozaszkolnych, co odbywało się głównie z inicjatywy ich mam. Jednocześnie rodzice podważali treści edukacyjne podawane przez szkoły, zachęcali swoje dzieci do samodzielnego zgłębiania wiedzy, nie przyjmowania treści o charakterze dogmatów, o ile takie pojawiały się w trakcie lekcji.

Niezależnie od tego, jaki charakter miał przekaz kultury w warunkach rodzinnych, czy przeważały w nim treści o charakterze komunikacyjnym, czy elementy koniunkcyjne, narratorzy mieli możliwość usystematyzowania swojej wiedzy na temat własnej przynależności kulturowej dopiero w momencie dołączenia do organizacji żydowskiej. Przodkowie po prostu wprowadzali ich w zasady, zgodnie z którymi sami żyli, niekoniecznie znając ich podłoże. Dopiero w poszczególnych organizacjach edukacja ta odbywała się w sposób skonkretyzowany.

³ Tradycja przystrajania drzewka z okazji świąt jest zwyczajem zapożyczonym przez katolicyzm, jednak w polskiej kulturze wiąże się je ze świętami Bożego Narodzenia.

W pewnym stopniu źródło wiedzy o własnej odmienności stanowili rówieśnicy, także ci, z którymi narratorzy wchodzili w związki emocjonalne.

Reasumując, w przekazie międzypokoleniowym w rodzinach narratorów występowały zarówno elementy wiedzy komunikacyjnej, na przykład wprost podana informacja o pochodzeniu rodziny, jak i niedopowiedziane i niespójne opowieści, będące nierzadko przyczyną podjęcia „rodzinnego śledztwa” w celu powiązania pourywanych wątków i poznania prawdy. Elementami koninktywnymi były próby łączenia tradycji obu kultur, obchodzenie świąt w dwu obrządkach lub tylko zgodnie z obyczajowością żydowską.

Istotną kwestią, powiązaną z przeżywaniem inności, ale i stanowiącą wyraz relacji międzypokoleniowych jest przekaz traumy, którego bezpośrednią przyczyną są wydarzenia II wojny światowej oraz wypędzenie Żydów z Polski w 1968 roku. Przekaz ten skutkuje lękiem przed ujawnieniem swojego pochodzenia przed osobami reprezentującymi kulturę dominującą, zakazem mówienia o swoim pochodzeniu, nadopiekuńczością, a zarazem trudnością w nawiązaniu bliskich emocjonalnych relacji z własnymi dziećmi.

Spotkanie i przenikanie kultur – mniejszościowej (żydowskiej) i dominującej (polskiej)

Poprzez odniesienie do swoich doświadczeń, narratorzy dostrzegali, że w niektórych sferach ich rodzinom towarzyszą odmienne zwyczaje. Wówczas nie postrzegali ich jednak jako różnic kulturowych. Najsilniej były one odczuwane w rodzinach pochodzenia. Narratorzy w większości tworzą małżeństwa mieszane, w których kultura żydowska przenika się z kulturą dominującą (lub w nielicznych przypadkach z inną kulturą mniejszościową). Różnice te zaznaczały się na przykład w nawykach żywieniowych. Czasami dopiero po ślubie niektóre narratorki orientowały się, że nie umieją przyrządzać wieprzowiny, bo w ich domach rodzinnych nie było zwyczaju jej jedzenia. Kolejnym aspektem wymagającym uspołnienienia przez małżonków były religijne nawyki. Większość narratorów pochodzi z niereligijnych rodzin, w których nawet jeśli zdarzało się obchodzić święta w obrządku judaizmu, to niekoniecznie był im przypisywany charakter religijny. Z kolei niektórzy małżonkowie przyzwyczajeni byli do obchodzenia świąt katolickich i do chodzenia do kościoła. Pogodzenie sprzecznych wartości wymagało od partnerów pewnej elastyczności i otwartości na potrzeby drugiej osoby. Ostatecznie niektórzy zdecydowali się na uczestniczenie w obrządkach wynikających z obu tradycji religijnych osobno, na towarzyszenie sobie w ważnych dla danej osoby wydarzeniach lub na wybór tych świąt z obu obrządków, które z różnych względów odpowiadają każdemu z partnerów. Święta katolickie w rodzinach prokreacji niektórych narratorów obchodzone są wyłącznie w towarzy-

stwie rodziny małżonka. Zdarza się też, że małżonek obchodzi je bez towarzystwa narratora lub również on ich nie obchodzi. W większości narratorzy pochodzą z rodzin mieszanych, jednak nie przyjmujących tradycji religijnych z żadnego obrządku. Wówczas narratorzy święta katolickie obchodzą w towarzystwie obu rodzin, lecz nie nadają im wymiaru religijnego. Oznacza to, że traktują je jak spotkanie rodzinne. Są też takie pary, które w ogóle nie obchodzą świąt katolickich. W podobny sposób obchodzone są święta wywodzące się z obrządku judaizmu. Niektórzy narratorzy obchodzą je wyłącznie w towarzystwie swoich przyjaciół i rodzeństwa (rzadziej rodziców), a małżonków nie włączają do uczestniczenia w nich. Niektórzy organizują święta u siebie w domu – wówczas zapraszają na nie członków swojej rodziny pochodzenia (rzadziej przyjaciół) lub obchodzą je tylko we dwoje (ewentualnie z dziećmi). Są też rodziny, które nie obchodzą żadnych świąt.

Odmienność wobec kultury dominującej stanowi tutaj nie tylko mieszanie i łączenie obyczajowości związanej z obchodzeniem świąt, ale i zmniejszenie ich rangi wobec tradycji ich celebrowania i towarzyszących mu rodzinnych spotkań przyjętej od dziesięcioleci w kulturze polskiej.

Zatem kategoria inności, jakiej doświadczają narratorzy, jest rozmyta i trudna do uchwycenia. Większość na wczesnym etapie życia nie informowała rówieśników o swojej przynależności etnicznej. W związku z tym nie zdarzały się sytuacje, żeby byli oni wykluczani z grona rówieśniczego ze względu na swoją „odmienność”. Jeśli zdarzały się trudne sytuacje w relacjach towarzyskich, to nie miały one podłoża kulturowego. Jedna z narratorek wspomina, że powodem wykluczenia był fakt, że jako jedyne dziecko w klasie nosiła aparat ortodontyczny, druga zaś przez koleżanki i kolegów ze szkoły uznana została za „kujona”. Oznacza to, że czynnik, który w szkolnym gronie rówieśniczym wyznaczał odmienność danego dziecka zależny był od konkretnego środowiska, niekoniecznie miał on podłożę kulturowe. O przynależności etnicznej narratorzy zaczynali informować koleżanki i kolegów dopiero na etapie szkoły średniej (co jedna z narratorek motywuje „elitarnością” swojego liceum) lub studiów. Wówczas grono rówieśnicze było na tyle dojrzałe, że odmienność kulturowa nie była istotnym czynnikiem przesądzającym o podtrzymywaniu relacji lub ich ograniczeniu/zerwaniu. Jednocześnie był to początek XXI wieku, czyli moment, gdy rozpoczynała się swojego rodzaju moda na różnorodność kulturową, w tym na kulturę żydowską – powstawały różne stowarzyszenia z nią związane, organizowane były festiwale żydowskie etc.

Tak więc doświadczanie kultury mniejszościowej (kultury pochodzenia, żydowskiej) przez narratorów ma nieco inny charakter w rodzinie pochodzenia, a inny w rodzinie prokreacji. W tej pierwszej przybiera postać rytuałów i zwyczajów kultywowanych i upowszechnianych przez przedstawicieli starszego pokolenia (dziadków), przestrzegania nawyków żywieniowych (koszerność), celebrowania

wania świąt w obu kulturach lub tylko w kulturze żydowskiej, a także uświadczenia sobie czynników autoidentyfikacyjnych, takich jak wygląd czy nazwisko. W rodzinie prokreacji natomiast próby doprowadzenia do przenikania kultur opierały się na działaniach mających na celu rozwój duchowy oraz wzbogacaniu sposobów spędzania wolnego czasu (które to działania jedna z narratorek nazywała „sakroturystyką”).

W sytuacji pochodzenia z rodziny reprezentującej kulturę mniejszościową, wśród doświadczeń socjalizacyjnych trudno jest wyodrębnić analogiczne etapy, jak w zyskiwaniu świadomości innej kultury opisanej przez Melosika (Melosik, 1989). O ile można mówić o odczuciu odmienności, nie ma tu stereotypizowania, porażenia inną kulturą. Może pojawiać się empatia kulturowa, rozumiana jako wsparcie dla ujawnienia kulturowej odmienności i zainteresowanie kulturą żydowską. Obecna jest inkulturacja, która (choć dotyczy w większym stopniu bycia „pomiędzy” kulturami niż wejścia w kulturę dominującą) przejawia się w próbach oddzielenia i przyporządkowania tego, co należy do danej (*mojej*) kultury, a co nie (czyli należy do *obcej/drugiej*).

Nadawanie znaczenia własnemu pochodzeniu i potrzeba wspólnotowości

Badani narratorzy koncentrowali się raczej na pozytywnych aspektach przynależenia do mniejszości żydowskiej, przy czym łatwo wchodzili oni w relacje interpersonalne zarówno z przedstawicielami kultury dominującej (Polacy, katolicy), jak i innych kultur mniejszościowych (muzułmanie, Cyganka). Aby poznać osoby pochodzenia żydowskiego często wstępowali oni do organizacji (Fundacja Laudera) czy stowarzyszeń żydowskich (Żydowska Gmina Wyznaniowa). Najczęstsze powody inicjowania spotkań tego rodzaju to ciekawość, potrzeby duchowe (religijne), a także przenosiny do innego miasta (i towarzysząca im chęć nawiązania kontaktów z osobami o tym samym pochodzeniu). Czynnikiem zachęcającymi do spotkań w Gminie były: rodzinna atmosfera, przyjacielskość spotkanych tam osób czy pielęgnowanie filozofii związanej z wybranym odłamem judaizmu, zniechęcały osobiste konflikty, a także wymagające rytuały inicjacyjne, swoiste starania o akceptację i konieczność kandydowania na członka wspólnoty. Niektórzy narratorzy w opozycji do wzmiankowanej rodzinności Gminy wskazywali na złą atmosferę, z pewnością jednak mogły takowej doświadczać osoby skonfliktowane z innymi, czy niedostrzegające sensu w staraniach o przyjęcie do grupy.

W wypowiedziach badanych pochodzenie identyfikowane jest szeroko i w nawiązaniu do kilku istotnych czynników: poczucia przynależności do pewnej wspólnoty, stylu życia, opozycji wobec innych kultur, obrzędowości i rytualności,

sprzeciwu wobec negatywnego obrazu Żydów jako mniejszości (lokalnie) i narodu (ponadlokalnie), przy czym sprzeciw ów może przybierać formę aktywną lub nie, tworzenia własnych pojęć związanych z przynależnością do kultury żydowskiej oraz odniesień do przepisów prawnych (chodzi tu przede wszystkim o rezygnację z rozwiniętej obrzędowości i rytualizacji życia (w tym konwersji i ortodoksyjnych przepisów niemożliwych do zastosowania we współczesnym świecie).

Kwestia stosunku do pochodzenia jest podwójnie związana z kryterium płci i obejmuje problem ortodoksji. Żydowskie pochodzenie dziedziczy się po matce (tzw. Halacha) i wówczas przynależność do narodu żydowskiego jest niejako automatyczna. W przypadku dziedziczenia po ojcu (matka nie jest Żydówką), konieczne jest przejście konwersji i towarzyszących jej rytuałów (w przypadku mężczyzn obrzezanie, rytualna kąpiel w mykwie).

Niezależnie od tego, wśród dorosłych, co innego znaczy bycie Żydem, a co innego Żydówką (odmienne zadania i role społeczne). Mężczyźni socjalizowani są do zdobywania i upowszechniania wiedzy oraz bycia głową rodziny, kobiety do prokreacji, bycia matką i panią domu – to kobiety w kulturze żydowskiej są odpowiedzialne za wychowanie dzieci, ciągłość przekazu międzypokoleniowego, ponadto znacznie silniej niż mężczyźni powiązane są z mistycyzmem.

Stosunek do własnego pochodzenia obejmuje także postrzeganie Izraela jako miejsca studiów i edukacji, ale też celu podróży, ojczyzny, a nawet „ziemi obiecanej” i punktu docelowego w znaczeniu biograficznym.

Intelektualizm i mistycyzm jako przeciwstawne bieguny kultury żydowskiej

Badanych cechuje chęć wpływania na swój los, poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości, wysokie waloryzowanie wykształcenia, otwartość wobec nauki i zdobywania wiedzy. Są oni przeciwni dogmatyzmowi, sztywności interpretacyjnej i narzucaniu obrazu świata dzieciom. Z tego powodu wykazują duży dystans wobec kształcenia swoich dzieci w polskiej szkole. Zarazem uznają oni, że wyznacznikiem posiadania wiedzy jest otwarta postawa wobec świata i ciągłość poznawania, a nie formalna edukacja.

Wielu spośród narratorów uprawia wolne zawody i przynależy do elitarnych artystycznych środowisk, zajmuje się filmem i literaturą.

Tak rozumiany intelektualizm stanowi jeden biegun kultury żydowskiej. Drugim jest mistycyzm.

Przejawia się on w wierze w przyciąganie człowieka do miejsc i rzeczy, kierowaniu się intuicją, przeczuciu, że jest się Żydem, nawet jeśli brak formalnego potwierdzenia tego faktu, imperatywie domknięcia w kolejnym pokoleniu tego, co

nie zostało zakończone przez przodków. Motywy te obecne są także w twórczej przez osoby pochodzenia żydowskiego sztuce (film, literatura).

Jednym z piękniejszych motywów w kulturze żydowskiej jest przekonanie, że judaizm, zręby kultury żydowskiej, jej archetypy i symbole są obecne w każdej osobie, która się z tej kategorii etnicznej wywodzi, trzeba je tylko odnaleźć. Gdy to się stanie, wszystkie dotychczasowe elementy w biografii, przeżyte doświadczenia, to, co nieoczywiste, kryzysowe, spełnione, zaczynają do siebie pasować, tworząc wrażenie właśnie ułożonej kostki Rubika.

Wielokulturowość – konstruowanie tożsamości

Zarówno relacjonowane doświadczenia związane z dorastaniem i uczestnictwem w kulturze polskiej i żydowskiej, jak i specyficznie rozumiane źródła wiedzy o swojej kulturowej odmienności (odczytywanej zazwyczaj jako kwestia pochodzenia, ale i kultywowania pewnych tradycji) prowadzą do kształtowania określonego typu tożsamości, zwanej tożsamością narracyjną. Koncepcjami tożsamości, które wykazują szczególne związki z pojęciem narracji i jej rozwojowym znaczeniem, są teoria dialogowego Ja H. Hermansa oraz teoria narracyjnej tożsamości A. Giddensa (za: Nowak-Dziemianowicz, 2014).

Jak zauważa pierwszy z uczonych, zarówno życie wewnętrzne, jak i relacje między ludźmi mają dialogowy wymiar. Dialogiczność owa polega na tym, że pełnione role bywają sprzeczne, a ilekroć tak się dzieje, dochodzi do wymiany słów, uczuć oraz myśli, których forma i treść są pochodną interakcji. Problem ten znajduje swoje odzwierciedlenie zarówno w odmiennych rolach kobiet i mężczyzn, będących charakterystycznym rysem kultury żydowskiej, jak i w relacjach interpersonalnych narratorów, w kultywowanych przyjaźniach. Wchodząc w role i próbując pogodzić ze sobą ich wymagania, człowiek tworzy wiele obrazów samego siebie, przy czym tak role, jak i obrazy mogą ulec internalizacji jako tzw. pozycje Ja. Tracą one lub zyskują na znaczeniu w zależności od konfiguracji czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Dominujący jest ten obraz Ja, który wywiera decydujący wpływ na narrację – rozumianą jako opowieść, w której bierze udział jednostka i jej otoczenie. Od niego zależą interpretacje wydarzeń i nadawanie im wartości. Nie jest to jednak proces stabilny, stąd wewnętrzne konflikty i co za tym idzie zmiany w organizacji Ja – w motywacjach, sposobach podejmowania decyzji czy argumentowania własnych poczynań. Ja nie jest monolitem, gdyż ewoluuje; również tożsamość każdego człowieka nie jest jednorodna ani w pełni zintegrowana. Analiza narracji, uzyskując dostęp do różnych pozycji Ja, pozwala odkryć te sprzeczności, zrozumieć je i oswoić (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 37–53). U narratorów tendencje te zauważalne były w sytuacjach związanych z przenikaniem kultur, na przykład w relacjonowanym przez jedną z ba-

danych poczuciu, że w niej samej, Żydówce, jest tyle samo chrześcijanki, co w jej mężu – chrześcijaninie – Żyda.

Psychologowie zazwyczaj postrzegają narrację jako formę strukturyzującą doświadczenie jednostki i zarazem sposób organizacji wiedzy: indywidualnej, subiektywnej, zdeterminowanej zarówno biograficznie, jak i społecznie. Historie, które opowiadamy, i te, które są nam opowiadane, wywierają wpływ na nasze życie. To opowieść tworzy tożsamość, nadaje jej rysy, a nie odwrotnie. Szczególne znaczenie mają te narracje, które skupiają się na pracy nad tożsamością w różnych kontekstach kulturowych, lokalnych czy instytucjonalnych.

Tak rozumiana narracja jest przeżywanym (i rekonstruowanym przez jednostkę) doświadczeniem i sposobem uruchamiania wewnętrznych zasobów po to, by stworzyć zręby rozpoznawalnego, stabilnego Ja. W tym procesie istotne jest zarówno to, co się mówi, jak i to, jak się mówi (Karkowska, 2020). Tak rozumiana narracja stanowi formę poszukiwania wspólnoty doświadczenia z innymi ludźmi, zwłaszcza trudnego doświadczenia.

A takim bez wątpienia jest uświadomienie sobie swojego żydowskiego pochodzenia.

W przeprowadzonych badaniach narratorzy wskazywali na wewnętrzny dialog pomiędzy kategoriami etnicznymi Ja – osoba pochodzenia żydowskiego, mieszkająca w Polsce. Kategorie te, choć prowadzą do ambiwalencji w zakresie odczuwania swojej przynależności, nie były zarazem przyczynami towarzyskiego odrzucenia czy zaniechania relacji z osobami o innych cechach etnicznych. Wpływały jednak z pewnością na interpretacje wydarzeń i wartościowanie rzeczywistości, współokreślając dokonywane wybory.

Z kolei A. Giddens zauważa, że najistotniejszym elementem tożsamości jest świadomość własnego Ja, które funkcjonuje w dwóch wymiarach: indywidualnym i społecznym (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 37–53). Przeplatanie się obu następuje w procesie konstruowania i odkrywania siebie, czyli budowania osobowej i społecznej tożsamości. Oba aspekty Ja uczestniczą w uświadamianiu, opisywaniu i uzasadnianiu tego, co i dlaczego robimy, dlaczego postępujemy właśnie tak, a nie inaczej. Motywy, cele działania, decyzje i wybory nie tylko są efektem przeplatania się dwóch wymiarów Ja, lecz także podlegają refleksyjnej kontroli, której podstawą jest świadomość (a raczej obecne w niej odniesienia do wiedzy teoretycznej, dyskursywnej) – to, co wyuczone, zasady postępowania, normy społeczne, pewne konwencje, których zdecydowaliśmy się przestrzegać. Składają się one na pierwszy, dyskursywny poziom świadomości Ja.

Drugi typ świadomości to świadomość niedyskursywna (jej odbiciem jest wiedza praktyczna, immanentna) – tutaj kontrola przebiega na poziomie nieświadomym, dlatego nie jesteśmy w stanie określić ani zwerbalizować „dlaczego”, ani „po co” myślimy w taki lub inny sposób czy podejmujemy określone działanie (Mannheim, 1961). Chodzi tu nie tyle o korzystanie z bieżącej, przy-

swojonej w procesie edukacji wiedzy, co o czerpanie z habitusu, odwołanie do pewnych ponadczasowych ram, zapewniających ontologiczne bezpieczeństwo, a tym samym trwanie zastanej rzeczywistości we wspomnianych ramach. Tym samym pojawia się podobny wniosek jak we wcześniej rekonstruowanej koncepcji: tożsamość ma charakter narracyjny, jest zakorzeniona w codzienności jednostki, a zarazem kontekstualna – zależy od sposobu, w jaki na jej poczynania i stosunek do rzeczywistości reagują inni. Elastyczność, zdolność akomodacji do oczekiwań i reakcji otoczenia jest warunkiem rozwoju, bowiem Ja usztywnione, wzmocnione nieredukowalnymi przekonaniami i zagłuszające alternatywę wobec bieżącego sposobu myślenia i działania, bywa inhibitorem wszelkiej zmiany czy ewolucji, także zmierzających w korzystnym kierunku.

Przekaz międzypokoleniowy jako źródło samowiedzy

W powyżej przywołanych doświadczeniach narratorów zarysowują się źródła wiedzy zarówno koniunktywnej, jak i komunikacyjnej. Doświadczenia koniunktywne w niektórych przypadkach były celowym zabiegiem ze strony przodków. Starali się oni ukryć przed narratorami informacje o przynależności etnicznej rodziny, ale nie zawsze było to możliwe, gdyż informacje te ujawniały w niespójnych i niedopowiedzianych historiach. W niektórych rodzinach przekaz koniunktywny stosowany był w niezamierzony sposób. Zdarzało się, że przodkowie informowali narratorów o przynależności narodowej rodziny, wprowadzali ich do kultury pochodzenia, ale nie informowali o wszystkich jej aspektach. Przyczyną było przede wszystkim to, że sami nie posiadali wiedzy, którą mogliby przekazać innym, nie znali podłoża lub zasad budujących poszczególne zwyczaje. Brak owej wiedzy ujawnił się, gdy narratorzy założyli własne rodziny. Wówczas wiedzieli, że coś należy robić w określony sposób, ale nie zawsze wiedzieli dlaczego, a czasami nawet nie mieli świadomości, że jest to cecha wynikająca z ich przynależności kulturowej.

Wiedza komunikacyjna towarzyszyła wychowaniu w niektórych rodzinach, lecz zazwyczaj była ona ograniczona. Najpełniej była przekazywana w organizacjach żydowskich, których członkowie nie tylko pokazywali narratorom poszczególne zwyczaje, ale również dokładnie wyjaśniali zasady, które im towarzyszą.

Jednocześnie warto wspomnieć, że sposób doświadczania własnej żydowskości zależy od etapu życia. W dzieciństwie i czasach nastoletnich narratorzy doświadczali jej w sposób, który w pewnym sensie był narzucony przez przodków. Jeśli uczestniczyli w świątach lub innych wydarzeniach związanych z kulturą własnego pochodzenia, to były one wybierane przez dziadków i rodziców. Następnie w organizacjach żydowskich poznawali wszystkie tradycje i brali udział w każdym wydarzeniu, które było organizowane. W wielu rodzinach, to

oni stali się źródłem przekazu tych informacji dla swoich dziadków, rodziców i rodzeństwa.

Jednocześnie istotnym dla nich aspektem, który utożsamiają z kulturą żydowską, jest edukacja. Rozumieją ją podobnie jak członkowie ich rodzin pochodzenia. Nadają jej wysoką wartość, uczą się nowych treści – zarówno tych związanych z kulturą żydowską, jak i niezwiązanych z nią. Ci z narratorów, którzy są rodzicami, dbają o edukację swoich dzieci i od najmłodszych lat wprowadzają je do kultury żydowskiej. Jednocześnie mają świadomość własnych braków w zakresie tej wiedzy, więc dbają, by były one uzupełniane przez specjalistów.

Zatem na konstruowanie tożsamości narracyjnej w omawianym kontekście składa się nie tylko dialog z samym sobą, pojawiający się jako forma autonegocjowania własnego statusu związanego z przynależnością etniczną czy kulturową, ale również wobec elementów przekazu międzypokoleniowego, które to elementy mogą precyzować lub przeciwnie – zaciemniać i komplikować kwestię pochodzenia. Nierzadko pochodzenie to funkcjonuje jako rodzaj rodzinnej tajemnicy.

Tajemnica w rozumieniu antropologicznym stanowi pewien ukryty aspekt – odnoszący się do myślenia czy działania podmiotu (arcanum – od arca: szkatułka, okuta skrzynia) (Agamben, 2008, s. 157). Pewna treść czy znaczenie, wokół którego tajemnica jest osnuta, znana jest tylko wtajemniczonymu, i to on decyduje, czy, kiedy, i komu ją ujawnić. Tym sposobem to, co dla ogółu jest niewidzialne czy niewiadome jest tym bardziej ukryte, im częściej wystawiane na widok publiczny, zarazem poprzez swoje ukrycie, niedopowiedzenie budzi ciekawość pozostałych – świadków czy przypadkowych uczestników wydarzeń, czy jakichkolwiek innych osób, na których życie sam fakt istnienia tajemnicy i ewentualne konsekwencje jej ujawnienia wpływają.

Tajemnice mogą dotyczyć wszystkich sfer życia, stanowiących swego rodzaju konstrukty tożsamości jednostki (Karkowska, 2018, s. 113–139). W analizowanym kontekście odnoszą się przede wszystkim do:

- tożsamości kulturowej (np. sposobów rozumienia, przeżywania kultury czy uczestniczenia w niej, zgodnie z nabytymi w trakcie socjalizacji wyobrażeniami o tradycjach, etc.)
- tożsamości związanej z przynależnością do danego miejsca i życia w pewnym okresie czasu wraz ze specyfiką tychże (chodzi tu głównie o obyczajowość charakterystyczną dla wczoraj i dziś, ale też lokalność i globalność, sposoby przeżywania pewnych okoliczności społecznych czy kontekstu historycznego).

Jak już wspomnieliśmy, zarówno intensywność uczestniczenia w poszczególnych rytuałach kultury żydowskiej, jak i wybór określonych jej form są zależne od etapu życia. Na etapie zaangażowania w życie organizacji żydowskich narratorzy intensywnie uczestniczyli we wszystkich wydarzeniach, mieli silne poczucie własnej żydowskości, traktowali ją jako kulturę dominującą dla własnego życia.

Aktywność ta zazwyczaj przypadała na czasy licealne, studenckie i postudenckie⁴. Następnie narratorzy angażowali się w pracę zawodową, zakładali rodziny, niektóre z narratorek urodziły dzieci. Aktywność zawodowa i rodzinna stawała się wówczas główną treścią ich życia, co powodowało, że zaczynało im brakować czasu i energii na zaangażowanie w inne sprawy, a kultura żydowska – i tym samym przynależność do organizacji narodowościowych – traciły swoje dotychczasowe znaczenie. Aktualnie uczestniczą w wybranych aspektach własnej kultury mniejszościowej, które zostały opisane powyżej.

Podobny proces aktywności w zakresie kultury żydowskiej towarzyszył zarówno tym osobom, które w domach rodzinnych poznawały poszczególne jej aspekty, jak i tym, dla których była ona tajemnicą. W dorosłym życiu szczególnie narratorzy kulturę żydowską traktują jak integralną część siebie, swobodnie o niej mówią. Tajemnica była na nich nałożona przez przodków, wówczas uznawali oni swoje pochodzenie za coś złego lub wstydliwego. W pewnym momencie uznali jednak, że jest to tajemnica dla ich przodków, nie dla nich, nie chcą więc traktować własnego pochodzenia jako tabu, nie chcą czynić tajemnicy z przynależności do mniejszościowej, żydowskiej kultury.

Podsumowując, doświadczanie wielokulturowości wśród badanych narratorów pochodzenia żydowskiego okazało się złożonym i wielokierunkowym procesem. Z jednej strony obejmuje ono sytuowanie się na styku kultur, „pomiędzy” nimi, jest rozumiane jako próba poznania kultury dominującej, ułożenia się z jej wiodącymi elementami, a jednocześnie zachowania tego co ważne ze swojej kultury, mającej status mniejszościowej. Z drugiej strony, w procesie tym dochodzi do konstruowania tożsamości, nadawania cech jednostkowych, ale i wyznaczników przynależności społecznej do określonej kategorii etnicznej, którą w tym przypadku są młodzi dorośli pochodzenia żydowskiego.

Konstruowana tożsamość ma charakter narracyjny, niejako wyłania się z opowieści o uświadamianiu sobie swojego pochodzenia i stawaniu się przedstawicielem mniejszości żydowskiej. Czynnikiem uruchamiającym proces konstruowania tożsamości jest przekaz międzypokoleniowy, bogaty zarówno w elementy wypowiedziane (wiedza komunikacyjna) jak i niewypowiedziane (wiedza koniunkcyjna). Przekaz ten w rodzinach należących do mniejszości żydowskiej dokonywany jest głównie za sprawą kobiet (mam, babć). Realizowany bywa poprzez rodzinne opowieści, kulturowaną obrzędowość, w tym nawyki żywieniowe, czy nietypowe dla kultury dominującej zachowania. Elementem tego przekazu jest także trauma pokoleniowa i tajemnica, skrywające lęk i obawę przed ujawnieniem swojego pochodzenia i zaufaniem innym, nie-Żydom.

Mimo to badani narratorzy silnie odczuwają jeśli nie same więzi pokoleniowe, to aksjologiczne identyfikacje, które pozwalają im z powodzeniem do-

⁴ Jako „czasy postudenckie” rozumiemy tu okres do kilku lat po skończeniu studiów.

świadczą wielokulturowości w zrekonstruowanym przez nas wymiarze. Na habitus, swego rodzaju rdzeń społecznej tożsamości, składają się bez wątpienia te elementy kultury żydowskiej, które obecne są tu i teraz, w codziennym życiu badanych. Są to: uczestniczenie w świątach i uroczystościach żydowskich, przestrzeganie reguł dostosowania stroju do sytuacji społecznej i określonych nawyków żywieniowych, dbałość o edukację (nauka hebrajskiego, jidysz, pieśni żydowskich, podróże i wędrowki edukacyjne) oraz popularyzowanie wiedzy o kulturze żydowskiej (organizacja warsztatów, prelekcji dla młodzieży, festiwali).

Bibliografia

- Agamben, G. (2008). *Co zostaje z Auschwitz w: Archiwum i świadek. Homosacer III*). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Farnicka, M. (2016). W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej – znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 1, 11–35.
- Golka, M. (1997). Oblicza wielokulturowości. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łódziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jezierska-Wiejak, E. (2013). Rodzina jako płaszczyzna międzypokoleniowej transmisji wartości. *Wychowanie w Rodzinie*, 2, 285–299.
- Karkowska, M. (2018). Tajemnice i ich biograficzne znaczenia a proces kształtowania tożsamości. W: M. Karkowska (red.), *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 113–139.
- Karkowska, M. (2020). *Skrypty, opowieści i narracje w perspektywie pedagogicznej. Ku świadomości wychowania*. Kraków: Impuls.
- Karkowska, M. (red.). (2018). *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kempny, M., Kapciak, A., Łódziński, S. (red.). (1997). *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Krawczyk, A. (2019a). Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu naracyjnego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (28), 193–218.
- Krawczyk, A. (2019b). The meaning of Jewish culture of origin for Jewish women from the third generation. *Kultura i Wychowanie*, 1 (15), 173–185.
- Krawczyk, A. (2017). Wielokulturowość oddalona od pogranicza. Na przykładzie doświadczeń biograficznych członków łódzkich stowarzyszeń żydowskich. W: A. Rzepkowska (red.), *Odmienność w kulturze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, 142–143.

- Liberska, H. (2006). Orientacja przyszłościowa młodzieży a jej środowisko rodzinne. *Roczniki Socjologii Rodziny, XVII*, 65–82.
- Linton, R. (2002). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marciniak, A. (2012). Teoria archeologii. W: S. Tabaczyński (red.), *Przeszłość społeczna – próba konceptualizacji*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (1989). Ideał wychowawczy XXI wieku. *Kwartalnik Pedagogiczny, 3*, 159–173.
- Mucha, J. (2005). *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAIp.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Narracja w pedagogice – znaczenia, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja, 2(102)*, 37–53.
- Rzepakowska, A. (red.). (2017). *Odmienność w kulturze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Sobecki, M. (2016). *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Żak Wydawnictwo Akademickie.
- Tabaczyński, S. (red.). (2012). *Przeszłość społeczna – próba konceptualizacji*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Tyszkowa, M. (1985). Rola rodziny w kształtowaniu się wyobrażeń o własnej przyszłości i aspiracji życiowych dzieci i młodzieży. W: M Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 9–86.
- Tyszkowa, M. (red.). (1985). *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Experiencing the multiculturalism of people of Jewish origin in the perspective of intergenerational transmission

Abstract

In this paper we present the ways in which young adults of Jewish origin experience multiculturalism. Gaining such experiences helps to shape self-knowledge and to build narrative identity. We also analyze the role that different cultures play for the socialization of a young person. The following concepts constitute the theoretical axis of our article: cultural pattern, habitus, intergenerational transmission, communicative knowledge, conjunctive knowledge and multiculturalism.

We supplement our consideration of them with data from interviews that were conducted in a community of young adults of Jewish origin. We refer primarily to such life experiences as: sources of knowledge about oneself and Jewish culture, intergenerational transmission, the sense of one's own difference, giving meaning to one's origin, the need for community, intellectualism and mysticism, and constructing one's own identity. The research referred to falls within a qualitative orientation.

Keywords: Young adults of Jewish origin, multiculturalism, intergenerational transmission, identity, experiencing.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.08>

Agnieszka KRAWCZYK

<https://orcid.org/0000-0003-0211-3132>

Uniwersytet Łódzki

Kontakt: agnieszka.krawczyk@uni.lodz.pl**Jak cytować [how to cite]:** Krawczyk, A. (2021). Międzygeneracyjny przekaz traumy w doświadczeniach młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 107–119.

Międzygeneracyjny przekaz traumy w doświadczeniach młodych osób dorosłych pochodzenia żydowskiego

Streszczenie

Moje badania mieszczą się w orientacji jakościowej. Celem niniejszego opracowania jest pokazanie sposobów i konsekwencji międzygeneracyjnego przekazu traumy, odzwierciedlającej się w doświadczeniach życiowych młodych osób dorosłych. Dane analizowane były za pomocą językowo-narracyjnej metody.

W niniejszym artykule przyglądam się międzygeneracyjnemu przekazowi traumy w rodzinach pochodzenia żydowskiego, który odzwierciedla się w doświadczeniach młodych osób dorosłych. Konsekwencje traumy widzą oni u swoich bliskich i u siebie. W pierwszym przypadku można je ująć w trzy następujące kategorie: lęk przed ujawnianiem własnej narodowości, czego specjalną postacią stanowi zakaz mówienia o pochodzeniu żydowskim, nakładany na potomków oraz zmiana nazwiska przez przodków; nadopiekuńczość względem potomków; a także okazywanie im dystansu emocjonalnego. Z kolei konsekwencje traumy dostrzegane u siebie są następujące: lęk przed obcymi i nadopiekuńczość względem własnych dzieci.

Słowa kluczowe: trauma, pochodzenie żydowskie, młode osoby dorosłe.

Wprowadzenie

W rodzinach pochodzenia przedstawiciele starszych pokoleń przekazują młodszymi różne wartości, zasady i doświadczenia przodków, nawet te trauma-

tyczne. W przypadku osób pochodzenia żydowskiego owe traumy sięgają czasów II wojny światowej, a następnie zostały wzmocnione przez doświadczenia 1968 roku. Choć młode osoby dorosłe nie były uczestnikami żadnego z tych wydarzeń historycznych, to traumy z nich wynikające są obecne w ich doświadczeniach życiowych. W niniejszym artykule chciałabym przyjrzeć się międzygeneracyjnemu przekazowi traumy w rodzinach pochodzenia żydowskiego, który odzwierciedla się w doświadczeniach młodych osób dorosłych. W pierwszym przypadku konsekwencje traumy można ująć w trzy następujące kategorie: lęk przed ujawnianiem własnej narodowości, czego specjalną postacią stanowi nakładany na potomków zakaz mówienia o pochodzeniu żydowskim, oraz zmiana nazwiska przez przodków; nadopiekuńczość względem potomków; a także okazywanie im dystansu emocjonalnego. Z kolei konsekwencje traumy dostrzeganej u siebie są następujące: lęk przed obcymi i nadopiekuńczość względem własnych dzieci. Wyróżnione kategorie opracowane zostały na podstawie badań, które prowadziłam z młodymi osobami dorosłymi pochodzenia żydowskiego. Są dostrzegane również przez innych badaczy, zarówno polskich, jak i zagranicznych. Konsekwencje traumy, dostrzeżone w doświadczeniach moich rozmówców, obrazuje poniższa tabela.

Tabela 1

Trauma w doświadczeniach młodych osób dorosłych

Trauma dostrzegana u:	Konsekwencje traumy
swoich bliskich	Lęk przed ujawnieniem własnej narodowości
	Zakaz mówienia o pochodzeniu
	Zmiana nazwiska
	Nadopiekuńczość
siebie	Dystans emocjonalny
	Lęk przed obcymi
	Nadopiekuńczość

Źródło: opracowanie własne.

Traumy doświadczane przez osoby pochodzenia żydowskiego opisywane są najczęściej z perspektywy psychologii i psychiatrii, ale bywają również umieszczane w kontekście historycznym (Górzna, 2012) i literaturoznawczym (van Heuckelom, 2018; Tippner, 2016). Dla określenia przedstawicieli poszczególnych pokoleń większość badaczy mówi o I, II i III pokoleniu osób pochodzenia żydowskiego; o pokoleniu dziadków, rodziców/dzieci i wnuków lub o osobach ocalałych z Holocaustu, ich dzieciach i wnukach. Za przedstawicieli I pokolenia, dziadków lub ocalałych z Holocaustu uznawane są osoby, które w czasie II wojny światowej były dziećmi lub nastolatkami. Ze względu na częstotliwość używania sfor-

mułowania „III pokolenie” będę je stosowała w niniejszym artykule zamiennie z określeniem „młode osoby dorosłe”¹.

Trauma nie stanowiła przedmiotu moich badań. Było nim doświadczanie wielokulturowości przez młode osoby dorosłe pochodzenia żydowskiego. W opowieściach moich rozmówców międzygeneracyjny przekaz traumy pojawił się samorzutnie. Można więc przyjąć, że stanowi ona nieodłączny element w procesie wychowania w rodzinach żydowskich.

Moje badania mieszczą się w orientacji jakościowej. Celem niniejszego opracowania jest pokazanie sposobów i konsekwencji międzygeneracyjnego przekazu traumy, odzwierciedlającej się w doświadczeniach życiowych młodych osób dorosłych. W toku prowadzonych analiz chciałabym odpowiedzieć na trzy pytania. Po pierwsze, w jaki sposób wychowanie się w rodzinie pochodzenia żydowskiego sprzyja przejmowaniu traumatycznych doświadczeń przodków? Po drugie, które elementy traumy dostrzegane są u przodków, a które u siebie? Po trzecie, które z konsekwencji traumy są na tyle uniwersalne, że występują w doświadczeniach osób pochodzenia żydowskiego, niezależnie od ich miejsca zamieszkania?

W kolejnej części artykułu omawiam zasady doboru próby badawczej i metodę, za pomocą której analizowałam dane. W trzeciej części, badawczej, przedstawiam analizę międzygeneracyjnego przekazu traumy w rodzinach pochodzenia żydowskiego, dokonaną na podstawie badań własnych. W ostatniej części wyróżnione przeze mnie kategorie zestawiam z tymi, które dostrzegane są przez innych badaczy.

Organizacja badań

Źródło danych do niniejszego artykułu stanowiło 12 wywiadów swobodnych z elementami narracji, przeprowadzonych z osobami pochodzenia żydowskiego w wieku 24–44 lata². Próba została dobrana celowo w trojaki sposób: za pomocą metody *śnieżnej kuli*, poprzez odwołanie do rad ekspertów i poprzez ochotnicze zgłoszenie.

Wywiady zostały nagrane na dyktafon, a następnie poddane transkrypcji, która umożliwiła ich analizę za pomocą językowo-narracyjnej metody (Krawczyk, 2019). Metoda została opracowana przez połączenie dwóch metod wywodzą-

¹ Mówienie o III pokoleniu w odniesieniu do moich rozmówców jest umowne, gdyż nie każdy z nich rzeczywiście jest wnukiem osoby, która przeżyła II wojnę światową. Są wśród nich również ich dzieci, które formalnie należałoby uznać za przedstawicieli II pokolenia, jednak pod względem wieku i doświadczeń mogłyby zostać zaliczone do III pokolenia.

² Większość transkrypcji została wykonana w ramach grantu B1611800001308.02. Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego ze środków na działalność naukową.

cych się z nauk filologicznych, a następnie uzupełniona przez zasady polskiej gramatyki, niebędące elementem żadnej metody. Pierwsza ze wspomnianych metod, to opracowana przez językoznawców, Grażynę Habrajską i Aleksego Awdiejewa, gramatyka komunikacyjna. Drugą zaś jest, stosowana w literaturoznawstwie, narratologia w ujęciu Mieke Bal.

Po wspomnianym już dokonaniu transkrypcji, tekst został poddany analizie na czterech etapach. Na pierwszym analizowałam pojedyncze słowa przy uwzględnieniu zasad polskiej gramatyki. Na drugim etapie analizowałam zdania z wykorzystaniem wybranych elementów gramatyki komunikacyjnej. Na trzecim i czwartym etapie korzystałam z zasad narratologii. Na trzecim analizie poddałam sekwencje lub dłuższe fragmenty tekstu, na czwartym zaś cały tekst. Następnie teksty poszczególnych wywiadów zestawiałam ze sobą, szukając podobieństw i różnic pomiędzy nimi.

Traumy dostrzegane u bliskich

Jak już wspomniałam, moi rozmówcy dostrzegają traumy zarówno u swoich przodków, jak i u siebie. Ich bliscy często nie zauważają konsekwencji owych traum. Przede wszystkim dotyczy to lęku przed ujawnieniem własnej narodowości, który przodkowie traktują jak naturalny element swojej egzystencji. Zauważają go dopiero młode osoby dorosłe, dla których zachowania bliskich nie są zrozumiałe. Obawy te zazwyczaj sięgają 1968 roku i dotyczą tych rodziców, którzy osobiście doświadczyli ówczesnych wydarzeń społeczno-politycznych, choć niekoniecznie świadomie. Zdarza się również, że są one efektem doświadczeń wynikających z II wojny światowej. U taty N6 lęki ujawniają się zwłaszcza w miejscach publicznych, gdy opowiada o telefonach od rodziny z Izraela, o czym narrator mówi: „nie daj Boże, przycisza głos, to są mechanizmy wewnątrz” [W6]. N6 wyraża emocje, wskazujące na niezadowolenie z postawy przyjmowanej przez tatę, a także na sytuację, która w przeszłości wywoływała w osobach pochodzenia żydowskiego tak silną traumę. Lęk przed publicznym *przyznawaniem się* do pochodzenia żydowskiego towarzyszy również rodzicom N11. Mój rozmówca opowiada o tym następująco: „boją się tak bardzo eksponować to [...] Mają polskich znajomych, przyjaciół, większość z nich nie wie o takim czymś. Teraz przeze mnie, ja działam w takich organizacjach żydowskich [...]. No to wszyscy widzą, prawda? I tutaj właśnie tak... Nikt nie zadaje pytania, ale wszyscy wiedzą, taka tajemnica poliszynela” [W11]. W przypadku rodziców obu narratorów utajnianie przynależności narodowej odbywa się na różnych poziomach. Rodzice N11 swoje pochodzenie ukrywają przed wszystkimi, nie informują o nim nawet znajomych i przyjaciół. Tata N6 obawy odczuwa wyłącznie przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego w sytuacjach publicznych, wśród obcych osób. W 1968

roku rodzice obu narratorów znajdowali się na różnych etapach życia. Tata N6 był wówczas dzieckiem, więc jego doświadczenia prawdopodobnie nie były świadome, a lęk zaszczepił w nim mama. Narrator przywołuje rodzinne wspomnienia dotyczące tego czasu: „w 68 moja babcia się tak wystraszyła, że pobiegła do kościoła tutaj [...] no i ochrzciła mojego tatę, tak, w pięć minut, szybko. Chrzestną mojego taty jest siostra zakonna, która tam była akurat. I ta siostra zakonna pobiegła na ulicę jakiegoś chrzestnego załatwić. No i to tam trwało dziesięć sekund, polali go z wazona, no i koniec. Certyfikat, wszystko jest” [W6]. Przytoczona opowieść wskazuje na pośpiech, odzwierciedlający strach babci. Doświadczenia rodziców N11 były bardziej świadome, gdyż byli wówczas studentami. Wydarzenia 1968 roku zmusiły dziadków narratora do wyjazdu z Polski, a jego rodzice zostali wyrzuceni ze studiów. Wrócili na nie po kilku latach, ale już pod polskim nazwiskiem, co odnosi się do kategorii zmiany nazwiska przez przodków, mającej na celu ukrycie prawdy o swojej narodowości. Doświadczenia rodziców mój rozmówca sytuje na tle doświadczeń innych osób: „bardzo dużo osób spolszczało się, dużo też dostawało imiona i nazwiska polskie, prawda?” [W11], co wskazuje na chęć usprawiedliwienia postawy rodziców. U taty N6 lęk jest nieuświadomiony, to syn próbuje znaleźć jego przyczynę. Z kolei rodzice N11 uświadamiają sobie własne obawy. Różnica wynika z poziomu świadomości otaczającej rzeczywistości. Tata N6 jako dziecko nie rozumiał wydarzeń, w których uczestniczył, a lęki zostały w nim zaszczepione za pośrednictwem babci. Rodzice N11 jako osoby dorosłe byli świadomi doświadczanej sytuacji.

Lęk przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego, przejawiający się w postaci zakazu mówienia o nim rówieśnikom, najsilniej eksponowany jest przez N7 i N10. Choć w domach narratorek pochodzenie było jawne, rodzice rozmawiali z dziećmi o doświadczeniach przodków i ich kulturze, to na zewnątrz stawali się przedstawicielami grupy dominującej. Żadna z narratorek nie przytacza argumentów, jakie podawali rodzice, gdy zabraniali im rozmawiać z rówieśnikami o swoim pochodzeniu. Przyczyną takiej postawy rodziców był lęk przed ujawnieniem prawdziwej tożsamości całej rodziny, a także chęć zaoszczędzenia swoim dzieciom przykrości, jakie mogły je spotkać ze strony dzieci z kultury dominującej. Wynikało to z doświadczeń szkolnych ich ojców. Tata N10 „jak był mały to był na przykład w szkole podstawowej w jakiś sposób tam napiętnowany przez inne dzieci, babcia mu zmieniła szkołę” [W10]. Z kolei tata N7 chodził do szkoły żydowskiej, więc takie doświadczenia go ominęły. Być może obawiał się, że dzieci w szkole masowej, do której chodziła jego córka, nie będą tolerowały jej odmiennego pochodzenia. W przypadku obu narratorek powody lęku nie były komunikowane wprost przez rodziców, jednak członkowie rodziny zdają się być ich świadomi. Z kolei rodzice N1 nie zabraniali córce informowania otoczenia o pochodzeniu żydowskim, ale przestrzegali ją przed tym. Powodem ostrzeżeń były lęki jej mamy. Narratorka wspomina: „bała się też i chyba nadal się boi, że

na przykład ktoś się dowie i że będzie miała jakieś nieprzyjemności w pracy albo boi się o moje bezpieczeństwo” [W1]. Różnica może wynikać z wieku, w jakim były narratorki – o pochodzeniu żydowskim N10 wiedziała od wczesnego dzieciństwa, N7 od wczesnych czasów nastoletnich, a N1 dowiedziała się, gdy miała 17 lat. Jednocześnie rodzice ostatniej z narratorek wyrażali swoje zaniepokojenie, którego przyczyn nie do końca byli świadomi. Jest to inna sytuacja niż u narratorów, których przodkowie odczuwali lęk przed ujawnieniem własnej przynależności narodowej. Tam rodzice nie chcieli informować przedstawicieli kultury dominującej o pochodzeniu żydowskim, ale nie ingerowali w decyzje swoich dzieci w tej kwestii. Tu rodzice nie zgodzili się, żeby ich dzieci informowały swoich znajomych o przynależności narodowej rodziny. Lęk przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego, sięgający czasów II wojny światowej, widoczny jest w doświadczeniach przodków N4 i N5. Mama N4 przestrzegała córkę przed ujawnieniem tajemnicy o przynależności narodowej rodziny. Narratorka wspomina to następująco: „żebym broń Boże o tym nie mówiła nikomu, bo jakby przyszedł Hitler jeszcze raz, to tak samo bym poszła do obozu” [W4]. Z kolei u N5 pochodzenie żydowskie było jawne, również dla otoczenia. Jednak, gdy narratorka i jej mama chciały zapisać się do Gminy, to babcia sprzeciwiała się temu pomysłowi, co argumentowała: „ponieważ najpierw biorą z Gminy” [W5]. Nie był to lęk przed ujawnieniem pochodzenia żydowskiego, ale przed sformalizowaniem go. W przypadku mamy N4 lęk z powodu traum wojennych był zapośredniczony i przekazany jej przez przodków. U babci N5 wynikał z osobistych doświadczeń.

Lęk dostrzegany u bliskich, który występował w postaci nadopiekuńczości względem potomków ujawniał się na dwa sposoby. Polegał na zmuszaniu dzieci do jedzenia lub na zdenerwowaniu z powodu późniejszego powrotu dziecka do domu niż o umówionej godzinie. Pierwszy typ lęku przejawiała babcia N3. Narratorka w dzieciństwie „była wychowywana zarówno przez babcię, jak i przez koleżankę [...] babci, które obydwie przeżyły dosyć traumatycznie holokaust” [W3]. W tym samym czasie koleżanka babci opiekowała się swoim wnukiem, kolegą narratorki. Traumatyczne doświadczenia babć znalazły odzwierciedlenie w sposobach wychowywania wnuków. Jedną z nich było właśnie wymaganie, żeby dzieci zjadały całe posiłki, co było argumentowane: „bo podczas wojny, bo podczas okupacji, bo w obozie, bo w getcie” [W3]. Jednak dla N3 to nie było trudnością, bo „akurat nie miała problemu z jedzeniem, ale jej kolega miał problem z jedzeniem” [W3]. Babcie chciały dać wnukom to, czego same nie miały, gdy były w ich wieku. Chciały też zdążyć nakarmić potomków, dopóki mogą to zrobić, gdyż czuły się odpowiedzialne za zaspokojenie jednej z podstawowych potrzeb każdego człowieka. Drugi typ lęku prezentowany był przez mamę N5, która przeżywała silny stres za każdym razem, gdy córka się spóźniała. Obie reakcje są traumami wyniesionymi z czasów II wojny światowej, których babcia N3 doświadczyła osobiście, a mamie N5 zostały przekazane przez babcię.

Dystans emocjonalny prezentowany był przez babcię N5 i tatę N9. Przodkowie obojga narratorów w trakcie II wojny światowej doświadczyli licznych traum, co spowodowało trudności w nawiązaniu bliskiej relacji z potomkami. Babcia N5 nie była chętna do rozmawiania o swoich problemach ani nie wykazywała zainteresowania cudzymi. Narratorka opowiada następująco: „i też myślę, że myśmy obie z mamą miały takie poczucie, że żaden nasz problem nie dorówna jej problemowi, więc w ogóle nie ma co zaczynać” [W5]. Miały poczucie, że ich problemy nigdy nie dorównają przeżyciom babci z okresu Holokaustu, choć N5 podkreśla, iż babcia nigdy nie zastaniała się nim. Być może nie musiała, gdyż swoją postawą tworzyła taką atmosferę, że zwykłe codzienne sprawy nie wydawały się istotne. Podobną postawę przyjął ojciec N9. Jego doświadczenia były widoczne w spojrzeniu i milczeniu, o czym narrator opowiada: „No to było takie trochę pospolite, chociaż też nie do końca, bo widać było, że z mojego ojca biła dramatyczna, fenomenalna i bezkresna trauma. To to był taki ból, który po prostu było też czuć, to można było wyczuć [...]. Myślę, że to prędzej w oczach można było wysnuć. I w częstym milczeniu jakimś takim też” [W9].

Podsumowując, poszczególne lęki przodków mogły być przez nich uświadomione, choć nie zawsze tak było. Wynikały one z wydarzeń historycznych, które dla osób pochodzenia żydowskiego były trudne. Niektórzy doświadczyli ich osobiście i w pełni świadomie. Inni byli wówczas dziećmi, więc odbierali je przez pryzmat reakcji swoich przodków. Jeszcze inni w ogóle ich nie doświadczyli, ale lęki przodków, z którymi ci sobie nie poradzili, zostały na nich przeniesione. W późniejszym czasie dziadkowie i rodzice przekazali je moim rozmówcom, spośród których żaden nie doświadczył ich osobiście.

Traumy dostrzegane u siebie

Trauma dostrzegana u siebie w postaci obawy przed obcymi ujawnia się w kilku obszarach. Najszerzy obejmuje lęk lub niechęć wyrażaną względem wszystkich, którzy nie należą do kultury żydowskiej. Może też ujawniać się w stosunku do przedstawicieli konkretnej nacji. W niektórych przypadkach przybiera postać niechęci do przebywania w tłumie. W najbardziej ogólnej formie widoczna jest u N11, o czym narrator mówi: „wszędzie nas nie lubią” [W11]. Nie wyraża niechęci do przedstawicieli innych nacji, ale podkreśla, że to *oni* przejawiają ją do Żydów. Opozycję względem jego grupy narodowej stanowią wszyscy, którzy do niej nie należą. Odczuwanie niechęci ze strony innych osób może świadczyć zarówno o obawie przed obcymi, jak i o projekcji swojej niechęci na innych. Jest to niechęć grupowa, nie mówi on o swojej antypatii do kogoś lub czyjeś do niego, ale stosuje zaimek zbiorowy, za pomocą którego umieszcza siebie wśród innych przedstawicieli pochodzenia żydowskiego. Z jednej strony

świadczy to o silnym utożsamianiu się z kulturą żydowską i z Żydami, z drugiej zaś wskazuje na poczucie wyobcowania, bycia na marginesie innych kultur. Niektórzy z moich rozmówców na tym marginesie celowo zostali umieszczeni przez przodków. U babci N3 występował „lęk przed obcym” [W3]. Za „obce” uznawane były wszystkie osoby spoza kultury żydowskiej. Konsekwencją takiego podejścia był zakaz uczestniczenia w rówieśniczych aktywnościach nałożony na N3 i jej koleżkę. Moja rozmówczyni wspomina to następująco: „jak było jakieś spotkanie, to nie wolno nam było chodzić do normalnych dzieci” [W3]. W efekcie N3 nie postrzegą siebie jako jednego z „normalnych dzieci”. Podobną niechęć do przedstawicieli innych, niż żydowska, kultur można zauważyć u N5. Choć narratorka w przeszłości przyjaźniła się z osobami należącymi do kultury dominującej, a aktualnie z nimi współpracuje, to nie chce, żeby jej dzieci przebywały wśród nich.

Niechęć do przedstawicieli jednej nacji przejawia N3. Ujawniła się ona w dorosłym życiu narratorki. Gdy moja rozmówczyni poznaje osobę pochodzenia niemieckiego, zastanawia się: „co robił twój tata w czasie drugiej wojny światowej?” [W3]. Narratorka ma świadomość, że „pewnie jakiś brak tolerancji, na pewno, natomiast no zawsze sobie zadaje to pytanie” [W3]. Operator modalny wskazujący na przypuszczenie („pewnie”) zamieniony w tym samym zdaniu na świadczący o przekonaniu („na pewno”) sugeruje, że N3 zdaje sobie sprawę ze stereotypowego myślenia względem osób pochodzenia niemieckiego, jednak nie stara się z tym walczyć. Gdy jednak poznaje osobę pochodzenia niemieckiego, którą polubi, „to mówi, bo jest mało niemiecki, prawda? Więc ten element stereotypu, który gdzieś tam w głowie na pewno funkcjonuje, tak?” [W3]. Można zatem uznać, że niechęć rzeczywiście dotyczy obcych. Gdy dana osoba zostanie poznana i „oswojona”, to zdanie narratorki na jej temat ulega zmianie, jednak nawet wtedy myśli o niej przez pryzmat stereotypu. Moja rozmówczyni jest świadoma zarówno swojej niechęci, jak i przyjęcia pewnego stereotypu.

Babcia N3, chroniąc wnuczkę przed kontaktami z nie-żydowskimi dziećmi, jednocześnie przestrzegą ją przed przebywaniem w tłumie. O swojej obawie przed skupiskami ludzi narratorka mówi następująco: „jak widzę, że jak tłum idzie w jedną stronę, mam się odwrócić i pójść w drugą stronę. Tak na wszelki wypadek” [W3], jednak „uważa, że to jest dobre dostosowanie” [W3]. N3 próbuje znaleźć pozytywne aspekty swojego lęku, a także odsuwa od siebie jego przyczynę: „tak, czy to jest koncert, ulica, nie, nie lubię tłumów, dlatego nie jeżdżę tramwajami, autobusami. To oo nie lubię. Tłum nie jest dobry. W sensie takim, no gdzieś w głowie to mam, nie lubię. Ale to może nie ma związku. Każdy ma jakąś psychikę i wypaczenia, swoje małe traumy” [W3]. Narratorka próbuje racjonalizować swój lęk, poprzez tłumaczenie sobie, że każdy ma jakieś słabości. Nie próbuje ich przezwyciężyć, lecz je pielęgnuje, traktując jak mechanizm obronny.

Nadopiekuńczość względem własnych dzieci pojawiła się u N4. Narratorka uśpiła w sobie i wyparła ze świadomości rodzinną traumę. Jednak urodzenie

córki było katalizatorem, który traumę uaktywnił. Podobnie jak mama N5, bała się, że nie zdąży jej ochronić przed zagrożeniami nadchodzącymi z zewnątrz. Narratorka zawsze miała spakowaną walizkę, żeby móc szybko ochronić córkę i w razie zagrożenia gdzieś z nią uciec. Jej mama też tak robiła, o czym N4 mówi, stosując uogólnienie: „w momencie kiedy, znaczy, to nowe doświadczenie w postaci urodzenia dziecka, no to wchodzimy w schemat, nigdy nie wiemy, jak się zachować, wchodzimy w schemat rodziców” [W4]. Ponadto, podobnie jak babcia N3, moja rozmówczyni obawiała się, że nie zdąży zaspokoić potrzeb fizjologicznych córki, co było przyczyną kłótni z mężem. Sprzeczeki wywoływało na przykład to, że mąż nie dał córce picia w momencie, w którym o nie prosiła.

Młode osoby dorosłe nie były uczestnikami żadnego z dwóch, wspomnianych na początku, traumatycznych doświadczeń. Łęki, które z nich wynikają zostały im przekazane przez przodków. Często odbywało się to w sposób nieuświadomiony, wynikało ze swojego rodzaju wzoru zachowań przyjętych w rodzinach pochodzenia żydowskiego. Jest to widoczne w schematach, w które wchodzi przedstawiciele kolejnych pokoleń, będący członkami różnych rodzin (jak na przykład nadopiekuńczość względem dzieci). Zdarzało się, że niektóre lęki zostały specjalnie zaszczipione w potomkach. Miało to na celu wyposażenie ich w mechanizmy obronne, które będą mogły zostać użyte, gdy nadejdą mniej sprzyjające czasy (na przykład unikanie tłumów, ograniczone zaufanie do przedstawicieli innych nacji).

Na pozór obawy towarzyszące narratorom i ich bliskim mogą wydawać się nieracjonalne i nieadekwatne do współczesnych czasów, jednak przodkowie realnie odczuwali zagrożenia, przed którymi chcieli przestrzec swoich potomków. Zdaniem przedstawicieli starszych pokoleń młode osoby dorosłe nie odczuwają pewnych zagrożeń, gdyż nie zdają sobie z nich sprawy, a nie dlatego, że te nie istnieją. Mogłoby się wydawać, że to przodkowie nie zdają sobie sprawy z irracjonalności swoich poglądów. Nasilające się współcześnie nacjonalizmy pokazują jednak, że być może przodkowie słusznie przygotowywali potomków na zagrożenia, które w każdej chwili mogą nadejść. Aktualnie obawy moich rozmówców stają się coraz bardziej realne i zaczynają być popierane własnymi doświadczeniami. Być może lęk i przygotowywanie się na nadchodzące zagrożenia stanowi element żydowskiego kodu kulturowego, który co jakiś czas jest aktualizowany o nowe treści?

Zakończenie/dyskusja

Międzygeneracyjny przekaz traumy w rodzinach pochodzenia żydowskiego można uznać za element kultury narodowej. Za potwierdzenie mogą służyć po-

dobne wnioski, wyciągane przez różnych badaczy – zarówno polskich, jak i zagranicznych.

W tekstach osób badających traumy doświadczane przez osoby pochodzenia żydowskiego można wyróżnić kilka postaci lęku przed ujawnieniem własnego pochodzenia. Maria Orwid, Ewa Domagalska-Kurdziel i Kazimierz Pietruszewski, a także Krzysztof Rutkowski i Edyta Dembińska wskazują na ukrywanie przed innymi swojej przynależności narodowej lub na ukrywanie doświadczeń z okresu Holokaustu (Orwid, b.r.w.; Rutkowski, 2016). Z kolei Pierre Fossion, Mari-Carmen Rejas, Laurent Servais, Izy Pelc i Siegi Hirsch zwracają uwagę na to, że na potomków nakładany był zakaz mówienia o pochodzeniu żydowskim i traumach rodziców osobom spoza rodziny (Fossion, 2003).

Zdaniem Marii Orwid, Ewy Domagalskiej-Kurdziel i Kazimierza Pietruszewskiego jednym ze sposobów ukrywania pochodzenia żydowskiego przed światem było zawieranie małżeństw z nie-Żydami (Orwid, b.r.w.). Większość moich rozmówców rzeczywiście pochodzi z rodzin mieszanych kulturowo, w których jeden z rodziców jest przedstawicielem kultury żydowskiej, a drugi dominującej. Nic jednak nie wskazuje na to, żeby zabieg ten był celowy i miał ukryć przynależność narodową rodziny. Być może wynika to z różnic pomiędzy polską społecznością żydowską a amerykańską lub izraelską. Otóż w Polsce jest ona nieliczna i rozproszona, więc zawieranie małżeństw mieszanych może być wynikiem tego, że osoby pochodzenia żydowskiego przede wszystkim funkcjonują wśród przedstawicieli kultury dominującej i to z nimi wchodzi w różnego typu relacje, w tym małżeńskie.

Podsumowując, lęk przed ujawnieniem własnej narodowości i towarzyszący mu zakaz mówienia o pochodzeniu żydowskim nakładany na potomków pojawia się w doświadczeniach moich rozmówców, a także jest dostrzegany przez innych badaczy. Zwracają oni również uwagę na lęk reprezentantów I pokolenia, dotyczący ujawniania ich doświadczeń z okresu Holokaustu. Ujawnia się w postaci zakazywania potomkom opowiadania o tych doświadczeniach osobom spoza rodziny. Na moich rozmówców, którzy znali wojenne historie swoich dziadków, zakaz ten nie był nakładany wprost. Raczej występował jako integralna część zakazu mówienia o własnym pochodzeniu.

Z kolei zmiana nazwiska na takie, które brzmi, jak noszone przez przedstawicieli kultury dominującej nie pojawia się u innych badaczy. Brak tego czynnika u amerykańskich badaczy może być też efektem mniejszej różnorodności kulturowej w Polsce niż w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Nadopiekuńczość względem potomków badacze wiążą z wysokim poziomem lęku przejawianego w stosunku do dzieci. Zdaniem Pierre'a Fossiona w efekcie może to utrudniać dzieciom dojrzewanie (Fossion, 2003). Miri Scharf i Ofra Mayseless, a także Maria Orwid, Ewa Domagalska-Kurdziel i Kazimierz Pietruszewski zauważają, że lęk ten zazwyczaj wiąże się z niepokojem i jest nieokre-

ślony (Orwid, b.r.w.; Scharf, 2011). Wysoki poziom lęku u rodziców ujawnił się również w opowieściach moich rozmówców o ich czasach nastoletnich.

Paweł Nowak i Izabela Łucka wysoki poziom lęku wiążą z lękiem separacyjnym, który towarzyszy opiekunom (Nowak, 2014). Miri Scharf i Ofra Mayselless (2011) zauważają, że polega on na lęku przed rozłąką, a Katarzyna Prot (2009) zwraca uwagę na nieakceptowanie separacji (Prot, 2009). Maria Orwid mówi o nadmiernej i intensywnej opiekuńczości ze strony rodzica (Orwid, b.r.w.; w związku z czym pojawiają się trudności w zakresie separacji i indywidualizacji, na które wskazują Pierre Fossion, Mari-Carmen Rejas, Laurent Servais, Siegi Hirsch, Maria Orwid, Ewa Domagalska-Kurdziel, Kazimierz Pietruszewski, Paweł Nowak i Izabela Łucka (Fossion, 2003; Nowak, 2014; Orwid, b.r.w.). W efekcie dzieci czują, że nie mogą się oddalić od domu bez całkowitej utraty obiektu (Nowak, 2014). W takiej relacji opiekunowie cechują się zaborczością (Tippner, 2016), nie zachęcają dzieci do samodzielności (Scharf, 2011). U moich rozmówców lęk ich przodków nie znajduje aż tak silnego odzwierciedlenia. Większość z nich nie przejawia trudności w zakresie separacji i indywidualizacji, choć zdarza się, że w kryzysowych sytuacjach (lub tych, które za takie uznają) chcą być w pobliżu własnej rodziny.

Kolejną cechą, którą badacze wiążą z nadopiekuńczością jest obsesja na punkcie jedzenia, traktowana jako jedna z form zapewnienia przetrwania (Scharf, 2011). Pojawia się ona również w opowieściach moich rozmówców jako zmuszanie do zjadania całych posiłków. Badacze zwracają uwagę, że obsesja, jaką na punkcie jedzenia mają przodkowie może u potomków powodować zaburzenia odżywiania (Fossion, 2003). Jednak w doświadczeniach moich rozmówców one nie występują.

Podsumowując, rodziny pochodzenia żydowskiego cechują się wyższym poziomem lęku niż przedstawiciele innych kultur. Z lękiem wiąże się strach przed rozłąką, która wywołuje w opiekunach zaborczość, zaburza proces separacji i indywidualizacji. Innym przejawem nadopiekuńczości jest obsesja na punkcie jedzenia, prowadząca do zaburzeń odżywiania. W prowadzonych przeze mnie badaniach nie pojawiły się tak poważne konsekwencje rodzinnych traum, choć przodkowie byli nadopiekuńczy w stosunku do swoich dzieci i wnuków.

Na dystans emocjonalny, jakim cechują się przodkowie moich rozmówców, zwracają również uwagę Miri Scharf i Ofra Mayselless (Scharf, 2011), a Anja Tippner określa go mianem emocjonalnej nieobecności (Tippner, 2016). Wiąże się z nim trudność w nawiązywaniu relacji intymnych (Fossion, 2003; Scharf, 2007), w tym brak zdolności do pełnienia ról małżeńskich i rodzicielskich (Fossion, 2003; Nowak, 2014; Scharf, 2007; Scharf, 2011). Przedstawiciele I pokolenia umniejszają potrzeby i problemy swoich potomków, porównując je z własnymi traumatycznymi doświadczeniami (Scharf, 2011). W efekcie potomkowie na swoje życie patrzą przez pryzmat traum przodków (Fossion, 2003). W opowieściach moich

rozmówców nie pojawiały się informacje o braku zdolności do pełnienia ról małżeńskich lub rodzicielskich przez ich przodków lub przez nich. W niektórych przypadkach zdarzało się jednak, że rodzinnym relacjom towarzyszył dystans i niedostępność emocjonalna, a także patrzenie na swoje problemy przez pryzmat traumatycznych doświadczeń przodków.

Lęk przed obcymi i poczucie wyobcowania pojawia się również u innych badaczy. Jedną z narratorek w badaniach Kai Kaźmierskiej, podobnie jak N3, nie postrzegała siebie jako *normalnego dziecka* (Kaźmierska, 2008). Katarzyna Prot zwraca uwagę na trudności w kontaktach międzyludzkich (Prot, 2009). Zdaniem Natana Kellermanna, Krzysztofa Rutkowskiego, Edyty Dembińskiej i Miri Scharf mogą one skutkować wycofaniem (Rutkowski, 2016; Scharf, 2007). W efekcie kontakty osób pochodzenia żydowskiego ograniczają się do zamkniętych grup (Rutkowski, 2016).

U innych badaczy nie pojawia się nadopiekuńczość prezentowana przez przedstawicieli III pokolenia w stosunku do własnych dzieci. Raczej zwracają oni uwagę na nadopiekuńczość względem własnych rodziców, parentyfikację (Nowak, 2014; Scharf, 2011), co z kolei nie ujawniło się w doświadczeniach moich rozmówców.

Podsumowując, doświadczenia Żydów mieszkających w różnych krajach są podobne, choć pojawiają się pewne rozbieżności pomiędzy mieszkańcami Polski, Stanów Zjednoczonych Ameryki i Izraela. Wynikają one z różnic kulturowych, charakterystycznych dla tych krajów.

Bibliografia

- Fossion, P., Rejas, M-C., Servais, L., Pelc, I., Hirsch, S. (2003). Family Approach with Grandchildren of Holocaust Survivors. *American Journal of Psychotherapy*, 57(4), 519–527.
- Górzna, S. (2012). Dyskurs katolicko-żydowski w dobie nowożytnej. *Śląskie Studia Historyczne*, 18, 295–305.
- Heuckelom, K. van (2018). Druga wojna światowa i Holocaust w prozie trzeciego pokolenia (z akcentem Schulzowskim). „Kontrapunktowe” przypadki Piotra Pazińskiego i Erwina Mortiera. *Schulz/Forum*, 12, 47–71.
- Kaźmierska, K. (2008). *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalałych z Zagłady*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Krawczyk, A. (2019). Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 28(1), 193–218.
- Nowak, P., Łucka, I. (2014). Młody Polak po doświadczeniach wojennych. Siła transgeneracyjnej transmisji traumy. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 14(2), 84–88.

- Orwid, M., Domagalska-Kurdziel, E., Pietruszewski, K. (b.r.w.). Psychospołeczne następstwa Holocaustu w pierwszym i drugim pokoleniu ofiar Holocaustu w Polsce. *Czasopismo Dialog. Psychiatria po Oświęcimiu*, 2, 945–958.
- Prot, K. (2009). Badania nad skutkami Holocaustu. *Psychoterapia*, 151(4), 65–76.
- Rutkowski, K., Dembińska, E. (2016). Powojenne badania stresu pourazowego w Krakowie. Część II. Badania po 1989 roku. *Psychiatria Polska*, 50(5), 1–14.
- Scharf, M. (2007). Long-term effects of trauma: Psychosocial functioning of the second and third generation of Holocaust survivors. *Development and Psychopathology*, 19, 603–622.
- Scharf, M., Maysel, O. (2011). Disorganizing Experiences in Second- and Third Generation Holocaust Survivors. *Qualitative Health Research*, 21(11), 1539–1553.
- Tippner, A. (2016). Sensing the meaning, working towards the facts: drugie pokolenie a pamięć o Zagładzie w tekstach Bożeny Keff, Magdaleny Tulli i Agaty Tuszyńskiej. *Teksty Drugie*, 1, 68–87.

Intergenerational transmission of trauma in the experiences of young adult individuals of Jewish origin

Abstract

My research falls within a qualitative orientation. The purpose of this study is to show the ways and consequences of intergenerational transmission of trauma as reflected in the life experiences of young adults. Data were analyzed using a linguistic-narrative method.

In this paper, I look at the intergenerational transmission of trauma in Jewish families as reflected in the life experiences of young adults. They see the consequences of trauma in their loved ones and in themselves. In the case of the former, they can be grouped into three categories: fear of disclosing one's nationality, a special form of which is the prohibition on speaking about one's Jewish origin to one's descendants and the change of name by one's ancestors; overprotectiveness towards one's descendants; and showing emotional distance from them. In turn, the consequences of trauma perceived in the self are: fear of strangers and overprotectiveness towards one's own children.

Keywords: trauma, Jewish origin, young adults.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.09>

Tatyana LIPAI

<https://orcid.org/0000-0002-9186-9806>

Minsk City Institute of Education Development

Evgeniya KHINEVICH

<https://orcid.org/0000-0002-1074-4914>

Municipal budgetary institution of additional education "House of Children's Creativity" DRIADA

Kontakt: lipai@tut.by; truntova18@mail.ru

Jak cytować [how to cite]: Lipai, T., Khinevich, E. (2021), Polylinguism and multiculturalism in the communication and educational space. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 121–127.

Polylinguism and multiculturalism in the communication and educational space

Abstract

The problems of the relationship between language and society attract the attention of researchers from different countries representing various scientific areas: philosophy, history, biology, linguistics, theology, pedagogy, psychology, etc. This study actualizes the sociological approach to the study of the social determinants of the formation of polylingualism as a means of professional communication.

According to the sociological results, about 70% of the world's population, to one degree or another, speaks two or more languages, which imposes additional obligations on workers providing international professional communications (Beacco, 2002).

Modern multilingual interaction should not be one-sidedly understood only as a borrowing of professional foreign language terminology. It includes the social background of the linguistic material: traditions, mimic and pantomimic codes, the national picture of the world – and becomes the most important factor in professionalization.

Methods of systemic and functional analysis, comparison. generalization and collection of empirical data (expert interviews, content analysis).

Keywords: social processes, multilingual, polylingualism, education quality assurance, challenges of modernity.

Introduction

Polylinguism in the narrow sense “means more or less fluency in two or more foreign languages; polylinguism in the broadest sense of the word is a relative knowledge of foreign languages, the ability to use them in one way or another in certain spheres of communication” (Filin, 1962, 3–12).

Recognition of the multidimensionality and interconnectedness of various aspects of polylinguism leads to the idea that polylinguism as a social phenomenon does not lend itself to an unambiguous definition. Hence the existence of different interpretations of the concept.

The origins of the term “polylingualism” in the term “bilingualism” (from Latin *bis* – twice, *lingua* – language) – bilingualism, simultaneous possession of two or more (polylingualism) languages (<http://strany.clow.ru/information>). However, in this definition, polylinguism is qualified as an integral part of bilingualism, although, in our opinion, on the contrary, bilingualism is a part of polylinguism. In our opinion, these two concepts should be distinguished.

According to sociological data, there are more polylinguals in the world than monolinguals. About 70% of the world’s population, to one degree or another, speaks two or more languages. Since the modern society under the influence of globalization processes becomes polylingual, there is a social need for the development of polylinguism according to the scheme: “monolingualism – bilingualism – polylingualism” (Alekseeva and others, 2009).

In our opinion, polylinguism is a social phenomenon that presupposes the ability of subjects to use different languages as a means of communication (Lipai, 2021).

For the study of interlingual communication, the concept of “interindividual interaction” by J. Mead is applicable: the subject’s perception of the surrounding social reality is conditioned by his communicative experience and the ability to perceive the world and himself in accordance with the vision of the meaning of symbols by other subjects (Abramova, 2019). From the standpoint of symbolic interactionism, the social process of multilingualization can be interpreted as the process of developing and changing social meanings, as well as the constant definition and redefinition of interaction situations by its participants.

Polylinguism in the sociolinguistic aspect involves the use by a person or a social group of two or more languages to achieve mutual understanding in a multilingual (or at least bilingual) environment.

Polylinguism plays a noticeable role in social processes caused by the desire of various social groups through linguistic factors to influence the conditions prevailing in society in order to satisfy certain interests.

Polylinguism manifests itself at all levels of modern social processes:

- 1) global level;

- 2) the level of large social groups;
- 3) the level of institutions and organizations;
- 4) the level of interpersonal relations (Shtompka, 1986).

When considering polylingualism within the framework of social constructivism, it can be noted that polylingualism plays a role in the constitution of the professional community and its representatives, in the entire totality of social processes.

The term “multiculturalism” was first used by the Swiss in 1957. Switzerland is a state, which speaks four languages and profess different religions, and in order to characterize their country the Swiss introduced the term “multiculturalism”. [eight]. Multiculturalism is a phenomenon that has come a long way of formation, the term has changed its meaning, and, instead of the presence of different languages or religions in the country, began to characterize a multicultural state that accepts migrants and respects other cultures.

The relationship between culture and migration is also important (Babich, Rodionova, 2009; Volkova, Lipai 2019). However, ethnocultural minorities sometimes face various forms of social stigma and contribute to conflict. And intercultural dialogue presupposes the ability to see oneself through the eyes of others.

For the study of polylingualism and multiculturalism in the communication and educational space, the opinion of S.G. Ter-Minasova, that language does not exist outside of culture as “a socially inherited set of practical skills and ideas that characterize our way of life. If we consider a language from the point of view of its structure, functioning and methods of mastering it (both native and foreign languages), then the sociocultural layer, or a component of culture, turns out to be a part of the language or the background of its real life” (Ter-Minasova, 2008). Language is a meaningful component of culture, which largely determines a person’s perception of social reality, his behavior. A person is not only present in the world along with other people, but constitutes a cultural and social world around him.

One of the key competencies in the updated educational system should be the multilingual competence, which provides for the orientation of students in the variety of intercultural communicative situations of social and professional reality and the development of skills to adequately act in changing circumstances (Kharisov, 2003).

Communicative competence is manifested in the ability to establish and maintain contacts necessary for professional activity, organize and manage interpersonal space in the process of communication.

Multiculturalism within the framework of the integrative model is not a manifestation of tolerance for the “other”, but the formation of respect for him and development through the mutual enrichment of cultures, including

through the formation of a positive attitude towards multilingualism as a socio-cultural phenomenon (Lipai, 2009).

The main task of modern education is to train a specialist who is ready to interact in the multilingual world, capable of interlingual professional dialogue, and possessing a sufficient level of tolerance for cultures embodied in languages. [13]. Polylinguism in education can be understood as an instrument of “intellectual and moral integration” (Leonov, 2009).

We conducted a study whose goal is to reveal the role of polylingualism in the dynamics of modern managers.

According to the interviewees: “Requirements for specialists are growing, the specifics of professional services are changing in connection with serious, global changes in social policy. Polylinguism has become an integral part of many professions, including managers. A manager who wants to make his professional activity successful must certainly be fluent in foreign languages. “It is promising to study foreign languages now, and this is naturally taken into account in the professional growth of a manager, and in many companies, knowledge of foreign languages also affects the salaries of managers.”

Our interview confirmed the increased interest of students in literature in foreign languages: “The interest of young people in foreign languages has naturally grown, not only individuals are interested in foreign literature, but also the heads of schools, lyceums, colleges, universities, which order literature in bulk. Orders for literature on economic, banking, management, and legal terminology also increased, which indicates the need for professional activity in the study of foreign languages.” Interviews of respondents demonstrate an increased interest of educational institutions in professional foreign language literature.

One of the experts emphasizes the fact that “first of all, the teacher must be multilingual literate, be able to interest students, prepare the student qualitatively, teach not only grammar, phonetics, but also give a linguistic and cultural overview. The combination of all factors will increase the interest and the multilingual level of the future manager.”

According to P. Bourdieu, the school has a monopoly on the mass production of producers-consumers, in other words, on the reproduction of the market, on which the social value of linguistic competence depends, its ability to act as linguistic capital (Ter-Minasova, 2000). The motives of studying languages by student managers have changed. The main task at the moment is teaching the language as a real and full-fledged professional means of communication. In the professional environment of managers, a mixture of languages and cultures has occurred, which has reached an unprecedented scale, and as never before, the problem of multilingual education of the individual, fostering tolerance, awakening interest and respect, overcoming feelings of irritation from redundancy, insufficiency or dissimilarity of other cultures has arisen (Durkheim, 1991).

The majority of students at universities believe that international student exchange increases the level of language training of future managers.

Conclusion

The problem of polylingualism in education, according to the authors, is of interest in several aspects:

- as an environment in which the mastery of the next second foreign language takes place, consistently introduced into the learning process, and in terms of the learning time, functioning simultaneously with the native and first foreign languages;
- as a factor that makes it easier or more difficult to master the speech skills of the third language, studied on the basis of the first and second;
- as an experience, the problem of which is to identify the linguistic possibilities of its use in the context of multilingual communication;
- as a situation, for the solution of which it is necessary to clearly define the organizational forms and methods of teaching a foreign language in a multilingual student audience.

The process of globalization, on the one hand, stimulates the uniformity of the linguistic behavior of people as members of the world society; on the other hand, globalization leads to cultural diversity, which is realized in linguistic behavior as polylinguism.

Polylinguism plays a significant role in social processes caused by the desire of various social groups through linguistic factors to influence the conditions prevailing in society in order to satisfy certain interests, challenges of modernity. (Lipai, Zhogol-Labzeeva, 2020).

As a result of changes in social and other spheres of life of society, views on multilingual education are changing. Polylinguism today is presented as a factor in increasing the capabilities of a person as a worker. There are more opportunities for managers with multilingual education to apply their knowledge, effectively use material, financial and information resources. High-quality multilingual training is becoming increasingly important in the personal development of a manager and in assessing professional maturity. Multilingual skills as factors of competitiveness can play a decisive role in the employment and career of a modern manager.

References

- Abramova, M.A. (2019). Multilingualism as a reflection of the implementation of multicultural models of public policy. *European multilingual space. Collection of materials of the international conference: European multilingual space: education, society, law*.
- Alekseeva, E.A. (2009). National projects and reforms of the 2000s: modernization of social policy: scientific monograph. Moscow: Variant.
- Babich, I.L., Rodionova, O.V. (2009). Theory and Practice of Multiculturalism. Research in Applied and Emergency Ethnology. *Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology named after N.N. Miklukho-Maclay of the Russian Academy of Sciences*.
- Beacco, J.C., Byram, M. (2002). *Guide for Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Bourdieu, P. (2005). Production and reproduction of the legitimate language. *Otechestvennye zapiski*, 2 (23).
- Countries and peoples. Encyclopedia. <http://strany.clow.ru/information>.
- Durkheim, E. (1991) *On the division of social labor. Method of sociology*. Moscow: Nayka.
- Filin, F.P. (1962). *Creation of the language of the Eastern Slavs*. Moscow; Leningrad.
- Guestomyasova, T.I., Lomakina, O.E. (2014). *Ideas of multiculturalism and polylingualism in the context of the transition of modern Russian education to the Bologna system of education*. Research in the context of professional communication: collective. Monograph.
- Kharisov, F.F. (2003). Bilingualism and multilingualism as a social need of a multilingual society. *Bulletin of Kazan State Pedagogical University*.
- Lipai, T., Zhogol-Labzeeva, I. (2020). Challenges of modernity and the influence of mass culture on the quality of education (Based on the results of sociological re-search in the sphere of education). *Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 197–204.
- Lipai, T.P. (2009). Stigmatization in educational practice. *Sociological Research*, 11, 142–145.
- Lipai, T.P. (2021). Linguistic and cultural parameters of the professional and industry dynamics of a modern specialist. *PLURAL. History. Culture. Society. Journal of History and Geography Department, "Ion Creangă" State Pedagogical University*, 9 (1), supplement, 130–139. Wielojęzyczność i wielokulturowość w przestrzeni komunikacyjnej i edukacyjnej.
- Mead, G. (1934). *From Gesture to Symbol // Mind, Self and Society*. Chicago. <https://poisk-ru.ru/s10106t16.html>.

- Multilingualism in the educational space (2009). *Collection of articles for the 60th anniversary of Professor Tamara Ivanovna Zelenina: at 2 pm / Federal Agency for Education, GOUVPO "Udmurt State University", Institute of Foreign Languages. or T. (IYYAL), Scientific and educational center (REC) "Innovative design in a multilingual educational space"; editorial board: Leonov N.I. et al. Philology. Linguistics.*
- Shtompka, P. (1986). *Sociology of social change*. Moscow: Aspect Press.
- Ter-Minasova, S.G. (2000). *Language and intercultural communication*. Moscow: Slovo.
- Ter-Minasova, S.G. (2008). *War and peace of languages and cultures: Issues of the theory and practice of interlingual and intercultural communication*.
- Volkova, O.A., Lipai, T.P. (2019) *Women migrants in the USSR. Women and Men in Migration Processes of the Past and Present: Proceedings of the XII International Scientific Conference of the Russian Association of Researchers of Women's History and the Institute of Ethnology and Anthropology named after N.N. Miklouho-Maclay of the Russian Academy of Sciences*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41109602>.

Wielojęzyczność i wielokulturowość w przestrzeni komunikacyjnej i edukacyjnej

Streszczenie

Problemy relacji między językiem a społeczeństwem przyciągają uwagę badaczy reprezentujących różne dziedziny nauki: filozofię, historię, biologię, językoznawstwo, teologię, pedagogikę, psychologię itp. Niniejsze opracowanie aktualizuje socjologiczne podejście do badania uwarunkowania powstawania wielojęzyczności jako środka komunikacji zawodowej.

Wyniki badań socjologicznych pokazują, że około 70% ludności świata, w takim czy innym stopniu, posługuje się dwoma lub więcej językami, co nakłada dodatkowe obowiązki na pracowników zapewniających międzynarodową komunikację zawodową.

Współczesna interakcja wielojęzyczna nie powinna być jednostronnie rozumiana jedynie jako zapożyczenie fachowej terminologii języków obcych. Obejmuje społeczne tło materiału językowego: tradycje, kody mimiczne i pantomimiczne, narodowy obraz świata – i staje się najważniejszym czynnikiem profesjonalizacji.

Metody: metody analizy systemowej i funkcjonalnej, porównanie, generalizacja i zbieranie danych empirycznych (wywiady eksperckie, analiza treści).

Słowa kluczowe: procesy społeczne, wielojęzyczność, zapewnianie jakości edukacji, wyzwania nowoczesności.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.10>

Natalia RUMAN

<https://orcid.org/0000-0002-7127-7651>

Uniwersytet Śląski

Kontakt: natalia.ruman@us.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Ruman, N. (2021). Wychowanie ekumeniczne – realizacja form organizacyjnych oraz metod działalności szkół ponadpodstawowych z uwzględnieniem sytuacji zróżnicowania wyznaniowego na ziemi pszczyńskiej. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 129–145.

Wychowanie ekumeniczne – realizacja form organizacyjnych oraz metod działalności szkół ponadpodstawowych z uwzględnieniem sytuacji zróżnicowania wyznaniowego na ziemi pszczyńskiej

Streszczenie

W okresie współczesnych przemian społeczno-kulturowych istnieje potrzeba stworzenia założeń programowych, które ukazywałyby pluralizm kulturowy i wyznaniowy wśród uczniów. Ta narastająca świadomość istniejących różnych wspólnot jest jednym z powodów, by edukacji przypisać znaczącą rolę w kształtowaniu modelu życia opartego na współdziałaniu jednostek i społeczności oraz całych społeczeństw – bez niszczących konfliktów narodowościowych, etnicznych, religijnych czy kulturowych.

Głównymi podstawami byłyby: tolerancja dla postaw i obyczajów, poszanowanie języka, tradycji, religii wszystkich uczniów, wzajemne wzbogacanie poprzez wymianę wartości, wpajanie zasad pokojowego istnienia i współdziałania w wymiarze społecznym i kulturalnym, przeciwstawianie się jakimkolwiek formom dyskryminacji oraz – obok poznawania własnej historii czy kultury – poznanie wartości innych kultur.

Funkcjonowanie w zróżnicowanym kulturowo środowisku sprawia, że przyjmujemy charakterystyczny styl życia, zachowania i postępowania, czerpiąc więcej niż z jednego źródła kultury, przyswajając mniej lub bardziej świadomie różne wartości, bezpośrednio doświadczając innej kultury i wchodząc w bezpośrednie interakcje z jej reprezentantami. W tym celu należy wypracować koncepcję wychowania integralnego i pedagogiki otwartej, inspirowanej m.in. chrześcijaństwem. Edu-

kacja religijna ma do wypełnienia ważną humanizującą rolę. Daje ona podstawę do budowania postaw dialogu międzykulturowego i tolerancji.

Słowa kluczowe: ekumenizm, tolerancja, dialog, edukacja międzykulturowa, formy i metody działalności w szkołach ponadpodstawowych na ziemi pszczyńskiej.

Wprowadzenie

Na proces identyfikacji społeczności pszczyńskiej z terytorium, jego religią, kulturą oraz grupą społeczną miały wpływ historyczne uwarunkowania, które sprawiły, iż stała się ona ziemią zróżnicowaną pod względem religijnym oraz kulturalnym. Położenie geograficzne ziemi pszczyńskiej warunkowało na przestrzeni tysiąclecia jej przynależność państwową do Polski, Czech, Prus¹. W Pszczynie, w wyniku długotrwałych procesów historyczno-kulturowych, wytworzyły się tradycje charakterystyczne dla wszystkich zwartych środowisk społecznych, odzwierciedlając tym samym kulturę i folklor konkretnych grup narodowych, a w ich obrębie – regionalnych (Simonides, 1990, s. 21). Pszczyna jest przykładem miasta, w którym większość ludzi się zna, jest sobie bliska, a jednocześnie składa się z mnogości środowisk, które żyją bliskim sobie światem zróżnicowanym pod względem religijnym i kulturowym. Historycznie uwarunkowana niepowtarzalność Pszczyny wyraża się w atrakcyjnej i ubogacającej „pojednanej różnorodności” oraz ekumenicznej otwartości. Pszczyna jest miastem z bogatą historią, tradycją, kulturą, której mieszkańcy nie zapominają, lecz którą kultywują².

-
- ¹ Historię Pszczyny i jej okolic (ziemią pszczyńską) zajmowali się: Zivier, E. (1913). *Entwicklung des Steinkohlbergbaues im Fürstentum Pleß*. Kattowitz; o pozostałych pracach E. Ziviera zob.: Spyra, B. (oprac.). *Archiwum Książąt Pszczyńskich. Przewodnik po zespołach*. Warszawa: PWN, oddział w Łodzi, s. 167; Polak, J. (1995). Zivier Ezechieł. W: A. Lysko (red.), *Słownik Biograficzny Ziemi Pszczyńskiej* (s. 331–332). Pszczyna: Urząd Miasta; Friedrich Schaeffer, pracownik archiwum księżęcego w Pszczynie w latach 1834–1894. Autor kroniki państwa pszczyńskiego: *Chronik des Fürstenthums und seit 1517 des freien Standesherrschaft Pless*. Obecnie dzieło to jest dostępne w języku polskim: Spyra, B. (1997–1998). *Henryk Wilhelm Fryderyk Schaeffer. Kronika pszczyńskiego wolnego państwa stanowego, a od 1827 r. księstwa pszczyńskiego*, cz. 1–3. Pszczyna: Urząd Miasta; Musioł, L. (1936). *Pszczyna. Monografia historyczna*. Katowice: Wyd. Magistrat Miasta Pszczyny. Zob. też Serafin, F. (1993). *Stosunki polityczne, społeczne i ruch narodowy w Pszczyńskim w latach 1918–1922*. Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 42–45; Polak, J. (b.r.w.). *Pszczyna 1922. Powrót Pszczyny do Polski*. Pszczyna: TMZP; Zmarlak, W. (2008). *Przez dziesięciolecie. Powiat Pszczyński 1999–2008*. Pszczyna: Pszczyński Przegląd Forum.
- ² W 2000 roku obchodzono pszczyńskie rocznice: 650-lecie dekanatu pszczyńskiego – w 1350 roku Pszczyna należąca wówczas do dekanatu oświęcimskiego stała się stolicą nowego dekanatu pszczyńskiego; 155-lecie wydania pierwszej polskiej gazety na Śląsku. W 1845 roku burmistrz Pszczyny Chritian Schemel rozpoczął wydawanie „Tygodnika Polskiego Poświęconego Włościanom” (w pszczyńskim, polskim czasopiśmie pisał Józef Lompa, pastor Koczy); 40-lecie Zespołu Regionalnego „Pszczyna”; 25 lat skansenu „Zagroda Wsi Pszczyńskiej” – w nim znajdują się obiekty z XVIII wieku; 15 lat Muzeum Prasy Śląskiej; 10 lat czasopisma „Orędownik Kulturalny”.

Przed współczesną edukacją staje konieczność uczenia solidarnej koegzystencji w warunkach społecznego pluralizmu i demokracji, otwartej na Swoich i Obcych (Maliszewski, 2007, s. 186). Należy postulować akceptowanie drugiego człowieka w jego inności, prowadzące aż do zdolności wczuwania się w jego poglądy i sposób myślenia, a nawet okazywania gotowości do nauczenia się od niego czegoś, co może zmienić naszą egzystencję. Oświata szkolna ma zatem nie tyle stanowić odbicie dotychczasowego modelu życia, ile raczej powinna proponować i wprowadzać wzory lepsze, służące poprawie stosunków międzyludzkich, promowaniu humanistycznych wartości (Nikitorowicz, 2000, s. 62).

Ekumenizm jako zjawisko psychospołeczne i religijne może być przedmiotem badań pedagogicznych. Podstawową racją podjęcia tych badań jest fakt, iż to przecież człowiek jest wychowywany do przyjmowania różnych postaw w życiu, ekumenicznych bądź nieekumenicznych. Jego sposób zachowania jest z jednej strony – uwarunkowany reprezentacją poznawczą samego zjawiska ekumenizmu oraz osobistą postawą wobec niego, a z drugiej – zależy od kontaktów międzywyznaniowych w danym środowisku. Istotną rolę odgrywają tutaj takie czynniki, jak tradycje tolerancji religijnej, różnice doktrynalne, stereotypy, jakie jedna grupa religijna ma o innych, ambicje liderów religijnych (Biela, 1989, s. 191).

Edukacja wielokulturowa jest oparta na akceptacji występowania „obok” siebie (w równoległych nurtach, które w niewielkim stopniu czerpią z dorobku innych) kultur, przy czym jedna z nich jest dominująca. Idea edukacji międzykulturowej proponuje coś więcej, jest ofertą wzajemnego poznania i wzajemnego otwarcia się na inne kultury oraz korzystania z dorobku tych kultur, wzbogacania doświadczeń ludzi, zbliżania, wspólnego działania, kreowania świata ponad podziałami narodowościowymi, religijnymi, kulturowymi. Wielonarodowościowe i wielokulturowe społeczeństwo europejskie powinno być przygotowane do wspólnotowego funkcjonowania, także przez edukację (Lewowicki, 2001, s. 5–6, 8–9).

Celem badań jest zaprezentowanie integracji wielokulturowej i zróżnicowanej religijnie społeczności, jaką jest miasto Pszczyna. W artykule zostanie dokonane przybliżenie odpowiedzi na podstawowe pytania: czy i w jakim zakresie zróżnicowanie religijne jest wyznacznikiem wspólnoty lokalnej, spostrzeganej przez społeczności ponadpodstawowych szkół pszczyńskich? oraz czy istnieją wspólne działania sprzyjające integracji społeczności wielowyznaniowej, czy istnieje wychowanie ekumeniczne?

Przyjęte w niniejszym opracowaniu założenia teoretyczne, związane z zagadnieniem międzykulturowości, rozumiane są jako zróżnicowana tożsamość kulturowa, która wymaga tolerancji, uznania oraz wysiłku poznawczego jednostek ludzkich, grup i całego środowiska kulturowego. Zróżnicowanie religijne jest ściśle związane z międzykulturowością, zawiera się w niej, gdyż składa się na kulturę duchową i materialną, wpisana w wyżej opisane pojęcie, jednak warte jest wyróżnienia, gdyż to ono przede wszystkim charakteryzuje pszczyńską społeczność.

Zróznicowanie religijne – dziedzictwo kulturowe Pszczyzny

Na rozwój religijny oddziałują następujące czynniki: dziedziczenie i dojrzenie; środowisko społeczno-kulturowe oraz aktywność własna. Rodney Stark i Charles Glock wyodrębnili pięć wymiarów, w ramach których próbowali sklasyfikować liczne i odmienne postulatory różnych religii. Te wymiary można również odnieść do różnych wyznań. Są to: *wymiar ideologiczny* (w obrębie tej samej tradycji religijnej, np. chrześcijańskiej, treść i zakres wierzeń są różne, jednak wierny każdego wyznania powinien przyjmować własne, gdyż określają mu one światopogląd teologiczny), *praktyki religijne* (obejmują akty kultu i pobożności, dzieli się je na praktyki obrzędowe i dewocyjne), *wymiar doświadczeń* (doświadczenie sfery nadprzyrodzonej), *wymiar intelektualny* (wiedza minimalna o podstawowych dogmatach wiary, obrzędach, tradycjach) oraz *wymiar konsekwencji* (formy nakazu bądź zakazu, które ściśle wiążą się z działaniem). W chrześcijaństwie praktyka jest drugim najbardziej cenionym aspektem zaangażowania religijnego, natomiast w odłamach protestantyzmu często większą wagę przywiązuje się do przeżyć religijnych niż do praktyk (Król, 1999, s. 32–33).

Z pedagogicznego czy moralnego punktu widzenia pojęcie pluralizmu obejmuje pewnego rodzaju postawę charakteryzującą się otwartością na wszelką różnorodność i inność, która jawi się w sferze myślenia, wierzenia, zachowania jednostek w grupie, czy też grup w ramach szerszych zbiorowości. Istnieje pluralizm form zewnętrznych przy jednorodności ich wewnętrznych znaczeń, czyli jedność wewnętrzna treści przy różnorodności form ich przeżywania, manifestowania (Nikitorowicz, 2009, s. 15).

Jerzy Nikitorowicz uważa, że „w procesie kształtowania tożsamości międzykulturowej niezbędne jest w pierwszej kolejności społeczne przyjęcie i akceptacja przez członków tworzących wspólnotę My rodzinno-familijne, co uruchamia niekończący się proces kształtowania osobowej świadomości odrębności Ja oraz społecznego wpisywania się w inne My i w efekcie świadomość przynależności do wielu My (rozpoczynając od grupy familijnej, rówieśniczej, klasy, szkoły)”. Funkcjonowanie w zbiorowości to powstanie zbioru samookreśleń, którym jednostka się posługuje, opisując siebie. Z jednej strony człowiek ma poczucie „swojskości”, „bycia sobą” „bycia u siebie”, z drugiej zaś – doświadcza „obcości”, „inności”, pozostając w nieustannej konfrontacji z ludźmi i grupami, ich kulturą, tradycjami, stylem życia, zachowaniami i działaniami (Nikitorowicz, 2009, s. 116).

Traktując wielokulturowość jako fakt, a międzykulturowość jako zadanie i wyzwanie edukacyjne, konieczne jest wypracowanie nowych strategii edukacyjnych, aby w efekcie kształtować odpowiednie kompetencje i postawy kulturowe na poziomie mikro- i makro (odbudowywanie i kształtowanie poczucia podmiotowości, własnego sprawstwa, wolności i odpowiedzialności, solidarności i demokratyzacji życia społecznego oraz integracji i globalizacji ogólnoludz-

kich i ponadczasowych wartości). Nauczyciel powinien dysponować programem pracy w społecznościach zróżnicowanych kulturowo. Wartości edukacyjne regionu powinny być uwzględniane w pełnionej przez niego roli, powinien przygotowywać do rozumienia „inności”. Zadaniem nauczyciela powinno być poznawanie i analizowanie odmienności kulturowych (regionalnych, etnicznych, wyznaniowych) (Nikitorowicz, 1997, s. 173).

Nikitorowicz wymienia reguły postępowania edukacyjnego, zaliczając do nich:

- konstruowanie interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności,
- znajomość potrzeb dziecka; operowanie w praktyce wiedzą na temat aktywności dziecka jako podmiotu działającego,
- umożliwianie przejawiania i realizowania spontanicznej twórczości, zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert,
- stworzenie klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego pomiędzy wychowawcą a wychowankiem (Nikitorowicz, 1997, s. 174–175).

Tożsamość, a w tym tożsamość wyznaniowa, oparta na gruntownej znajomości wiary i dziedzictwa kulturowego swego wyznania, jak i miejscowości, stwarza szansę dialogu między przedstawicielami różnych wyznań zamieszkujących obszar zróżnicowany religijnie, jakim jest Pszczyna. Swoją niepowtarzalną specyfikę religijną ma ziemia pszczyńska, wchłaniająca w swoją przestrzeń wpływy różnych kultur i narodów. Te różne wpływy z przeszłości zarówno polityczne, jak i kulturalne zaciążyły na współczesnym obrazie życia religijnego w tym regionie. Pszczyna charakteryzuje się zróżnicowaniem religijnym. To główne miejsca kultu, obiekty *sacrum*, stają się widocznym przejawem religijności mieszkańców miasta. Na jej obszarze oficjalnie zarejestrowanych jest sześć kościołów i wyznań: kościół rzymskokatolicki, kościół ewangelicko-augsburski, Adwentystów Dnia Siódmego, Wolnych Chrześcijan, Ewangelicznych Chrześcijan, Związek Wyznania Świadców Jehowy w Polsce, które działają na rzecz społeczności lokalnej. Pomiedzy pszczyńskimi Kościołami rzymskokatolickimi a Kościołem ewangelicko-augsburskim uwidacznia się dialog ekumeniczny (wspólna działalność charytatywna, kulturalna, zwiększająca się liczba małżeństw o różnej przynależności wyznaniowej). Pomimo że z Adwentystami Dnia Siódmego i innymi Kościołami ewangelikalnymi, działającymi na terenie ziemi pszczyńskiej, nie prowadzi się dialogu ekumenicznego (nie należą one do Polskiej Rady Ekumenicznej), to nastawienie mieszkańców do ich wyznawców jest pozytywne i otwarte.

Wielokulturowość i wielowyznaniowość Pszczyny wyznaczona historycznie sprawiła, że istnieją korzystne warunki dla rozwoju dialogu międzywyznaniowego. Codzienne relacje międzyludzkie i wzory życia tej zróżnicowanej pod względem religijnym społeczności noszą znamiona zrozumienia i tolerancji religijnej, a w działaniach ludzi i instytucji przejawia się szacunek i chęć do współdziałania na różnych płaszczyznach życia. Kościół jest nie tylko ośrodkiem religij-

ności i duchowości, lecz również centrum kulturalno-oświatowym, które w Pszczynie integruje wielokulturową społeczność. Przykładami aktywności kulturalno-oświatowej mogą być wystawy, przedsięwzięcia charytatywne, a także koncerty-spotkania świąteczne (Bożonarodzeniowe, Wielkanocne), podczas których spotykają się wyznawcy różnych wyznań chrześcijańskich i religii. W mieszkańcach Pszczyny, poprzez takie wspólne uczestnictwo, kształtuje się wzbogacona transferem religijnym – kultura, a postawy mieszkańców nabywają większej otwartości.

Wychowanie do ekumenizmu, ciągle zaniedbywane, umożliwiłoby lepsze zrozumienie drugiego człowieka i jego kultury w świetle jego religijności, gdyż bez zrozumienia roli religijności, potrzeb, jakie leżą u źródeł aktywności religijnej, bez wrażliwości na *sacrum* w świecie, nie można w pełni szanować innego wyznania bądź religii (Olbrycht, 2002, s. 217–219).

Wymiar ekumeniczny wychowania

Ekumenizm (z grec. *oikos* – „dom”; *oikoumene* – „ziemia zamieszкана”) to termin oznaczający próbę pojednania rozdzielonych Kościołów chrześcijańskich, „aby świat uwierzył”. Dzisiaj oznacza przyjacielską relację z Kościołami w przeszłości podzielonymi, aby odnowić widzialną jedność wszystkich chrześcijan. *Oikoumene* w języku greckim oznacza świat, w szerokim tego słowa pojęciu. Chrześcijanie w Europie, reprezentowani przez Radę Konferencji Biskupów Europy (Consilium Conferentiarum Episcoporum Europae – CCEE) oraz przez Konferencję Kościołów Europejskich (Konferenz Europaischen Kirchen – KEK) opracowali w 2001 roku *Kartę Ekumeniczną*, której podstawowym przesłaniem jest uznanie wolności religii i sumienia oraz sprzeciw wobec wszelkich prób nadużywania religii i Kościoła w celach etnicznych oraz wobec antysemityzmu i antyjudaizmu w Kościele i w społeczeństwie. Ruch ekumeniczny jest więc prądem powszechnym, wspólnotą w światowej skali. To współzycie i współdziałanie chrześcijan różnych wyznań (Wojak, 1995, s. 145).

Współcześnie termin „ekumenizm” obejmuje dwa zakresy znaczeniowe, w których mieszczą się treści dotyczące, z jednej strony, działalności misyjnej o zasięgu światowym, a z drugiej – jedności Kościoła. Wyznaczają one trzy drogi, prowadzące do tej jedności: ekumenizm duchowy, ekumenizm naukowy, ekumenizm praktyczny oraz ekumenizm ludowy, który ma swoją specyfikę. Charakteryzuje go to, że jest przede wszystkim ruchem powszechnym, pastoralnym, codziennym i spontanicznym. Dzieje się obok tego oficjalnego, stymulowanego i realizowanego poprzez kościoły jako instytucje. Jest to współpraca chrześcijan na płaszczyźnie charytatywnej i społecznej, np. w szkołach, szpitalach, więzieniach, praca na rzecz pokoju, walka o prawa człowieka, wolność religijną (Budniak, 2004, s. 107–108).

Wzrost samoświadomości zaowocował odkryciem pluralizmu kulturowego i spowodował wyróżnienie wartości kulturowych grupy i szczególną dbałość o nie (Nikitorowicz, 2000, s. 64). Dlatego społeczeństwo pluralistyczne nie może być pozbawione fundamentu wartości uniwersalnych. Nie można, realizując katechezę ekumeniczną, ograniczyć się jedynie do ukazania doktryny innych wyznań. Należy zadbać o wychowanie do właściwej postawy wobec braci innych wyznań. Z kształtowaniem postawy ekumenicznej związane są katechezy o nawróceniu. Jan Paweł II przydziela pierwszorzędną rolę ekumenizmowi duchowemu, który zmierza ku nawróceniu i świętości życia – *metanoi* – katechezy o pokucie i pojednaniu. Za ważną w ekumenicznym wymiarze Jan Paweł II uznaje również współpracę z Kościołami i Wspólnotami chrześcijańskimi na polu katechizacji (np. wspólne opracowania podręczników). Małżeństwa o różnej przynależności wyznaniowej w pewnym stopniu mają wymiar ekumeniczny (poprzez wspólną modlitwę, czytanie Pisma Świętego), ich sytuacja jednak zwraca uwagę na fakt potrzeby dążenia do jedności chrześcijan. „Nie ma prawdziwego ekumenizmu bez wewnętrznej przemiany”, która dotyczy zarówno indywidualnej płaszczyzny i eklezjalnej, a która związana jest z regułą: „*Ecclesia semper reformanda*” („Kościół stale wymaga reformy”) (Słowik, 2003, s. 115).

Wychowanie religijne ma dwa wymiary. Pierwszy to poziom budzenia zdolności do religijnego bycia w świecie, wrażliwości na *sacrum*, poziom budowania postawy szacunku dla religijnego wymiaru egzystencji ludzkiej, poziom uczenia się rozumienia kultur przez ich religijne korzenie oraz wybór i tworzenie własnego życia w wierze – jest to wychowanie do religijności, które wymaga edukacji w przyjętym wcześniej znaczeniu. Drugi to wychowanie w naturalny sposób wyprowadzane z prawdy o człowieku i świecie, w tym wymiarze wychowanie religijne staje się wychowaniem chrześcijańskim, którego centrum stanowi ewangelizacja, katecheza czy formacja chrześcijańska. Towarzyszyć im powinno wychowanie w duchu wiary (Olbrycht, 2002, s. 41).

Należy się uczyć istnieć i wierzyć w nowej pluralistycznej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Złote reguły dialogu to: 1. reguła – bardziej „słuchać niż mówić”, 2. reguła – „bardziej rozumieć niż oceniać”, 3. reguła – „bardziej dzielić się niż dyskutować” (Dąbrowski, 2000, s. 251–256). Aby wyjść ku działalności ekumenicznej, należy uczynić wszystko, aby właściwie została ukształtowana postawa *in (ad intra)*, którą wyraża silne zakorzenienie we własnym wyznaniu. Jedność to także zadanie i właśnie na styku granicy daru i zadania, postawy *in* oraz *ad extra* znajdujemy coś, co stanowi o łączności jednego i drugiego – jest to pragnienie jedności i poczucie odpowiedzialności za jedność Kościoła (Słowik, 2003, s. 111).

W koncepcji edukacji międzykulturowej szkoła pragnie nauczyć swoich uczniów żyć w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. Z jednej strony wymaga ona: otwarcia na innych, chęci zrozumienia innych, ich kultury, spraw i problemów ora z takich relacji między większością a mniejszością, które nie

prowadzą do konfrontacji. Z drugiej – kładzie nacisk na: umiłowanie i poczucie ważności własnej kultury, dialog z innymi kulturami, szacunek dla innych kultur i otwartość na te kultury. W szczególności zakłada inny rodzaj relacji między tymi kulturami, polegający na wymianie i współtworzeniu zamiast dominacji.

Istotą edukacji wielokulturowej (międzykulturowej) jest przede wszystkim kształcenie w szkołach postawy szacunku i tolerancji, w stosunku do innych (ze względu na narodowość, kulturę, wyznanie itp.) (Jasiński, 2010, s. 39, 46).

Istota ekumenizmu dla respondentów – wyniki badań własnych

Czynnikiem podtrzymującym poczucie tożsamości wśród mieszkańców Pszczyny było i jest nadal szkolnictwo, przyczyniające się także w znacznym stopniu do kształtowania szeroko pojmowanej kultury. W Pszczynie funkcjonowały w roku szkolnym 2020/2021 cztery szkoły ponadpodstawowe³, które wykazywały chęć udziału w badaniach naukowych. W artykule wykorzystano wyniki części jakościowej badania. Dodatkowo z wywiadem zwróciłam się do Przedstawicieli Kościołów, by poszerzyć wiedzę na temat działań ekumenicznych.

Wywiadu udzieliło 106 respondentów (54 uczniów szkół ponadpodstawowych, 42 nauczycieli i 10 rodziców). Wśród badanej grupy była zarówno młodzież, jak i dorośli przedstawiający następujące związki religijne i wyznania:

- wyznawcy kościoła rzymskokatolickiego (44 osoby – 41,51%),
- wyznawcy kościoła ewangelicko-augsburskiego (22 osoby – 20,75%),
- Wolni Chrześcijanie (6 osób – 5,66%),
- Ewangeliczni Chrześcijanie (4 osoby – 3,77%),
- Adwentyści Dnia Siódmego (6 osób – 5,66%)
- Świadkowie Jehowy (10 osób – 9,43%),
- muzułmanie (2 osoby – 1,88%, którzy są braćmi, jeden zawarł związek małżeński z katoliczką, mają dwójkę dzieci, które wychowują jako muzułmanów).
- 1 rodzina (czterooosobowa – (nie liczymy dzieci) – 3,77%) przyznająca się do pochodzenia żydowskiego, jednak uważająca się za żydów mesjanistycznych [Synowie Nowego Przymierza], (w wypowiedzi, stwierdzili, że Chrystus też był Żydem, więc nie wypierają się swego pochodzenia, tylko oprócz Tory czytają również Nowy Testament),
- ateści (10 osób – 9,43%).

Respondenci (uczniowie szkół ponadpodstawowych), udzielając wywiadu, tak określali swoją postawę otwartości na Innego, oto niektóre powtarzające się wypowiedzi:

³ Zespół Szkół nr 1 – III Liceum Ogólnokształcące, Powiatowy Zespół Szkół nr 1 im. Generała Józefa Bema, Powiatowy Zespół Szkół nr 2 im. Karola Miarki oraz Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego.

- *jak miałabym kogoś wyśmiać z powodu innego wyznania, to byłoby śmieszne (dziewczyna, 17 lat, katoliczka, Pszczyna),*
- *mnie to nie przeszkadza, że ktoś inaczej wierzy, że nic nie robi w niedzielę, to O.K., ja nic nie robię w sobotę (chłopak, 17 lat, ADS, Piasek),*
- *nie chciałbym być wyśmiewany, toteż nie wyśmiewam innych (chłopak, 18 lat, ewangelik, Pszczyna),*
- *skoro tak wybrał i w TO wierzy, to co mnie to obchodzi, też nie chciałbym, żeby ktoś wtykał swój nos w moje sprawy (chłopak, 18 lat, katolik, Łąka),*
- *trochę to dziwne, zawsze chcę wiedzieć, co go urzekło w tej danej wierze, zawsze pytam, bo to ciekawe (dziewczyna, 17 lat, katoliczka, Pszczyna),*
- *oni są wszyscy tacy sami, mówią niby różnie, a jednakowo postępują (chłopak, 16 lat, ateista, Pszczyna).*

Powyższe wypowiedzi respondentów świadczą o ich postawie tolerancyjnej, dzięki której może występować zgodne współżycie członków różnych wyznań. Taka sytuacja nie pobudza napięć i konfliktów. Dzięki temu młodzież ma stworzone warunki życia, w których nie tylko nabywa zdolności do tolerowania odmienności, ale zyskuje potencjał budowania siebie samej.

W rozmowie z przedstawicielami pszczyńskich kościołów i związków religijnych, uzyskałam propozycje ulepszenia działalności szkolnej na rzecz środowiska lokalnego:

- *uwagam, że wymowna jest zasada miłości, gdy jej zabraknie w społeczności lokalnej, a jedni będą się wywyższać nad drugimi, wtedy nigdy nie będzie można mówić o integracji, tam zasada miłości musi być respektowana jako najważniejsza w rodzinie, w szkołach, w całej społeczności (pastor kościoła ewangelicko-augsburskiego);*
- *nie ma w zasadzie modelu, bo czym on by był, zniewoleniem człowieka. Każdy musi postępować według sumienia, to znaczy mamy drogowskaz, czyli Dekalog, i on jest uniwersalny, dla każdego i w każdej sytuacji. Integracja szkół ze środowiskiem jest, istnieje, młodzież jest chętna, ma priorytety, może po prostu przydałoby się więcej inicjatyw na łonie parafii. Szkoły boją się takiej współpracy, nauczyciele nie są chętni dawać przykład swojej duchowości młodszemu pokoleniu, dlatego młodzież stroni od życia parafialnego. Smuci fakt, że często i rodzice nie są dobrym wzorem religijności (ksiądz kościoła rzymskokatolickiego);*
- *powinna być większa miłość bliźniego, akceptacja wszystkich, a nie znajdowanie tylko wad. Zniechęcenie często przychodzi z postaw starszych osób, młodzież jest dobrym obserwatorem, nigdy się ich nie oszuka fałszywością, oni szukają prawdy. Działania powinny być realizowane w przyjaznych stosunkach, nikogo nie poniżając (pastor kościoła Adwentystów Dnia Siódmego).*

Przedstawiciele kościołów pszczyńskich integrację szkół ponadpodstawowych i środowiska lokalnego przedstawiają jako zależną od emocjonalnego sto-

sunku uczestniczących w niej osób. Uważają, że wartości, którymi powinni kierować się w życiu, nadadzą podstawę integracji, by ta była wzorcowa.

Respondenci wyznania Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego (ADS) podkreślali, że jako jedyny Kościół w Pszczynie dokonali wiele na rzecz wspólnoty pszczyńskiej. Do działań tych należy zaliczyć Pikniki Rodzinne (odbywające się początkiem maja), Spotkania Biblijne (podczas których zaproszeni goście opowiadają o historii Biblii), prelekcje o zdrowym trybie życia i zdrowej żywności wraz z promocją artykułów w ich sklepach. Na wszystkie te spotkania zapraszani są wszyscy mieszkańcy Pszczyny, niezależnie od religii czy wyznania. Oprócz tego co środę organizują pomoc charytatywną dla wszystkich potrzebujących w mieście i okolicach (żywność, odzież, pomoc finansowa, dobre słowo), która jest udzielana w punkcie pomocy Tabita, mieszczącym się przy kościele.

Respondenci zapytani o wartość, która ostatecznie w życiu zwycięża, kieruje naszymi działaniami – wskazali na wartość utylitarną, społecznościową. Uwidoczniła się rezygnacja z dobra indywidualnego na rzecz dobra wspólnego, która nie jest wbrew ludzkiej naturze, lecz odpowiada wspólnotowemu uczestnictwu. Funkcjonowanie wielości wyznań w społeczności dla dobra społecznego podporządkowane jest miłości, co przejawia się w wypowiedziach osób o różnej przynależności wyznaniowej.

Odpowiedzi na pytanie: „Jaka jest najważniejsza wartość, którą winno się kierować w swoim życiu?” przedstawiają się następująco:

- *miłość* (64 osoby – 60,37%),
- *wiara* (22 osoby – 20,75%),
- *prawda* (8 osób – 7,54%),
- *szacunek* (18 osób – 16,98%),
- *pomoc innym* (56 osób – 52,83%),
- *otwartość* (4 osoby – 3,77%),
- *poszanowanie godności* (26 osób – 24,52%),
- *tolerancja* (54 osoby – 50,94%).

Tolerancja lub jej brak wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych sprawia, że relacje szkolne stają się specyficzne. Poniżej przedstawione wypowiedzi pochodzące z badań własnych ukazują postawę otwartości i personalizacji wobec Innego, oto niektóre powtarzające się wypowiedzi:

- *nie zauważyłam, żeby ktoś kogoś traktował inaczej ze względu na jakąkolwiek inność. Koledzy są może trochę mniej od nas dojrzałsi, ale nie przejawiają do nikogo wrogości. Uważam, że nie powinno się nikogo dzielić na lepszych lub gorszych, to bez sensu* (dziewczyna, 17, katoliczka, Pszczyna);
- *mam chłopaka, który uważa się za ateistę, jest ochrzczony, ale nie praktykuje, jak powiedziałam o nim mamie, to mnie w poglądach poparła, bo liczy się jakim jest człowiekiem, lubi pomagać, gra w zespole po lekcjach, pilnuje młodszego brata* (dziewczyna, 18 lat, katoliczka, Ćwiklice);

- *tolerancja u nas w szkole polega na tym, że każdemu daje się święty spokój, każdy jest taki jaki chce być i tyle, nikt nic nie wypomina* (chłopak, 17 lat, ewangelik, Pszczyna);
- *ma się pozytywne nastawienie do wszystkich, z inności uważam można dużo wyciągnąć dla siebie, świat staje się dzięki temu nie monotony, po pozorach nie należy ludzi oceniać. Tolerancja to akceptacja i tyle* (chłopak, 17 lat, katolik, Jankowice);
- *tolerancja najwidoczniejsza jest podczas meczy, sport to prawdziwa oaza tolerancji, wszyscy jesteśmy równi jak gramy i nie wynajdujemy różnic* (chłopak, 16 lat, ADS, Pszczyna).

Respondenci, budując własną autonomię religijną, szukając własnej tożsamości religijnej, podkreślają że wiara jest jednym z elementów ich procesu wychowania i nie potrafią przyjąć wobec niej postawy lekceważenia i ignorancji. Być może zdają sobie sprawę, że takie podejście, poprzez które wiara wywoływałaby wątpliwości, sprawiłaby brak możliwości wyjaśnienia nieporozumień w zróżnicowanej religijnie społeczności. Dzięki wierze wywołują w sobie młodzi pełną zaufania postawę namsłu nad życiem, otwartości na innych. Kryterium własnej wiary jest u nich bardzo silnym, niepodatnym na manipulacje emocjonalne wyróżnikiem.

Podstawowym zadaniem środowiska szkolnego, tak w przeszłości, jak i aktualnie, jest wspomaganie procesów integracji zbiorowości społecznej. Efektywne oddziaływania będą wtedy, gdy nastąpi rozwinięcie przez nauczycieli kompetencji wielowyznaniowych i wielokulturowych, dostosowania treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej do potrzeb uczniów i ich rodziców, a także podjęcia działań czyniących szkołę środowiskiem przyjaznym uczniom odmiennym wyznaniowo. Kluczowa dla nauczyciela jest umiejętność przyjmowania perspektywy Innego. Rozwinięcie tej zdolności nie jest jednak warunkiem wystarczającym, gdyż musi jej towarzyszyć wrażliwość kulturowa umożliwiająca zdystansowanie się do systemu własnych odniesień religijnych i kulturowych oraz gotowość wniknięcia bez obaw w systemy odmienne. Efektywna praca z takimi dziećmi bądź młodzieżą wymaga także uzupełnienia owej predyspozycji wiedzą o takich wspólnotach, a także postawą otwartości.

Integracja środowiska lokalnego to działania na rzecz skoordynowania oraz scalenia inicjatyw i poczynań społeczno-wychowawczych różnych ośrodków, placówek, instytucji, wpływających na kształt i treść życia społecznego w danym środowisku. Wysoki stopień integracji społecznej charakteryzuje się intensywnością kontaktów między członkami danej zbiorowości, układem trwałych więzi społecznych spajających jednostki i grupy oraz ukształtowaną świadomością identyfikacji i łączności pomiędzy nimi (Heidtman, 2005, s. 176).

Na pytanie „Jaką grupę uważasz za najbardziej otwartą pod względem religijnym” młodzież (42 respondentów) najczęściej odpowiadała, oto niektóre wypowiedzi:

- rzadko nawiązuję kontakt z wyznawcami innej grupy wyznaniowej (14 osób – 33,33%),
- z katolikami, gdyż jest ich dużo, wszędzie można ich spotkać (26 osób – 61,9%),
- z Adwentystą Dnia Siódmego, gdyż od niedawna wzenił się w naszą rodzinę (2 osoby – 4,76%).

Niechęć do nawiązywania kontaktów z innowiercami spowodowana jest niezajomością innych wyznań, której to przyczyn należy szukać w programach katechez, nie uwzględniających religioznawstwa. Brak nawiązywania rozmów z członkami innych grup religijnych może wiązać się także z traktowaniem przez młodych ludzi wiary jako sfery intymnej, o której nie należy rozmawiać z innym. Warto byłoby zachęcać młodych ludzi do dialogu ekumenicznego, postaw uczących współpracy, a nauczycieli, w tym katechetów, do obowiązkowego wychowywania młodego pokolenia do zasad współpracy i tolerancji.

Badana młodzież i jej rodzice w ocenie swojej grupy religijnej przedstawiają swoje poglądy i zachowania. Porównanie uzyskanych danych wskazuje na wiele podobieństw. Młodzi respondenci, jak i starsi wskazywali swoją grupę religijną jako doskonałą, idealną, wyróżniającą się na tle innych, co pozwala na stwierdzenie, że czują się dobrze w tych wspólnotach religijnych i rozumieją ich przesłania. Oto wybrane wypowiedzi respondentów, dotyczące pytania „Czym wyróżnia się pośród innych Twoja grupa religijna, z którą się utożsamiasz”?

- wiarą w jednego Boga, w Kościół, uznaniem Papieża za zwierzchnika, świętami, kultem Matki Bożej, jest tego sporo. Właśnie sobie uświadomiłam, że sama nie wiem czemu jest taka wyjątkowa, może dlatego, że wszyscy z rodziny i znajomi też się uważają za katolików (dziewczyna, 18 lat, katoliczka, Ćwiklice);
- posługą, byciem razem z kapłanem w spotkaniu z Jezusem podczas Eucharystii, wspólnym spotykaniem się w soboty, na modlitwie, śpiewach. Bycie ministrantem od małego sprawiło, że rozumiem w co wierzę, a nie jak inni w moim wieku, co u nich spowodowało, że są „letni” (chłopiec, 16 lat, katolik, Pszczyna);
- otwartością na innych, każdy może na nasze spotkania przyjść, pobyć z nami, jak zechce to włączyć się w modlitwę, nikogo nie zmusza się do niczego, rekolekcje są duchowym przeżyciem zawsze (dziewczyna, 17 lat, katoliczka, Pszczyna) [przyjp. N.R. – grupę tą stanowi Oaza];
- poziomem i trwałością zasad moralnych, w życiu codziennym ma wiara u nas wymiar praktyczny, inni mówią coś innego i robią coś innego, a my jesteśmy wierni Pismu (mężczyzna, 38 lat, ADS, Pszczyna);
- wierzymy w Boga, mamy swój kościół, pastora, staramy się być tolerancyjni i tego samego wymagamy od innych. Jesteśmy zawsze chętni do pomocy (mężczyzna, 44 lata, ewangelik, Studzionka);

- jest doskonałą, prawdziwą wspólnotą pobłogosławioną przez Boga, gdyż nigdzie indziej tyle osób się nie nawraca, wszyscy są szczęśliwi, bez nałogów, uśmiechnięci pomimo różnych cierpień. Ta radość zaraża innych czujemy się najbogatsi duchowo (kobieta, 42 lata, WCH, Piasek);
- tradycją [przyj. N.R.], której w zasadzie brak, wyznawcy nie uznają obyczajowości, ani symboliki chrześcijańskiej religijności], wspólnotowością, miłowaniem się wzajemnie, przybliżaniem się do Boga (mężczyzna, 40 lat, WCH, Pszczyna).

Postawa otwartości na Innego jest ściśle związana z działalnością ekumeniczną, która również pojawia się w pszczyńskiej społeczności. Powyższa analiza wypowiedzi opisuje pozytywnie działalność ekumeniczną pszczynian, którzy chętnie przez wieki współpracują ze sobą, bez względu na różnice wyznaniowe.

Poniżej zostały ukazane wypowiedzi księży kościoła rzymskokatolickiego na temat ekumenizmu w Pszczynie:

- Chrystus prosił Ojca, by wszyscy stanowili jedno. My wzorując się na tej modlitwie, musimy do tego dążyć, chociaż nie jest łatwo. Każdy jest zadziorny, zapatrzony w siebie, co utrudnia prawdziwy dialog, ale myślę, że już same starania będą nam policzone (parafia p.w. Podwyższenia Krzyża Świętego);
- jesteśmy nową wspólnotą, poznajemy się dopiero, ale nie zazналиśmy od nikogo żadnej nieprzychylności. Myślę, że nadejdzie dzień, kiedy będziemy mogli razem podjąć jakieś inicjatywy (parafia p.w. Błogosławionego Jana Pawła II);
- na razie nie widzę u nas wzorcowych działań ekumenicznych, są sporadyczne, jakby „zaspane”, ale parafrazując teksty biblijne, czekajcie a się do-czekacie. Modlitwa o jedność jest dla nas priorytetowym zadaniem (parafia p.w. Miłosierdzia Bożego).

Nie są one już tak optymistycznie zabarwione, jak wypowiedzi pastorów. Warto podkreślić, że większość inicjatyw ekumenicznych zaaranżowanych jest właśnie przez pastora przy pomocy księży kościoła rzymskokatolickiego. Dobrze, że przyjmują zaproszenie i odpowiadają na nie, lecz może jeszcze z większą radością powinni odkrywać dar ekumenizmu i stawać się przykładem dla swoich parafian.

Konkluzje

Rozumienie ekumenizmu jest jednym z najważniejszych elementów przekonań o możliwości przekroczenia podziału wewnątrz chrześcijaństwa. Przedstawione wyniki badań pozwalają na wysunięcie pewnych refleksji na temat ekumenizmu. Proces ten jawi się w świadomości respondentów jako zjawisko ważne religijnie i społecznie, wyzwała osobiste zainteresowanie na poziomie kontak-

tów chrześcijaństwa z wyznawcami innych grup religijnych. Ogólnie można podkreślić, że działalność ekumeniczna w Pszczynie (na podłożu nie tylko religijnym, ale przede wszystkim społecznym) została oceniona wyżej niż w dziedzinie bardziej teoretycznej. W intensywniejszym rozwoju ekumenizmu przeszkadza z pewnością: stereotypowe myślenie, sporadyczna wzajemna ignorancja oraz różnice doktrynalne. Możliwe jest takie ustawienie programu wychowawczego, aby obok tego co swojskie, regionalne, narodowe zapoznawać z systemami uniwersalnymi wy wpływającymi z powszechnie uznawanych wartości i ideałów (Jasiński, 2010, s. 86).

Proces wzrastania w kulturę tolerancji to działalność przede wszystkim o cechach otwartego spojrzenia i doświadczania wielobarwności społecznego funkcjonowania i otwarcia się na Innego. Przystawianiu tolerancji towarzyszy zbliżanie się do wewnętrznego świata jednostki i rozumienie jej. Wychowanie bazujące na tolerancji to proces tworzenia, który pozostaje nurtem kreowania człowieka z bagażem cnót etycznych, człowieka współodczuwającego. Wymiarem tolerancji jednak jest wiedza o drugim człowieku, gdyż odkrywanie odmienności i odniesienie do nich jako zjawisk społecznych, staje się drogą każdego człowieka do podążania ku otwartości i zrozumieniu, poprzez wyrażanie pozytywnych ustosunkowań społecznych (Szewetowska, 2008, s. 44–45).

Postawy młodzieży w stosunku do Innego są kształtowane zarówno pod wpływem środowiska rodzinnego, jak i lokalnego. Wówczas gdy kształtują się pozytywne relacje, mogą stać się one częścią społecznego dziedzictwa przekazywanego przez proces socjalizacji poszczególnym jednostkom. By rozwijać postawy tolerancyjne młodzieży, należy dostarczyć jej wiedzy o tradycjach innych grup. Może być to wywołane poprzez wspólne spotkania, zwiedzanie świątyń innych wyznań, poznanie obyczajowości. To jest droga do otwartości na Innych, obcując z nimi, młodzież wzbogaca siebie, co nie oznacza zatracania swoich postaw i przekonań. Nauczyciel powinien dążyć do wytworzenia w grupie klimatu życzliwości. Jego zadaniem jest wdrażanie do rozumienia i przeżywania inności, rezygnowania z dzielenia ludzi pod wieloma względami. Te wyżej wymienione elementy stworzą więzi wewnątrzgrupowe, udoskonalą komunikację w środowisku wielokulturowym i zróżnicowanym pod wieloma względami. Zapobiegną sytuacjom prowadzącym niekiedy nawet do konwersji religijnej, stąd należy zwrócić większą uwagę w szkołach na aspekt interakcji międzykulturowych w wymiarze religijnym. W niej zaś najistotniejszą rolę odgrywają symbole – jako część dziedzictwa kulturowego grupy, dlatego należy dostrzegać podobieństwa znaczenia poszczególnych symboli kulturowych w różnych kulturach. Młodzi nie rzadko niepoprawnie stosują odniesienia innych wyznań do swojego, co świadczy o braku elementarnej wiedzy.

Opisane zróżnicowanie religijne w kontekście międzykulturowości wspólnoty pszczyńskiej, znajduje swój wyraz i specyficzny wymiar w tendencji do po-

szukiwania i życia w jedności. Zaprezentowane rozważania pozwoliły na uchwycenie i interpretację charakterystycznych cech, mających istotne znaczenie w podejmowaniu działań integrujących wyżej wymienioną społeczność. Ukazane zostały również praktyczne działania z zakresu ekumenizmu, by jawiły się jako naturalna konsekwencja ewolucji socjalizacji oraz edukacji i stanowiły integralną część wychowania, a także nauczania poprzez imprezy kościelne o charakterze kulturalno-oświatowym. Należy podkreślić równocześnie potrzebę edukacji, dotyczącej wyznań chrześcijańskich i religijnych w danym regionie, gdyż jest to najskuteczniejsza droga do „pojednanej różnorodności”, by zbudować prawdziwą cywilizację miłości i pokoju. Przypomnienie dawno zapomnianych relikwów przeszłości stworzy podwaliny, pod jeszcze głębsze poznanie dziedzictwa kulturowego oraz uchroni je od zapomnienia. A zatem w świetle powyższych danych należy stwierdzić, że zjawiska zróżnicowania religijnego nie należy lekceważyć, zwłaszcza w środowiskach wielokulturowych, gdyż z dnia na dzień wzmacnia ono kształtowanie tożsamości mieszkańców takich terenów. W interesie każdej społeczności leży troska o własne normatywne punkty orientacyjne oraz ich przekazanie następnym pokoleniom. Młody człowiek, znajdując i określając swoje miejsce w lokalnej społeczności, mający większą od przeciętnej wiedzę o własnej kulturze, dziedzictwie przodków, potrafi trafniej odczytywać i interpretować zachowanie Innych, uczyć się także szanować ich odmiennosc, a tym samym wyzbywa się ksenofobii i własnych kompleksów.

By lepiej propagować postawę otwartości i ekumenizmu wśród pszczyńskiej społeczności, należy rozpocząć edukację i wychowanie do takich postaw od samych przedstawicieli kościołów, którzy powinni stanowić wzór. Powinni mieć oni świadomość, że edukacja ekumeniczna musi znaleźć swój wyraz w praktyce dnia powszedniego, gdyż inaczej stanie się przesłanką teoretyczną. Jakkolwiek odmiennosc wyznaniowa nie tworzy w pełni nowej kultury, gdyż religia jest jednym z jej elementów, to można mniejszość wyznaniową, jaką jest społeczność ewangelicka w Pszczynie, rozważać jako mniejszość społeczną. Poprzez wspólne uczestnictwo i przeżywanie wartości kształtuje się nowa, wzbogacona transferem religijnym, kultura, a postawy uczestników nabywają większej otwartości. Ekumenizm wśród mieszkańców Pszczyny ma postać przede wszystkim ludową, charakteryzującą się oddolną inicjatywą społeczności, często samej społeczności bez swoich Pasterzy.

Dialog ekumeniczny jest konieczny. Jego negacja może obrócić się przeciwko samemu chrześcijaństwu i chrześcijanom. Postulat intensyfikowania go to nowa wrażliwość na nowo pojmowanego człowieka, poddanego współczesnym presjom cywilizacyjnym.

Bibliografia

- Biela, A. (1989). Ekumenizm w perspektywie badań psychologicznych. W: Z. Chlewiński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej* (s. 189–195). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Budniak, J. (2004). Ekumenizm. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, M. Mariański (red.), *Leksykon socjologii religii* (s. 107–108). Warszawa: PWN.
- Dąbrowski, S. (2000). Degradująca troska (w miejsce degradującej obcości), a nie dialog (cz. 2). *Ruch Filozoficzny*, 2, 251–256.
- Heidtman, J. (2005). Integracja społeczna. W: J. Wojnowski, M. Dzikan, K. Gawlas (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*. T. 12. Warszawa: PWN.
- Jasiński, Z. (2010). Oświata i kultura polonijna a koncepcja wielokulturowości, *Studia Migracyjne-Przegląd Polonijny*, 3, 84–88.
- Jasiński, Z. (2006). Przemiany w polityce oświatowej i społecznej w kontekście edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej* (s. 39–46). Cieszyń – Warszawa: WSP.
- Król, J. (1999). *Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii. Podstawy teoretyczno-metodologiczne*. Opole: WSP.
- Lewowicki, T. (2001). O ideach oraz praktykach edukacji wielokulturowej i międzykulturowej. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 5–9.
- Nikitorowicz, J. (2000). Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym. *Chowanna*, 2, 58–66.
- Nikitorowicz, J. (2009) Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości. *Edukacja*, 3, 12–18.
- Nikitorowicz, J. (1997). Tożsamość a akomodacja. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne. Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną*, 168–175.
- Olbrycht, K. (2002). Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych* (s. 209–219). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Olbrycht, K. (2002). Rola edukacji religijnej i wychowania religijnego na początku trzeciego tysiąclecia. *Paedagogia Christiana*, 2, 38–43.
- Simonides, D. (1990). *Folklor a tożsamość Śląska*. W: D. Warzecha (red.), *Kultura ludowa a tożsamość Śląska. Materiały z sesji naukowej zorganizowanej z okazji II Śląskich Dni Folkloru. Rozprawy i studia Muzeum Śląskiego* (s. 19–29). T. 1. Katowice: Muzeum Śląskie.
- Słowik, R. (2003). Odpowiedzialność za jedność Kościoła w świetle adhortacji apostołskich Jana Pawła II. *Roczniki Teologiczne*, 7, 110–117.

Szewetowska, K. (2008). Tolerancja jako treść w procesach socjalizacji i wychowania. *Edukacja i Dialog*, 12, 41–46.

Wojak, T. (1995). *Zarys historii Kościoła*. Bielsko-Biała: ATH.

Ecumenical upbringing – the implementation of the organisational forms and the methods of the activity of schools above the primary level, taking under consideration the diversity of faiths and confessions on the land of Pszczyzna

Abstract

In the contemporary socio-cultural assumptions, there is a need for the program, which appeared to cultural pluralism and religious among students. This growing awareness of the existing different communities is one of the reasons that education assign a significant role in shaping the life model based on the interaction of individuals and communities, and entire societies - without destructive conflicts of national, ethnic, religious or cultural.

The main foundations would be tolerance for attitudes and customs, respect for language, traditions, religions of all students, the mutual enrichment through exchange of values, instilling the principles of peaceful existence and cooperation in social and cultural opposition to any form of discrimination, and - apart from learning about their own history and culture – getting to know the values of other cultures.

Functioning in a culturally diverse environment makes it assume a distinctive lifestyle, behavior and conduct, drawing from more than one source of culture, assimilating more or less consciously different values, directly experiencing other cultures and entering into direct interaction with its representatives. To do this, develop the concept of integral education and pedagogy open, inspired, among others, Christianity. Religious Education is to fill an important humanizing role. It gives a basis to build attitudes of intercultural dialogue and tolerance.

Keywords: ecumenism, tolerance, dialogue, intercultural education, forms and methods of activity in secondary schools in Pszczyzna.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.11>

Katarzyna ZALAS

<https://orcid.org/0000-0001-7351-4449>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: k.zalas@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Zalas, K. (2021). Miejskie szkoły powszechne dla ludności żydowskiej w wielokulturowej Częstochowie okresu międzywojennego. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 147–165.

Miejskie szkoły powszechne dla ludności żydowskiej w wielokulturowej Częstochowie okresu międzywojennego

Streszczenie

Częstochowa w latach 1918–1939, podobnie jak cała Rzeczpospolita, była miastem wielokulturowym. Na jej obszarze współistniały grupy ludności różniące się pod względem etnicznym, reprezentujące odmienności językowe, religijne oraz kulturowe, jednak dominującą spośród mniejszości grupę wyznaniową stanowili Żydzi.

Rozwój gospodarczy, terytorialny a także demograficzny dokonujący się we wskazanych okresie, a przede wszystkim stale wzrastająca liczba ludności żydowskiej spowodowała konieczność organizowania instytucji społeczno-kulturalnych i oświatowych. Tworzyły je w szczególności organizacje i towarzystwa o charakterze dobroczynnym i filantropijnym. Struktura demograficzna lat 1918–1939 determinowała także potrzeby oświatowe w mieście. W celu upowszechniania obowiązkowej edukacji władze miasta przekazały trzy miejskie szkoły powszechne (nr 12, 13 i 15) wyłącznie na użytek ludności żydowskiej.

Szkoły te stanowiły integralny element miejskiego szkolnictwa powszechnego, powielały tym samym trudności lokalowe, kadrowe i organizacyjne. Na uwagę zasługuje jednak fakt, iż dzięki oddolnym inicjatywom kadry pedagogicznej, organizowaniu działań wychowawczych szkoły kształciły w duchu poszanowania ludności wszystkich wyznań i narodowości, szacunku wobec państwa i społeczności lokalnej.

Słowa kluczowe: szkoły powszechne, okres międzywojenny, mniejszości narodowe, Częstochowa, wielokulturowość.

Podstawową przesłanką do podjęcia prezentowanej problematyki jest niewystarczający stan badań w zakresie oświaty regionalnej w latach 1918–1939. Celem artykułu jest przedstawienie organizacji, struktury i warunków funkcjonowania szkół powszechnych w Częstochowie w omawianym czasie, przekazanych przez władze miejsce wyłącznie na użytek ludności żydowskiej. Poruszana problematyka oscyluje wokół zagadnień warunków lokalowych, higienicznych i sanitarnych placówek, kadry pedagogicznej, a także czynników determinujących jakość procesu dydaktycznego i działalności wychowawczej. W podjętych badaniach zastosowano metodę analizy źródeł historycznych. Kwerendzie poddano materiał źródłowy zgromadzony w Archiwum Państwowym w Częstochowie, w szczególności zespoły: Akta miasta Częstochowa oraz Publiczna Szkoła Powszechna nr 13 w Częstochowie. Zawarty w nich materiał odnosi się do organizacji i funkcjonowania szkół powszechnych w mieście w omawianym okresie, charakterystyki podstaw prawnych i czynników determinujących ewolucję szkolnictwa powszechnego w latach 1918–1939, warunków materialnych i higieniczno-sanitarnych szkół początkowych, problematyki kadry nauczycielskiej oraz działalności poszczególnych organizacji uczniowskich.

Wprowadzenie

Druga Rzeczpospolita była okresem w dziejach Polski, w którym w granicach niepodległego państwa znalazły się silne pod względem liczebności zgrupowania ludności niepolskiej. Z przeprowadzonych dwukrotnie (w 1921 i 1931 roku) spisów powszechnych ludności wynika, że w Polsce 31% ludności stanowiły mniejszości narodowe. Strukturę narodowościową międzywojennej Polski stanowili: Polacy, Ukraińcy (Rusini), Żydzi, Białorusini, Niemcy, Litwini, Rosjanie, Czesi (Żarnowski, 1969; Tomaszewski, 1985; Tomaszewski, 1991; Hołuszko, 1992; Chałupczak, Browarek, 2000). Częstochowa okresu międzywojennego, podobnie jak cała Rzeczpospolita, była miastem wielokulturowym (Mizgalski, 2004; Mizgalski, 2002). Na jej obszarze współistniały grupy ludności różniące się pod względem etnicznym, reprezentujące odmienności językowe, religijne oraz kulturowe (Sztumski, 2002). Dominującą spośród mniejszości grupę wyznaniową stanowili Żydzi, a samo miasto zyskało miano Polskiej Jerozolimy (Mizgalski, 1994; Kowalińska, 2014).

Uwarunkowania społeczno-polityczne i gospodarcze Częstochowy

Początki zasiedlania Częstochowy przez ludność żydowską datuje się na XVII wiek (Mizgalski, 2004), natomiast utworzenie gminy wyznaniowej na terenie

miasta przypada na początek wieku XVIII (Jakubowski)¹. Czynnikiem napędowym w procesie osadnictwa był przemysł manufakturowy i fabryczny miasta, który wszedł w dynamiczną fazę rozwoju w ostatnim ćwierćwieczu XIX wieku. Nie bez znaczenia pozostawały także czynnik handlowo-komunikacyjny oraz aktywność pielgrzymkowa. Ich naturalną pochodną był fakt, że miasto stało się znaczącym ośrodkiem kulturalnym (Nietyksza, 1986).

Częstochowa, jako miasto uprzemysłowione i zurbanizowane, zapewniało korzystne warunki do rozwoju rzemiosła i handlu. Osiedlanie się tam ludności żydowskiej pozostawało w ścisłym związku z możliwością zatrudnienia i zarobkowania w wymienionych branżach (Mauersberg, 1968). W 1921 roku Żydzi stanowili 30% całej częstochowskiej populacji. Do wybuchu drugiej wojny światowej ich udział w demograficznej strukturze miasta malał, osiągając w 1939 roku 20,7% (Mizgalski, 2002). Warto podkreślić, że analogiczna sytuacja miała miejsce także w województwie kieleckim, do którego Częstochowa przynależała administracyjnie w latach 1918–1939 (Pawlina-Meducka, 1993)². Na stan ten wpłynęły: zmniejszenie się przyrostu naturalnego, kryzys gospodarczy, dekoniunktura oraz nasilenie ruchu emigracyjnego Żydów, zwłaszcza do Palestyny (Pawlina-Meducka, 1993, s. 17; Pawlina-Meducka, 2003, s. 23; Mizgalski, 2002, s. 237). Stan liczebny ludności żydowskiej determinował jej udział w życiu gospodarczym, społecznym i kulturalno-oświatowym miasta. Stosunek liczby ludności polskiej i żydowskiej w Częstochowie ilustruje tabela 1.

Z zestawienia wynika, że w 1924 roku ludność żydowska stanowiła 30% mieszkańców. Od tego roku nastąpił systematyczny spadek jej liczby, która w roku 1939 wyniosła 28 486 mieszkańców, a więc 20,7% ogółu częstochowian.

Częstochowscy Żydzi w znaczący sposób przyczynili się do rozwoju gospodarczego miasta. Po pierwszej wojnie światowej byli oni właścicielami większych częstochowskich zakładów przemysłowych³, a w 1925 roku Żydów – właściciele

¹ Z. Jakubowski datuje początki osadnictwa żydowskiego w Częstochowie na XVII wiek, opierając się na materialne faktograficznym pochodzącym z lustracji królewskich. Autor podaje, że luźne zapiski o Żydach zawarte są w lustracjach z lat 1620 i 1631. Utworzenie częstochowskiej gminy wyznaniowej datuje na początek XVIII wieku. Z kolei K. Rędziński odnosi początki zasiedlania terenów częstochowskich do pierwszych lat XVIII wieku, opierając się na kontrakcie zawartym między Żydem Mościkiem a burmistrzem i Radą Miasta J.K.M-ci Częstochowy w sprawie pożyczki na spłatę kontrybucji nałożonej na miasto w 1705 roku. W zamian pozwolono mu zamieszkać w Starej Częstochowie do czasu zwrotu długu. Powołanie częstochowskiej gminy wyznaniowej autor datuje na 1808 rok.

² W latach 1926–1937 z województwa kieleckiego wyemigrowało 17 804 Żydów, co stawiało województwo na 6. miejscu w kraju pod względem liczby emigrantów.

³ Żydzi byli właścicielami częstochowskich fabryk powstających już w latach 50. XIX wieku. Wśród nich znajdowały się: fabryka obrazów D. Langhamera, fabryki tyżek H. Kohna i J. Landau, drukarnia P. Szymkowskiego i A. Oderfelda, zapalczarnia F. Sperberga, fabryka wyrobów metalowych J. Weinberga, fabryka papieru K. Ginsberga i Kohna, fabryka wyrobów jutowych „Warta” H. Markusfelda i S. Naumana, Gnaszyńska Manufaktura I. Singera, Z. i R. Markiewiczów oraz Fabryka Wyrobów Metalowych, guzików, odlewnie, fabryki zabawek i inne.

zakładów przemysłowych było dwukrotnie więcej aniżeli Polaków. Ponadto żydowscy przedsiębiorcy osiągnęli o $\frac{1}{3}$ wyższe zyski niż mieszkańcy narodowości polskiej. Mobilność gospodarcza Żydów umożliwiała im funkcjonowanie w tych branżach, które gwarantowały im samodzielność ekonomiczną i jednocześnie możliwość życia zgodnie z zasadami religijnymi (Mizgalski, 1994).

Tabela 1

Ludność żydowska na tle ludności polskiej w latach 1921–1939

Lp.	Rok	Ogólna liczba ludności	Polacy		Żydzi		Pozostali	
			Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1.	1921	80 473	55 555	69,1	24 111	30,0	807	0,9
2.	1925	83 329	61 143	73,4	21 576	25,9	610	0,7
3.	1930	115 877	91 250	78,8	23 927	20,7	700	0,5
4.	1931	117 558	89 997	76,5	26 507	22,5	1084	1,0
5.	1935	127 504	99 140	77,8	27 162	21,3	1202	0,9
6.	1939	137 623	107 875	78,4	28 486	20,7	1262	0,9

Źródło: Dominiczak, 2006, s. 46; Palus, 1997, s. 17.

Istotną rolę odgrywali Żydzi w rozwoju częstochowskiego rzemiosła. Ich dominacja zaznaczała się szczególnie w branżach: włókienniczej, skórzaney, metalowej oraz spożywczej (Rosół, 2002). Większość ludności wyznania mojżeszowego była właścicielami niewielkich warsztatów rzemieślniczych, pracując samodzielnie lub zatrudniając kilka osób, najczęściej członków rodziny. Warsztaty nastawione były na drobną produkcję, szczególnie w szewstwie, krawiectwie oraz stolarstwie. W okresie kryzysu gospodarczego wiele warsztatów i zakładów działało nielegalnie. Rozwinął się wówczas proceder tzw. rzemieślników-domokrąźców, który został zdominowany przez Żydów, nie ponoszących żadnych świadczeń na rzecz Skarbu Państwa. Rzemiosło stanowiło obszar wyostrejzonej rywalizacji i konkurencji pomiędzy Żydami a Polakami. W strukturze zatrudnienia częstochowskiej ludności żydowskiej znaczny obszar stanowił także handel, będący w latach 30. XX wieku kwestią sporu przedsiębiorstw polskich i żydowskich (Mizgalski, 1994, Pawlina-Meducka, 2002, Rosół, 2002).

Przy stale wzrastającej liczbie ludności żydowskiej zachodziła konieczność organizowania instytucji społeczno-kulturalnych i oświatowych. Tworzyły je w szczególności organizacje i towarzystwa o charakterze dobroczynnym i filantropijnym. Ich powstanie i rozwój uwarunkowane był sytuacją gospodarczą, w której znaleźli się wszyscy mieszkańcy Częstochowy po pierwszej wojnie światowej. Charakteryzowały ją ruchoma inflacja, powodująca spadek wartości pieniądza i obniżenie faktycznych dochodów, oraz recesja gospodarcza powodująca

bezrobocie (Palus, 1994). Naczelnym i pilnym zadaniem stało się udzielanie wsparcia o charakterze materialnym i finansowym osobom znajdującym się w trudnej pod względem socjalnym sytuacji życiowej.

Wśród licznych prężnie działających organizacji wskazać należy m.in.: Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów (Sobalski, 2003, Zalas, 2016)⁴, Towarzystwo Ochrony Zdrowia Ludności Żydowskiej – TOZ⁵ (Grządziński, 2002; Mizgalski, 2002), Żydowski Związek Inwalidów Wojennych⁶ (Guz, 1997), Towarzystwo Pomocy Przeciw Nędzy Wyjątkowej „Bejs Lechem”⁷ (Guz, 1997), Towarzystwo Żydowskich Szkół Średnich i Powszechnych⁸ (Kowalińska, 2014), Towarzystwo Szerzenia Oświaty wśród Żydów⁹ (Adamczyk, 2005), Komitet Pomocy Studentom Żydom „Auxilium Academicum Judaicum”¹⁰ (Mizgalski, 2002), Towarzystwo Przyjaciół Sztuki Żydowskiej¹¹ (Mizgalski, 2002), Żydowskie Towarzystwo Krajoznawcze¹² (Głowacki, 2012).

⁴ Częstochowskie Towarzystwo Dobroczynności dla Żydów zostało zatwierdzone przez władze gubernialne 27 marca 1899 roku, działalność rozpoczęło 13 października 1899 roku. W ramach Towarzystwa prowadzono działy: wsparcia, rozdawnictwa węgla, kasę wsparcia, dział przeciwżebaczy, dział pielęgnowania ubogich chorych, klimatyczne leczenie ubogich dzieci (kolonie letnie), Dom Schronienia dla Starców i Kalek im. Miny Werde, szpital i ochrony.

⁵ Towarzystwo Ochrony Zdrowia powstało w 1923 roku z inicjatywy Gminy Żydowskiej jako odpowiedź na wzrastające zapotrzebowanie w zakresie opieki. Towarzystwo prowadziło rozległą działalność w zakresie zdrowia i higieny, zarówno dla dzieci, jak i dorosłych. Organizowało akcje dożywiania w miejskich szkołach powszechnych żydowskich, prowadziło kolonie letnie oraz gabinety higieny szkolnej, przeciwgruźlicze, stację opieki nad matką i dzieckiem oraz poradnię dla matek ciężarnych.

⁶ Jego działalność oscylowała wokół zapewnienia ochrony prawnej i ekonomicznej inwalidom żydowskim, którzy wskutek działań wojennych ponieśli uszczerbek zdrowotny. Pod opieką Towarzystwa znajdowały się także żony i dzieci poległych Żydów.

⁷ Powstało w 1927 roku. Głównym celem było udzielanie pomocy finansowej najuboższym mieszkańcom miasta w celu zabezpieczenia ich elementarnych potrzeb socjalnych. Pomoc polegała w szczególności na zabezpieczeniu potrzeb bytowych.

⁸ Jego pierwotnym celem było utrzymywanie i prowadzenie szkół średnich. Od 1926 roku rozszerzyło swoją działalność na szkoły powszechne i w związku z tym przyjęło nazwę Towarzystwa Żydowskich Szkół Średnich i Powszechnych.

⁹ Głównym celem Stowarzyszenia była aktywizacja kulturalna ludności żydowskiej oraz zapewnienie dostępu do oświaty. W 1916 roku z ramienia Towarzystwa Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie powstała Sekcja Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej, której celem było udzielanie pomocy materialnej i finansowej młodzieży uczącej się w szkołach powszechnych.

¹⁰ Oddział Komitetu powstał w Częstochowie w 1922 roku w ramach powołanego 14 października 1921 roku Ogólnopolskiego Obywatelskiego Komitetu Pomocy Studentom Żydom „Auxilium Academicum Judaicum”. Organizacja ta prowadziła działalność na rzecz gromadzenia środków finansowych przeznaczonych dla studiującej młodzieży żydowskiej.

¹¹ Powstało w 1930 roku. Głównym celem instytucji było propagowanie i popularyzowanie sztuki, szczególnie żydowskiej: teatralnej, muzycznej, malarskiej i rzeźbiarskiej. Zob. Mizgalski, 2002, s. 240.

¹² Powstało w 14 lipca 1929 r. i funkcjonowało do wybuchu wojny w 1939 roku. Zob. Głowacki, 2012, s. 11; Sętowski, 2008, s. 58–61.

W Częstochowie międzywojennej działalność społeczna ludności żydowskiej rozwijała się dynamicznie. Jej efektywność uzależniona była od budżetu, którym dysponowały organizacje, i zaangażowania zrzeszonych w ich strukturach członków. Na ich czele, nie bez przyczyny, stawali właściciele fabryk, przemysłowcy, handlowcy i lekarze, którzy działalność instytucji wspierali zarówno słowem, jak i funduszem (Mizgalski, 1994). Wspólnym mianownikiem podejmowanych działań było udzielanie pomocy w rozwiązywaniu problemów socjalnych w zróżnicowanym pod względem zamożności społeczeństwie żydowskim, ale także upowszechnianie kultury i oświaty zgodnie z umowami prawa międzynarodowego oraz postanowieniami obydwu konstytucji.

Miejskie szkolnictwo powszechne żydowskie

Rozwój gospodarczy, terytorialny oraz demograficzny miasta Częstochowy partycypował w kształtowaniu lokalnych potrzeb oświatowych. Niekorzystna sytuacja ekonomiczno-społeczna miasta i jego mieszkańców zdeterminowała kierunek działalności władz miejskich w pierwszych latach po wojnie, koncentrując ją na odbudowie lokalnego przemysłu, likwidacji bezrobocia oraz zapewnieniu możliwości realizacji podstawowych potrzeb egzystencjalnych częstochowian. Postęp gospodarczy, terytorialny i związany z tym wzrost liczby ludności w kolejnych latach spowodowały, że upowszechnienie miejskiego szkolnictwa i objęcie wszystkich dzieci obowiązkową edukacją stało się dla lokalnych władz oświatowych kwestią priorytetową. Jednocześnie miejskie szkolnictwo powszechne podlegało procesom zachodzącym w całym kraju, wynikającym z centralnej polityki państwa. Określały one podstawowe zadania samorządów w kwestii organizacji i upowszechnienia edukacji, a także wysokość subwencji oświatowych, stanowiących o ilościowym rozwoju szkół początkowych.

Ochronę mniejszości narodowych w Polsce gwarantowały umowy o charakterze międzynarodowym oraz ustawy krajowe. Wśród najważniejszych konwencji międzynarodowych wymienić należy tzw. mały traktat wersalski z 28 czerwca 1919 roku (Dz.U. 1920, nr 35, poz. 200), traktat ryski z dnia 18 marca 1921 roku (Dz.U. 1921, nr 49, poz. 300) oraz konwencję genewską z dnia 15 maja 1922 roku (Dz.U. 1922, nr 44, poz. 371). Krajowe przepisy prawa dotyczące ochrony mniejszości narodowych zostały określone w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 kwietnia 1921 roku (Dz.U. 1921, nr 44, poz. 267), które bez zmian zostały wpisane w postanowienia konstytucji z 23 kwietnia 1935 roku (Dz.U. 1935, nr 30, poz. 227). Ich podstawę stanowił mały traktat wersalski (Wróblewska, 2011).

Struktura demograficzna Częstochowy w latach 1918–1939 determinowała potrzeby oświatowe w mieście wszystkich mieszkańców. Podstawowym narzędziem upowszechniania elementarnej wiedzy i kultury stała się szkoła. Polskie

władze oświatowe wprowadziły regulację kwestii nauki początkowej dzieci żydowskich w *Przepisach tymczasowych o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim* w 1917 roku. W myśl powyższych postanowień dzieci wyznania mojżeszowego podlegały edukacji w publicznych szkołach elementarnych ogólnodostępnych lub szkołach prywatnych, po spełnieniu wymogów w zakresie organizacji kształcenia i wychowania (Mauersberg, 1986). Przepisy nie regulowały natomiast zagadnienia języka nauczania w szkołach początkowych. W praktyce publiczne szkoły kształciły w języku państwowym, a szkoły prywatne uzależniały go od woli rodziców i decyzji kierownictwa (Szczygieł, 2003).

Sprawa języka nauczania stała się istotnym zagadnieniem po pierwszej wojnie światowej, kiedy zaistniała konieczność formalnego unormowania kwestii szkolnictwa dla ludności żydowskiej. Prawne rozwiązania przyjęto wraz z Dekretem o obowiązku szkolnym z 1919 roku, zgodnie z którym wykształceniem w zakresie szkoły powszechnej powinny zostać objęte wszystkie dzieci w wieku szkolnym. W miarę egzekwowania postanowień dekretu wzrastała liczba dzieci żydowskich objętych edukacją. W związku z akcją upowszechnienia edukacji początkowej, zaleconą przez ministerstwo, przeprowadzono w 1923 roku spis dzieci urodzonych w latach 1910–1916. Na jego podstawie oszacowano, że obowiązkową edukacją powinno zostać objętych 3 090 dzieci wyznania mojżeszowego (APCz, AMCz, sygn. 7662, b. pag.). Z tej liczby w roku szkolnym 1923/1924 do szkoły uczęszczało 1498 uczniów, tj. 565 chłopców i 933 dziewcząt (APCz, AMCz, sygn. 7718, k. 27–28.). Z danych liczbowych wynika więc, że obowiązku szkolnego nie wypełniało 1592 dzieci, co stanowiło aż 51,5% ogólnej liczby osób w wieku 7–14 lat.

Organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach publicznych dla dzieci wyznania mojżeszowego, obok ogólnych aktów prawnych odnoszących się do szkolnictwa powszechnego, regulowały dodatkowe zarządzenia. Rozporządzenie Ministerstwa WRiOP z 1923 roku (Dz.U. MWRiOP 1923, nr 4, poz. 27) stanowiło, że w szkołach i oddziałach dla dzieci żydowskich wolne od nauki szkolnej były dni uroczystości państwowych oraz soboty i uroczyste święta żydowskie. Dzieci wyznania mojżeszowego uczęszczające do szkół powszechnych publicznych przeznaczonych dla wszystkich wyznań w soboty nie podejmowały czynności pisania, rysowania i robót ręcznych. Przepis ten okólnikiem z 1925 roku rozciągnięto także na młodzież szkół średnich (Dz.U. MWRiOP 1925, nr 20, poz. 218). Publiczne szkoły powszechne dla uczniów żydowskich nie różniły się zasadniczo od szkół powszechnych dla dzieci polskich. Rozkład zajęć dydaktycznych przewidywał dwie godziny nauki tygodniowo religii mojżeszowej oraz zajęcia w niedziele i święta rzymskokatolickie, likwidując jednocześnie naukę w soboty.

Konieczność realizacji obowiązku szkolnego przez żydowskie dzieci zamieszkałe na terenie Częstochowy zobowiązała władze oświatowe i Zarząd Miejski do podjęcia inicjatyw w zakresie organizacji publicznych szkół powszechnych dla

uczniów wyznania mojżeszowego. Zgodnie z jego postanowieniami w 1918 roku przekazano na wyłączność ludności żydowskiej miejskie szkoły powszechne nr 12, 13 i 15 (APCz, AMCz, sygn. 7922, k. 61).

Publiczna Szkoła Powszechna nr 12 powstała w 1867 roku (Rędziński, 2004). W 1918 roku stanowiła jedną z trzech żydowskich szkół powszechnych z prawami publiczności. Decyzją KOSK z dnia 1 lutego 1929 roku na mocy rozporządzenia Ministra WRiOP z dnia 21 sierpnia 1925 roku szkole nadano imię Elizy Orzeszkowej (APCz, AMCz, sygn. 7879, k. 23). Kierownictwo w szkole obejmowali kolejno: Markus Leder, Wilhelm Marguljes, Bina Leizerowicz oraz Antoni Plebańczyk, który pełnił tę funkcję do wybuchu drugiej wojny światowej. Kadre pedagogiczną stanowili: Antoni Plebańczyk, Chana Ajzykiewicz, Abram Fiszel, Bina Leizerowicz, Mojżesz Szczekacz, Tonia Zamel, Salomea Ajzykiewicz, Marianna Fiszel, Jakub Menachem, Frajda Torbeczko oraz Tola Żytniewska (APCz, AMCz, sygn. 6017, k. 89; sygn. 7741, b. pag.).

Placówka powieliała losy szkół miejskich dla dzieci wyznania rzymskokatolickiego, borykając się z problemami natury lokalowej. W całym okresie międzywojennym funkcjonowała w pomieszczeniach wynajętych, których standardy nie odpowiadały wymogom szkolnym w zakresie higieny i bezpieczeństwa (APCz, AMCz, sygn. 8086, k. 13; sygn. 7708, k. 72.). Lokale szkolne mieszczące się przy ul. Przemysłowej 10 i 14, Narutowicza 16, Piłsudskiego 41, Piotrkowskiej 16 oraz Wilsona 18 wymagały corocznych modernizacji, które tylko w niewielkim stopniu poprawiały warunki pracy dydaktycznej uczniów i nauczycieli. Sale szkolne były ciasne i zaciemnione, zlokalizowane w otoczeniu stajni, toalet, składów węgla, fabryk, warsztatów i śmietników (APCz, AMCz, sygn. 8043, k. 48–49; sygn. 7891, k. 35–36; sygn. 8115, b. pag.).

Biorąc pod uwagę stan higieniczny i sanitarny lokali, w których mieściła się Szkoła Powszechna nr 12, władze miejskie podjęły starania o umieszczeniu jej w budynku zlokalizowanym w Parku Narutowicza (APCz, AMCz, sygn. 7879, k. 211–212). Budynek szkoły Opieka Szkolna uznała za odpowiedni, lecz ostatecznie rodzice dzieci szkolnych, nauczyciele i kierownictwo odstąpili od przyjęcia propozycji Magistratu (APCz, AMCz, sygn. 7879, k. 302–307). Decyzję uzasadniono koniecznością popołudniowej nauki, znaczną odległością budynku od dzielnic zamieszkałych przez ludność żydowską oraz niebezpieczeństwem w czasie powrotu ze szkoły, zwłaszcza w porze wieczornej (APCz, AMCz, sygn. 7879, k. 211–212.). Domagano się placówki przeznaczonej tylko dla uczniów wyznania mojżeszowego, z nauką poranną i odpowiednią lokalizacją. Interwencja nauczycieli, lekarza szkolnego i liczne pisma kierowane do Magistratu dały podstawę do zatwierdzenia planu budowy szkoły dla dzieci żydowskich w dzielnicy żydowskiej przy ul. Warszawskiej (APCz, AMCz, sygn. 7922, k. 58). Zarząd Miejski, nie mając pokrycia budżetowego na budowę gmachu szkolnego, zaplanował pożyczkę w Towarzystwie Kredytowym miasta Częstochowy pod hipotekę nieru-

chomości miejskich w kwocie 800 000 zł (APCz, AMCz, sygn. 7922, k. 58). Plany inwestycyjne nie zostały zrealizowane.

Stan lokalowy publicznych szkół powszechnych dla ludności wyznania mojżeszowego nie pozwalał na objęcie obowiązkową edukacją wszystkich dzieci w wieku szkolnym. Corocznie kilkadziesiąt uczniów nie przyjmowano do szkół z powodu braku miejsc (APCz, AMCz, sygn. 7922, k. 61). Liczba uczniów uczęszczających do szkół początkowych podobnie jak liczba sal lekcyjnych i nauczycieli, determinowała niekorzystne warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej, szczególnie występujące w Szkole Powszechnej nr 12. Powyższe dane liczbowe uwzględniono w tabeli 2.

Tabela 2

Szkoła Powszechna nr 12 w latach 1924–1939

Lp.	Lata	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli	Liczba sal lekcyjnych
1.	1924/1925	424	10	5
2.	1925/1926	536	10	5
3.	1928/1929	732	11	7
4.	1932/1933	890	11	7
5.	1933/1934	908	11	8
6.	1934/1935	919	16	8
7.	1938/1939	764	15	7

Źródło: APCz, AMCz, sygn. 7718, Liczba uczniów w szkołach powszechnych, k. 87–88; sygn. 7756, b. pag.; sygn. 8049, b. pag.; sygn. 6017, Wykaz danych statystycznych o publicznych szkołach powszechnych, k. 78–100; sygn. 7923, Wykaz dzieci szkolnych w szkołach powszechnych, k. 495.

Wskazane dane liczbowe odnoszące się do uczniów, nauczycieli i sal szkolnych pozwalają na stwierdzenie katastrofalnych warunków edukacji. Na jednego nauczyciela w roku 1933/1934 przypadało 82 uczniów. Liczba pomieszczeń szkolnych w omawianym okresie nie stwarzała podstaw do realizacji zajęć w trybie jednoczesnym, dlatego uczniowie uczęszczali na zajęcia trwające od 8.00 do 18.00. Czynniki te zasadniczo obniżały efektywność pracy dydaktycznej zarówno nauczycieli, jak i uczniów uczęszczających do tej placówki.

Zagwarantowanie możliwości realizacji obowiązku szkolnego dla wszystkich uczniów wyznania mojżeszowego było zagadnieniem nieustająco pilnym. Inicjatywę w tym zakresie podjęła również Publiczna Szkoła Powszechna nr 13, która stanowiła drugą z trzech szkół miejskich przeznaczonych dla ludności żydowskiej. Placówka powstała w 1913 roku (APCz, PSzP 13, sygn. 4, b. pag), lecz jej działalność edukacyjną przerwał wybuch pierwszej wojny światowej. Funkcję kierownika placówki, ponownie uruchomionej w 1918 roku, powierzono Natalii Szacherównie. Od początku swego powojennego istnienia szkoła miała status

7-klasowej, jednak dopiero decyzją KOSW z dnia 16 kwietnia 1927 roku wydaną na mocy okólnika Ministerstwa WRiOP z dnia 31 sierpnia 1926 roku oficjalnie nadano szkole najwyższy stopień organizacyjny (APCz, PSzP 13, sygn. 1, k. 79).

Placówka szkolna została zlokalizowana w dwóch punktach mieszczących się przy ul. Narutowicza 19/23 oraz Narutowicza 15. Wynajęte na potrzeby szkoły budynki, przydzielone do realizacji zajęć dydaktycznych odbiegały od standardów bezpieczeństwa. W ich strukturach mieściły się komisariat policji oraz fabryka lusterek. Sale dydaktyczne nie były dostatecznie wyposażone w meble i urządzenia szkolne. Przy doborze pomieszczeń szkolnych nie zachowano także standardów higienicznych i sanitarnych (APCz, AMCz, sygn. 7891, Protokół z zebrania..., k. 35–36.). W tych niekorzystnych warunkach proces edukacyjny realizowali uczniowie z obwodu, których liczba corocznie wzrastała. Dla ilustracji w tabeli 3 zamieszczono dane odzwierciedlające liczbę uczniów Szkoły Powszechnej nr 13 w latach 1919–1939.

Tabela 3

Liczba uczniów i nauczycieli Szkoły Powszechnej nr 13 w latach 1919–1926

Lp.	Rok	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli
1.	1919/1920	498	12
2.	1920/1921	383	12
3.	1921/1922	368	12
4.	1922/1923	409	12
5.	1923/1924	581	12
6.	1924/1925	596	12
7.	1925/1926	593	12
8.	1926/1927	572	12
9.	1932/1933	668	12
10.	1933/1934	786	12
11.	1934/1935	795	12
12.	1938/1939	744	12

Źródło: APCz, PSzP13, sygn. 5, b. pag.

W roku szkolnym 1919/1920 liczba uczniów faktycznie uczęszczających do szkoły wyniosła 498, w roku 1925/1926 wzrosła do 593, natomiast w roku poprzedzającym wybuch wojny wynosiła już 744 uczniów (APCz, PSzP13, sygn. 5, b. pag). Warto podkreślić, że przy systematycznie wzrastającej liczbie uczniów nie zmieniła się w całym omawianym okresie liczba pracowników, odpowiedzialnych za realizację procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Niekorzystna infrastruktura szkolnictwa powszechnego dla uczniów wyznania mojżeszowego zdeterminowała brak całościowej realizacji obowiązku szkol-

nego. Większość uczniów w wieku 7–14 lat pobierała naukę w publicznych szkołach powszechnych, zdecydowana mniejszość uczęszczała do szkół prywatnych, natomiast nieliczni pobierali naukę w domu. Realizację obowiązkowej edukacji uczniów z rocznika 1920 w Publicznej Szkole Powszechnej nr 13 ilustruje tabela 4.

Tabela 4

Realizacja powszechnego nauczania w Szkole Powszechnej nr 13 wśród dzieci z rocznika 1920

Lp.	Kategoria uczniów	Liczba uczniów		
		chłopców	dziewcząt	łącznie
1	Uczniowie w wieku szkolnym	75	90	165
2	Uczniowie pobierający naukę w publicznej szkole powszechnej	33	63	96
3	Uczniowie pobierający naukę w szkole prywatnej	2	5	7
4	Uczniowie pobierający naukę w domu	10	1	11
5	Uczniowie objęci obowiązkiem szkolnym	45	70	135
6	Uczniowie nieobjęci formalnym kształceniem	10	20	30

Źródło: APCz, PSzP 13, sygn. 2, b. pag.

W roku szkolnym 1927/1928, w którym objęto obowiązkową edukacją dzieci w wieku 7–14 lat, do klasy I szkoły nr 13 przyjęto 135 uczniów. 71,1% dzieci korzystało z nauki w publicznej szkole początkowej, natomiast tylko 5% w szkołach prywatnych. Warto podkreślić, że 8,1% ogólnej liczby uczniów korzystało z gwarantowanej w ustawie z 1932 roku możliwości realizacji obowiązku szkolnego w domu.

Od początku funkcjonowania placówki szkolnej proces dydaktyczno-wychowawczy realizowało 12 nauczycieli. Kadre pedagogiczną szkoły nr 13 stanowili: Natalia Szacherówna, Blima Bidermanowa, Jadwiga Celnikówna, Tekla Faktora, Róża Najmanowa, Bajka Fiszłówna, Jadwiga Rzepkowa, Pelagia Gajdzińska, Haja Wajsztokówna, Estera Watenberg oraz Jakub Goldisz – nauczyciel religii mojżeszowej (APCz, PSzP13, sygn. 3, b.pag). Wśród grona pedagogicznego znajdowali się pracownicy, którzy oprócz realizacji zajęć dydaktycznych zaangażowani byli w działalność wychowawczą. Ich aktywność zaznaczyła się szczególnie w koordynowaniu organizacji szkolnych: Samopomocy Uczniowskiej oraz kół: Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych, Koła Literackiego, Koła Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża, Koła Szkolnego Ligi Ochrony Powietrznej i Przeciwigazowej oraz Koła Szkolnego Ligi Morskiej i Kolonialnej, a także biblioteki szkolnej (Zalas, 2013).

Szansę realizacji ustawowego obowiązku szkolnego dla uczniów wyznania mojżeszowego umożliwiały także Publiczna Szkoła Powszechna nr 15. Placówka decyzją Zarządu Miejskiego została umiejscowiona w budynkach szkoły po-

wszechnej nr 13, znajdujących się przy ul. Narutowicza 19/23 oraz Narutowicza 15 (APCz, AMCz, sygn. 6017, k. 92). Lokalizacja ta zmuszała do zmianowej organizacji pracy szkoły, w której niekorzystna, popołudniowa zmiana przypadła szkole nr 15 (APCz, AMCz, sygn. 7891, k. 35–36). Warto zaznaczyć, że w wynajmowanych budynkach nie funkcjonowały sala gimnastyczna oraz ogród szkolny, które pełniły istotne funkcje dydaktyczno-wychowawcze.

Placówka została założona w 1919 roku i funkcjonowała pod kierownictwem Henryka Kapuścińskiego. Stałe grono nauczycielskie, oprócz wspomnianego kierownika, stanowili: Ruchla Fryszman, Lusława Praszker, Julia Toronczyk, Maria Zomberg, Sara Lewin, Maria Rechnic, Estera Wajsztok oraz Regina Zylbernac (APCz, AMCz, sygn. 6017, k. 92).

Ograniczona liczba miejsc w budynkach szkolnych wpływała niekorzystnie na realizację obowiązku szkolnego wobec dzieci mieszkających w obwodzie szkoły. W 1924 roku w szkole naukę pobierało 632 uczniów wyznania mojżeszowego, kadre pedagogiczną stanowiło 10 nauczycieli (APCz, AMCz, sygn. 7756, b. pag.). Od tego roku zaobserwować można nieznaczny spadek liczby uczniów, utrzymujący się do 1929 roku. W 1931 roku liczba dzieci objętych edukacją wyniosła 650 i wzrosła w 1938 roku do 703. W roku wybuchu drugiej wojny światowej liczba uczniów faktycznie pobierających naukę minimalnie się zmniejszyła i wyniosła 694 uczniów. Ich kształcenie i wychowanie realizowało wówczas 13 pedagogów (APCz, AMCz, sygn. 6012, k. 113).

W 1939 roku, tuż przed wybuchem drugiej wojny światowej, sektor szkolnictwa żydowskiego stanowiły 3 publiczne szkoły powszechne, w których kształciło się łącznie 2232 uczniów zgrupowanych w 40 oddziałach szkolnych. Funkcję wspomagającą w realizacji powszechnego nauczania pełniły szkoły powszechne o charakterze prywatnym, których w mieście funkcjonowało 6. Pobierało w nich naukę 605 uczniów w 31 oddziałach. Liczba nauczycieli szkół powszechnych publicznych wynosiła 33, z kolei prywatnych 35 (Grządzielski, 2002). Dodać jednak należy, że niektórzy nauczyciele pracowali w więcej niż jednej szkole w trakcie jednego roku szkolnego. Warunki pracy dydaktycznej korzystniej przedstawiały się w szkołach prywatnych, z uwagi na mniejszą liczebność oddziałów i mniejszą liczbę uczniów przypadających na jednego nauczyciela.

Szkoły powszechne dla ludności żydowskiej w całym okresie międzywojennym borykały się z problemami lokalowymi i kadrowymi (Zalas, 2020). Nie dziwi więc, że uwarunkowania lokalne częstochowskiej polityki oświatowej oraz sytuacja ekonomiczna szkół powszechnych kierowały inicjatywy oświatowe w stronę zapewnienia wszystkim dzieciom dostępu do bezpłatnej oświaty początkowej.

Niewątpliwym sukcesem władz oświatowych oraz kierowników i nauczycieli szkół powszechnych była determinacja we wdrażaniu założeń dydaktyczno-metodycznych ministerialnych programów nauczania oraz koncepcji wychowawczych do praktyki szkolnictwa powszechnego, w tym również dla mniejszości ży-

dowskiej. Mimo niesprzyjających warunków lokalowych i higieniczno-sanitarnych proces kształcenia starano się oprzeć o ministerialne wytyczne, zapewniając najbardziej potrzebującym uczniom dostęp do podręczników, podstawowych pomocy dydaktycznych, bibliotek, pracowni przyrodniczej czy obiektów sportowo-rekreacyjnych. Podkreślić jednak należy, że deficyt w tym zakresie odnotowywano w całym okresie międzywojennym (Zalas, 2020).

Istotną kwestią działalności szkół powszechnych była działalność wychowawcza (Trzebiatowski, 1970; Ruta, 1980; Garbowska, 1976). Podkreślenia wymaga fakt, iż w atmosferze pilnego i prowizorycznego ujednociania systemu szkolnictwa kwestie ideowo-wychowawcze zyskały niższą rangę ważności. Kształtowanie postaw ideowych uczniów następowało w całokształcie życia szkolnego, jednak szczególnie uwidaczniały się w organizowaniu przez szkołę i na jej terenie uroczystości państwowych, lokalnych i szkolnych. W nurcie wychowania narodowego akcentowano znaczenie wybitnych postaci z dziejów Polski, uznanych przez tradycję za narodowych (Jamrożek, 1998). Po 1926 roku treść uroczystości zyskała zabarwienie patriotyczno-państwowe (Jakubiak, 1994). Uroczystości organizowano cyklicznie, z uwzględnieniem odgórnych rozporządzeń władz szkolnych, planów wychowawczych, a także zasobów materialnych, lokalowych i finansowych szkół i rodziców. Uwzględniając tę specyfikę, przybierały one głównie formę akademii, apeli, wieczornic, odczytów i pogadań. Ich wspólnym celem było wdrożenie i realizacja w codziennej praktyce lansowanych modeli wychowawczych (Niedojadło, 2013). Obchody świąt państwowych w szkołach powszechnych stanowiły istotne narzędzie jednoczenia młodych obywateli państwa polskiego.

W tworzonym zasadniczo od podstaw systemie dydaktyczno-wychowawczym inicjatywę zakładania organizacji szkolnych, którym przypisuje się również ważne osiągnięcia wychowawcze, podejmowali kierownicy oraz kadra pedagogiczna szkół powszechnych (Magiera, 2003). Wśród nich na szczególną uwagę zasługują: Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP), Ligę Obrony Powietrznej Państwa (LOPP), Ligę Morską i Kolonialną (LMiK), Polski Biały Krzyż (PBK), Polski Czerwony Krzyż (PCK), Szkolne Koło Oszczędności (SKO), koła Towarzystwa Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych (TPBPSP), a także samorządy i spółdzielnie uczniowskie poszczególnych szkół (Jakubiak, 1994; Niedojadło, 2013). Do pełnego obrazu stowarzyszeń wskazać należy także organizacje o zasięgu i tradycjach regionalnych, tj. koła literackie, teatralne, chóry szkolne. Poprzez ich żywą działalność, propagowane postawy i wartości przysposabiano młodzież do samorządności, współpracy, zdrowej rywalizacji oraz do szacunku bliźniego i pomocy innym. W okresie wychowania narodowego za pośrednictwem organizacji szkolnych nawoływano do demokracji, po przewrocie majowym wzrosła tendencja do dobroczynności i ofiarności na rzecz państwa. Ważne jest, że stowarzyszenia szkolne, zachowując i kultywując polskie tradycje historyczne i kultu-

ralne, uczyły patriotyzmu i dawały świadectwo szacunku dla przymiotów ojczyzny, a przede wszystkim dumy z przynależności do państwa polskiego.

Wskazane idee i postawy, inicjowane także oddolnie poprzez częstochowskich nauczycieli odnosiły się do całości szkolnictwa powszechnego, uwzględniając dzieci i młodzież wszystkich narodowości i wyznań. Istotnym w praktycznej działalności oświatowej było uświadamianie im zobowiązań wobec państwa, środowiska i społeczności lokalnej, kształtowaniu odpowiednich postaw i zaszczerpianiu podstawowych wartości etycznych.

Podsumowanie

Szkolnictwo powszechne dla ludności żydowskiej stanowiło integralny element miejskiego sektora kształcenia początkowego. Publiczne szkoły powszechne nr 12, 13 i 15 otrzymywały dotację z budżetu miejskiego na zasadach obowiązujących szkoły dla uczniów wyznania chrześcijańskiego. Tym samym placówki te powielały trudności natury lokalowej, kadrowej i organizacyjnej, które dotyczyły wszystkich szkół powszechnych na terenie miasta.

Nie bez znaczenia dla rosnącej liczby uczniów wyznania mojżeszowego, był wzrost świadomości potrzeb oświatowych. Systematyczna współpraca kierowników szkół, rodziców i mieszkańców dzielnic żydowskich doprowadziła do realizacji rozbudowy sieci szkół dla ludności żydowskiej oraz inicjowała kolejne przedsięwzięcia na rzecz dostępu ludności żydowskiej do obowiązkowej edukacji.

Problematyka kształcenia powszechnego dla ludności żydowskiej w Częstochowie stanowi ważny wycinek szerszej materii historyczno-oświatowej. Odnosi się do określonego wycinka rzeczywistości, określanego mianem regionu historycznego, charakteryzującego się własną odrębnością historyczną. Konieczne jest przekazywanie oraz utrwalanie wiedzy o regionie, jego cechach, odmiennościach, w tym także jego historii w celu przekazywania i kultywowania dziedzictwa kulturowego. W związku z tym oprócz walorów poznawczych tematyka ta przyczynia się do wzbogacenia tradycji środowiska lokalnego, pogłębiając zarazem integrację kulturalną społeczności, wzmacniając lokalny patriotyzm, wytwarzając poczucie przynależności do regionu, a także motywując do pracy na jego rzecz. Istotny jest również jej wpływ na tworzenie współczesnych koncepcji edukacyjnych, dostosowanych do rzeczywistości coraz bardziej zróżnicowanej kulturowo, konstruowanych z naciskiem na pielęgnowanie pamięci o przeszłości.

Bibliografia

Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Częstochowie (APCz), Zespół: Akta Miasta Częstochowa (AMCz): sygn. 6012, Wykaz lokali publicznych szkół powszechnych w Częstochowie w roku szkolnym 1937/1938 i projekt na rok 1938/1939; sygn. 6017, Wykaz danych statystycznych o Publicznej Szkole Powszechnej nr 12; sygn. 6017, Wykaz danych statystycznych o publicznych szkołach powszechnych; sygn. 7662; Protokół nr 3 Szkoły Powszechnej nr 10 w Częstochowie z dnia 7 października 1923 roku; sygn. 7708; sygn. 7718, Oświata początkowa w roku szkolnym 1923/24 (stan z grudnia 1923 roku); sygn. 7741, Wykaz kierowników szkół powszechnych (1925); sygn. 7756, Spis nauczycieli szkół powszechnych; sygn. 7879, Memoriał Opieki Szkolnej przy Publicznej Szkole Powszechnej nr 12 im. Elizy Orzeszkowej w Częstochowie z dnia 16 czerwca 1929 roku; sygn. 7879, Protokół z zebrania rodzicielskiego z dnia 10.11.1929 roku; sygn. 7891, Protokół z zebrania Komitetu Opiek Rodzicielskich i Kierowników Szkół miasta Częstochowy odbytego w dniu 21 grudnia 1933 roku; sygn. 7891, Protokół z zebrania Komitetu Opiek Rodzicielskich i Kierowników Szkół miasta Częstochowy odbytego w dniu 21 grudnia 1933 roku, sygn. 7922, Raport o stanie i potrzebach szkół powszechnych dla dzieci żydowskich w Częstochowie; sygn. 7879; sygn. 7922, Uchwała Rady Miejskiej z dnia 12 lipca 1928 roku; sygn. 8043, Spis lokali, w których mieszczą się szkoły powszechne i przedszkola miejskie w Częstochowie na dzień 1 stycznia 1932 roku; sygn. 8086; sygn. 8115, Wykaz remontów szkół powszechnych. Zespół: Publiczna Szkoła Powszechna nr 13 (PSzP13): sygn. 1; sygn. 4, sygn. 5.

Źródła publikowane

Konwencja niemiecko-polska dotycząca Górnego Śląska, podpisana w Genewie dnia 15 maja 1922 roku. Dz.U. 1922, nr 44, poz. 371.

Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie niezmuszania w szkołach średnich młodzieży wyznania mojżeszowego do pracy piśmiennej w soboty. Dz.U. MWRiOP 1925, nr 20, poz. 218.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 22 lutego 1923 roku w sprawie nauki w szkołach powszechnych, do której uczęszcza młodzież wyznania mojżeszowego. Dz.U. MWRiOP 1923, nr 4, poz. 27.

Traktat pokoju między mocarstwami sprzymierzonymi i skojarzonymi i Niemcami, podpisany w Wersalu dnia 28 czerwca 1919 roku. Dz.U. 1920, nr 35, poz. 200.

Traktat pokoju między Polską a Rosją i Ukrainą podpisany w Rydze dnia 18 marca 1921 roku. Dz.U. 1921, nr 49, poz. 300.

Ustawa Konstytucyjna z dnia 23 kwietnia 1935 r. Dz.U. 1935, nr 30, poz. 227.
Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Dz.U. 1921, nr 44, poz. 267.

Opracowania

- Adamczyk, D. (2005). Działalność Sekcji Wsparć Niezamożnej Młodzieży Szkolnej przy Towarzystwie Szerzenia Oświaty wśród Żydów w Częstochowie. *Ziemia Częstochowska*, 32, 117–132.
- Chałupczak, H., Browarek, T. (2000). *Mniejszości narodowe w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dominiczak, H. (2006). Częstochowa i jej mieszkańcy 1919–39. W: R. Szwed (red.), *Częstochowa. Dzieje miasta i klasztoru jasnogórskiego* (s. 21–54). T. 3. Częstochowa: Urząd Miasta Częstochowy.
- Garbowska, W. (1976). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*. Wrocław – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Głowacki, M. (2012). Początki działalności Towarzystwa Popierania Kultury Regionalnej (od 1979 Częstochowskiego Towarzystwa Naukowego) na tle życia naukowego, kulturalnego i towarzyskiego w Częstochowie w 1932 roku. *Ziemia Częstochowska*, 38, 7–32.
- Grzędziński, Z. (2002). Z problemów opieki i kształcenia młodzieży żydowskiej w Częstochowie w latach 1912–1939, W: Z. Jakubowski (red.), *Z dziejów Żydów w Częstochowie*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Jakubiak, K. (1994). *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji. Kształtowanie i upowszechnianie w periodycznych wydawnictwach społeczno-kulturalnych i pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Jakubowski, Z. (2002). Częstochowscy Żydzi. Charakterystyka problematyki i perspektywy badań. W: Z. Jakubowski (red.), *Z dziejów Żydów w Częstochowie* (s. 11–34). Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Jamrożek, W. (1998). Wychowanie obywatelskie w Drugiej Rzeczypospolitej (geneza i rozwój). W: Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne* (s. 69–81). Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Kowalińska, A. (2014). Żydowskie szkolnictwo średnie w Częstochowie w latach 1918–1939. *Zeszyty Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 23, 453–465.
- Magiera, E. (2003), *Wychowanie państwowe w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

- Mauersberg, S. (1968). *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mizgalski, J. (2008). Żydzi w historii Częstochowy. Ich dzieje i tożsamość kulturowa. *Częstochowski Biuletyn Oświatowy*, 3, 24–29.
- Mizgalski, J. (1991). Życie codzienne Żydów w Częstochowie w II Rzeczypospolitej. W: R. Szwed i R. Palus (red.), *Życie codzienne w Częstochowie* (s. 121–156). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Mizgalski, J. (1994). Częstochowska społeczność żydowska w pierwszych latach II Rzeczypospolitej. W: R. Szwed, W. Palus (red.), *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Mizgalski, J. (2002). Życie społeczne częstochowskich Żydów w XX wieku przed holocaustem. W: Z. Jakubowski (red.), *Z dziejów Żydów w Częstochowie* (s. 235–270). Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Mizgalski, J. (2004). Refleksja nad historią częstochowskich Żydów. W: T. Dubicki, T. Panecki (red.), *Z dziejów Polski XIX i XX wieku: księga jubileuszowa ofiarowana profesorowi Ryszardowi Szwedowi* (s. 123–154). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Niedojadło, A. (2013). *Wychowanie narodowe i państwowe w szkołach powszechnych Okręgu Szkolnego Krakowskiego w latach 1918–1939*. Lublin – Tarnów: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Nietysza, M. (1986). *Rozwój miast i aglomeracji miejsko-przemysłowych w Królestwie Polskim 1865–1914*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Palus, W. (1994). Uwarunkowania rozwoju gospodarczego Częstochowy po I wojnie światowej. W: R. Szwed, J. Mizgalski, W. Palus (red.), *Częstochowa w pierwszych latach Polski Odrodzonej* (s. 119–124). Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Palus, W. (1997). Społeczeństwo Częstochowy w świetle międzywojennych spisów powszechnych. Zarys problemu. W: R. Szwed, W. Palus (red.), *Społeczeństwo Częstochowy w latach 1918–1939* (s. 9–32). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Pawlina-Meducka, M. (1993). *Kultura Żydów województwa kieleckiego (1918–1939)*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe.
- Pawlina-Meducka, M. (2003). Szkolnictwo żydowskie w Częstochowie (1918–1939) i jego uwarunkowania. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Pedagogika*, 12, 21–35.
- Rędziński, K. (2004). Szkolnictwo żydowskie w Częstochowie w latach 1868–1914. *Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 13, 23–41.

- Rosół, A. (2002). Żydzi w handlu i rzemiośle na terenie miasta Częstochowy w latach 1918–1939. W: Z. Jakubowski (red.), *Z dziejów Żydów w Częstochowie* (s. 35–54). Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Ruta, Z. (1980). *Szkolnictwo powszechne w Okręgu Szkolnym Krakowskim w latach 1918–1939*. Wrocław (etc.): Ossolineum.
- Sętowski, J. (2008). Żydowskie Towarzystwo Krajoznawcze w Częstochowie w końcu lat 20. i początkach lat 30. XX wieku. W: M. Głowacki (red.), *100 lat turystyki i krajoznawstwa w Częstochowie 1908–2008* (s. 58–61). Częstochowa: Muzeum Częstochowskie.
- Szczygieł, M. (2003). Oświata szansą rozwoju wielu kultur: na przykładzie szkolnictwa żydowskiego w Częstochowie w latach 1918–1939. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Pedagogika*, 12, 61–67.
- Sztumski, J. (2002). Kulturotwórcza rola społeczności żydowskiej w Częstochowie. W: Z. Jakubowski (red.), *Z dziejów Żydów w Częstochowie* (s. 63–74). Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
- Tomaszewski, J. (1985). *Rzeczypospolita wielu narodów*. Warszawa: Czytelnik.
- Tomaszewski, J. (1991), *Mniejszości narodowe w Polsce w XX wieku*. Warszawa: Editions Spotkania.
- Trzebiatowski, K. (1970). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*. Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Wróblewska, U. (2011). Polityka oświatowa państwa polskiego wobec mniejszości narodowych, grup etnicznych i wyznaniowych zamieszkujących Kresy Wschodnie w II RP. *Nauka*, 2, 109–124.
- Zalas, K. (2013), Wartości wychowawcze w Publicznej Szkole Powszechnej nr 13 w Częstochowie w latach 1921–1939. Zarys problematyki. W: A. Majkowska, M. Łopot (red.), *Edukacja – tradycja i współczesność* (s. 399–412). Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Zalas, K. (2016), Częstochowskie żydowskie stowarzyszenia filantropijno-oświatowe w latach 1900–1925. *Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński*, 18, 176–191.
- Zalas, K. (2020) Organizacja, struktura i funkcjonowanie szkolnictwa powszechnego w Częstochowie w latach 1918–1939. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1–2, 144–166.
- Żarnowski, J. (1969). *Spółeczeństwo Polski międzywojennej*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Urban primary schools for Jewish population in the multi-cultural Częstochowa of the interwar period

Abstract

In the years 1918–1939, Częstochowa was a multicultural city just like the entire Second Republic was a multicultural country. Groups of people different in the aspects of their ethnic origin, speaking different languages, belonging to different religions, and also representing different cultures co-existed in it; nevertheless, it was Jews that constituted the dominant minority as far as religion was concerned.

Economic development, territorial growth, and also increase in the population, observed throughout the period referred to hereinabove, and, first and foremost, a constantly increasing headcount of Jewish minority, rendered it necessary to organise social-cultural and educational institutions, the lion's share of which were charitable and philanthropic organisations. The demographic structure in the years 1918–1939 determined the educational needs of the city as well. So as to ensure that Jewish population could undergo a compulsory education and complete it, the authorities of the city handed over three municipal primary schools (bearing the following numbers: 12, 13 and 15) to be used only and solely by the members of this very minority.

The schools in question constituted an integral element of primary education in the city, and, therefore, suffered from the same difficulties with finding suitable buildings, personnel and organisation. It is, however, worth indicating that, thanks to the grassroots initiatives of the faculty in the aspect of the organisation of upbringing activities, these schools instilled the spirit of respect for the people of all confessions and nationalities, as well as for the state and local community

Keywords: primary schools, interwar period, national minorities, Częstochowa, multiculturalism.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.12>

Bogusław ŚLIWERSKI

<https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Uniwersytet Łódzki

Kontakt: boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl**Jak cytować [how to cite]:** Śliwerski, B. (2021). Maxime Rovere (2021), *Co zrobić z idiotami. I jak samemu nie wyjść na idiotę*, tłum. Maria Zawadzka-Strączek, Kraków IW ZNAK, ss. 238. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość, 14*, 169–175.

Maxime Rovere, *Co zrobić z idiotami. I jak samemu nie wyjść na idiotę*, tłum. Maria Zawadzka-Strączek, IW ZNAK, Kraków 2021, ss. 238

Streszczenie

Prezentowany tekst jest artykułem recenzyjnym odnoszącym się do publikacji Maxime Rovere (2021), *Co zrobić z idiotami. I jak samemu nie wyjść na idiotę* w tłumaczeniu Marii Zawadzkiej-Strączek. Książka francuskiego filozofa w tytule zawiera słowo „idiota”, które jest przedmiotem wielostronnej refleksji w niniejszym artykule. W przytaczanej publikacji idioci z filozoficznego punktu widzenia stanowią dla Rovere’a problem natury relacyjnej, społecznej i psychologicznej (intrapSYchicznej). Autor odnosi się do wskazanych kwestii z perspektywy interdyscyplinarnej, przedstawiając różnorodne możliwości interpretacji wskazanego w tytule książki pojęcia. Rozważania z kolei odnoszą się do kontekstów społecznych, zawodowych, rodzinnych i edukacyjnych.

Słowa kluczowe: idiota, Maxime Rovere, relacje społeczne, dialog.

Książka francuskiego profesora filozofii okazała się lekką lekturą na wakacyjny odpoczynek. Wprawdzie nie podoba mi się operowanie w tytule i treści całej publikacji pojęciem „idiota”, które w świecie poprawności politycznej powinno być już przeniesione do archiwum, to jednak musiałem je zaakceptować. Wprowadziła je bowiem polska tłumaczką książki, tak to uzasadniając w przypisie:

[...] najlepiej oddaje ono cały wachlarz postaw – głupotę, prostactwo, chamstwo i innego typu zachowania – które autor opisuje w książce. Celowo nie posługuje się on słowami „głupiec” i „głupota”, należącymi do wyższego rejestru. Francuskie con, connard to wła-

śnie odpowiednik „tępaka”, „durnia”, „idioty” czy „kretyna”. Potrzebne jest tu zatem słowo potoczne i możliwie wieloznaczne (przyt. tłum) [s. 7].

Jak widać, wcale nie jest to takie oczywiste, czy są to słowa bliskoznaczące, skoro głupiec jest – jak sama pisze – „z wyższego rejestru”. To znaczy, że każde z nich może oznaczać określony poziom jakiegoś braku (kognitywnego, emocjonalnego, wolicjonalnego) oraz ma swoją etymologię, za pomocą której językoznawcy zapewne potrafiliby lepiej uzasadnić sens każdego z nich. Dla Rovere’a idioci z filozoficznego punktu widzenia stanowią problem natury relacyjnej, społecznej i psychologicznej (intrapsychicznej). Nie poddaje zatem analizie pojęcia czy kategorii pojęciowej idioty/idiotyzmu, tylko prowadzi filozoficzną refleksję na temat przejawów, zdarzeń, mechanizmów z udziałem osób o tej właściwości oraz ich następstw tak dla wspólnotowego czy interpersonalnego współżycia, jak i dla nich samych oraz ich „ofiar”. Nie ma jednak na uwadze osób niepełnosprawnych umysłowo, a zatem oligofrenopedagodzy nie muszą zaglądać do tej publikacji jako do poradnika pracy z takimi osobami, chociaż, kto wie, czy nie powinni poszerzyć przedmiotu swoich zainteresowań badawczych właśnie o tę trudną do precyzyjnego określenia kategorię osób.

Autor recenzowanej książki ujmuje te osoby jednak w kategoriach sytuacyjnych, społecznych, kiedy pisze:

[...] od momentu, w którym identyfikujesz idiotę lub idiotkę, nie stoisz już **naprzeciw** niemu czy niej: znajdujesz się nagle **w pewnej sytuacji**, w której twój wysiłek, mający na celu zrozumienie, napotyka pewne przeszkody. [...] w tej książce skupiam się na idiotyzmie rozumianym jako kwestia **praktyczna**, nie zaś **teoretyczna**. Innymi słowy, absolutnie zdaję sobie sprawę, że idiotyzmu – traktowanego jako problem moralny, polityczny i społeczny – należy przede wszystkim unikać [s. 10–11].

Jest w tym studium pedagogiczne przesłanie, skoro filozof pisze o konieczności takiej organizacji życia społecznego, która „[...] skutecznie uniemożliwiałaby młodym ludziom stawanie się idealnymi idiotami – tym bardziej że niezależnie od pochodzenia często okazują się oni córkami i synami idiotów” [s. 11]. Czyżby zatem kryła się w tej misji chęć zablokowania procesu reprodukcji kulturowej w środowisku młodych osób, by nie wychowywały swoich potomków do powyższych stanów czy ról aspołecznych? Niestety, ale już na wstępie Rovere twierdzi, że nam się to nie uda, gdyż „[...] w praktyce idioci nigdy nie przestaną istnieć” [s. 11].

Po co zatem napisał ten utwór? Po to – jak sądzę – byśmy byli świadomi wciągania nas przez idiotów w ich gry, intrygi, pułapki. Każdy z nas bowiem, jeśli jeszcze nie spotkał, to doświadczy kontaktu z idiotą, gdyż tego typu osoby mają nieprzepartą chęć zaistnienia i jak wampir żywienia się słabością, naiwnością, otwartością, tolerancją swoich adwersarzy. W związku z tym, że idioci nie chcą się z nie-idiotami pojednać, pokojowo współżyć, to trzeba się „nauczyć z nimi współistnieć”. Oni byli, są i będą, gdyż są niezniszczalni. Pojawiają się w relacjach

z nami kiedyś i gdzieś, objawiają się zniecka na naszej drodze życia. Idioty nie tylko nas otaczają, ale i „[...] nie pozwalają spokojnie żyć i dręczą przede wszystkim tych, którzy chcieliby trzymać się od nich z daleka” [s. 22]. Musimy uważać, by nie wpaść w sieć idioty, bo sami się nim staniemy.

Francuski filozof ujmuje zatem kategorię idioty w potocznym znaczeniu, odnosząc je do osób, które w psychologii klinicznej określa się mianem toksycznych, psychopatycznych, o zaburzeniach osobowościowych. Gdyby sięgnął do bogatej już literatury naukowej, to nie musiałby wyważać dawno otwartych drzwi, by przekonywać czytelników, że wnosi coś nowego do stanu współczesnej wiedzy na temat zachowań takich osób. Idiotą jest bowiem dla niego ktoś, kto nas rani i oburza swoją nielojalnością, nieuczciwością, szujostwem, wrednością, itp.

Z idiotami prawdziwymi, czyli tymi, którzy wypełniają naszą codzienność, których spotykamy w środkach transportu, których widzimy na co dzień w pracy, z którymi żyjemy i którzy należą (niestety!) do naszego najbliższego kręgu, naszych rodzin – z którymi szliśmy kiedyś przez życie, którzy byli naszymi przyjaciółmi, ukochanymi – aż nagle odstonili swoje prawdziwe, potworne oblicze... [s. 9].

Tak pojmowani idioty muszą znaleźć w swoim otoczeniu kogoś, na kim mogą rozładować swoje frustracje, kompleksy, to osoby pełne zawiści, że czegoś nie osiągnęły, nie zrealizowały w swoim życiu, gdyż to nie one, ale jacyś inni, ale konkretne osoby w ich otoczeniu, świecie określonych powiązań pozbawili ich tych szans, marzeń czy pragnień. Czując się niezasażenie gorszymi, muszą znaleźć sobie osoby, nad którymi uzyskają – choćby na krótko – jakąś przewagę, odgrywając się na nich za swój los.

Co zatem czynić, kiedy odkrywamy w konstelacji społecznych, zawodowych czy rodzinnych związków takie właśnie osoby? Rovere proponuje przyjęcie postawy *non violence*, a więc potraktowanie idioty jako jednostki będącej dla nas samych wyzwaniem, by nie koncentrować się na jej negatywnie odczuwanych przez nas właściwościach, tylko potraktować je jako wyzwanie dla naszego człowieczeństwa. Idioty nie zmienimy, bo jeśli wymaga terapii, to są od tego profesjonalści, ale powinniśmy ratować siebie, by samemu nie stać się idiotą.

[...] pierwszą rzeczą, o jakiej należy pomyśleć podczas spotkania z idiotą, jest fakt, że również on zapada się właśnie w ruchomych piaskach (nieważne jakich) i że w tych okolicznościach jesteś w pewnym sensie jedyną nadzieją na wspólne dążenie ku człowieczeństwu. Jeśli chcesz uniknąć pochłonięcia przez ruchome piaski, musisz przyjąć do wiadomości, że istnienie idioty czy idiotki świadczy o pewnej dysfunkcji, o anomalii w twojej koncepcji człowieczeństwa [s. 53].

Takie podejście do idioty zbieżne jest z teorią Paolo Freirego, by to zniewaleni przez innych stali się dla siebie i dla opresorów wyzwolicielemi bez stosowania wobec nich szeroko czy wąsko pojmowanej przemocy. Rovere tak to wyjaśnia:

A kto powinien tej koncepcji bronić? To wyłącznie do ciebie należy odbudowa zgody i pokoju. Oczywiście! Nie możesz tego oczekiwać po niej ani po nim, skoro są idiotami.

Im większymi są idiotami, tym większą mądrością musisz się wykazać. O ile zryw moralny zakłada nadmiar miłości, którą możemy czerpać tylko z potężnych źródeł (takich jak miłość Boga, uniwersalna harmonia, rozum, pragmatyzm, siła itd.), o tyle idea wyzwania każe ci uznać idiotę za rodzaj opieczętowanego listu, którego jesteś adresatem i który tylko ty możesz otworzyć [s. 53].

To jest kluczowy punkt w myśli filozofa. Jednak proponowany przez niego sposób oddziaływania na idiotę nie znajduje mojej akceptacji.

Zdaniem Rovere'a nie chodzi o to, by dociekać i udowadniać innym, że to idiota jest winny zaistniałemu konfliktowi, zderzeniu odmiennych postaw ludzkich, że to on/ona ponosi odpowiedzialność moralną za swoje zachowania, emocje czy ignorancję, ale by nie koncentrować się na tej kwestii.

Może i wina leży po jego stronie, ale to życie należy do ciebie. Powinieneś zatem skupić się **wyłącznie** na sytuacji, która ciebie dotyczy, określić swoje pole działania i wybrać najskuteczniejsze strategie. [...] Nie chodzi już o to, by unicestwić idiotę. Istniał przed tobą i prawdopodobnie będzie istniał dalej, przeniesie się gdzie indziej. Jeśli o ciebie chodzi, bieżący cel ogranicza się do tego, by nie mógł dokonać zniszczeń. Czasem oznacza to, że musisz realnie pozbyć się go ze swojego życia, ale nie zawsze jest to możliwe. Zdarza się nawet, że nie sposób całkowicie uniemożliwić mu wyrządzanie szkód [s. 55–56].

Odwrócone myślenie o idiocie/idiotce nie jako osobach toksycznych, złych, ale jako okazji do odkrycia dzięki nim czegoś innego niż obrzydzenie, oburzenie itp., a mianowicie ma pozwolić adresatom jego/jej destrukcyjnych postaw na poddaniu nowej próbie własnego humanum w konfrontacji z banalnością zła, którego się doświadcza.

Kiedy zniecierpliwienie idiotą lub pogarda wobec niego eksplodują, musisz możliwie szybko opanować tę eksplozję, choć na pewno nie robisz tego z życzliwości ani tym bardziej z grzeczności! Jednak wybuch, spowodowany przez falę emocji może zniszczyć to, na czym ci zależy, innymi słowy, być sprzeczny z twoimi interesami [s. 66].

To odbiorca negatywnych postaw idioty musi przerwać to oddziaływanie, przejmując kontrolę nad własnymi emocjami i uruchamiając własny rozsądek.

Na natychmiastowość zdarzenia należałoby odpowiedzieć refleksją. Na intensywność bieżących przeżyć – powrotem do chłodnych rozważań. Na ograniczenia subiektywizmu – obiektywnym punktem widzenia [s. 67].

Nie ma sensu odpowiadać złem na zło, toksyną na toksynę, gdyż w ten sposób nie unikniemy eskalacji dalszych działań idioty/idiotki.

Musisz zatem nie tylko **pogodzić się** z istnieniem idioty, który nie chce wynagrodzić twoich wysiłków zwykłym gestem, jaki nic by go nie kosztował. Musisz, co gorsza, **znieść emocje**, które ten pajac w tobie rozbudza. Żeby odpowiednio się z tego wywiązać, trzeba tu zresztą odwrócić kolejność: najpierw zająć się emocjami, a dopiero później tym gnojką [s. 68].

Trzeba przyznać, że język filozofa jest dość osobliwy, bo niesie z sobą – wbrew temu, o co sam zabiega – pogardę wobec tzw. idioty, wyraża w stosunku

do niego swoją wyższość określając go nawet mianem „palanta” [s. 84], „gnojka” [s. 127], „gnój” [s. 145] i nie dociekając przyczyn, w świetle których kogoś postrzega jako idiotę, jako destrukcyjną, niższą moralnie jednostkę ludzką. Tak ujmowany idiotyzm i bycie idiotą nie jest rzecz jasna stanem wrodzonym, ale nabytym w toku socjalizacji, naruszając stan człowieczeństwa. Można zatem postrzegając idiotę jako sojusznika spróbować uświadomić mu popełnienie czynu jako jakiegoś idiotyzmu, by on zrozumiał ów stan, przestał nim być.

Prawienie morałów stanowi zatem próbę dokonania transformacji tego, z czym utożsamia się druga osoba. Chodzi o to, żeby idiota czy idiotka sami odcięli się od swojego czynu, żeby przejęli system wartości, którego bronisz, i żeby w przyszłości nie powtarzali więcej nieodpowiedniego zachowania [s. 80].

Jest to jednak wysoce naiwne podejście, gdyż nie jest możliwe spowodowanie, by idiota przyjął nasz system wartości poprawiając swoje postępowanie w przyszłości. System wartości idioty i jego „ofiary” jest inny.

W ramach tego systemu zachowanie, które uznajesz za niedopuszczalne, okazuje się absolutnie odpowiednie i to twoje zachowanie jest nie do przyjęcia [s. 97].

To, co proponuje Rovere nie odpowiada mojemu podejściu do toksycznej osoby. Nie uważam bowiem, bym w relacji z idiotą (w jego pojmowaniu) miał ukrywać siebie jako mówiącego, bym miał koniecznie przywoływać jakiś autorytet zewnętrzny, ponieważ – zdaniem tego filozofa – nasze słowa skierowane do idioty nie wystarczą, by nadać własnej wypowiedzi znamiona absolutnego obowiązku. Nie widzę powodu, by być tym, kim nie jestem tylko po to, by nie zwracać się do niego tym, kim nie byłem i nie jestem. Francuski myśliciel uważa, że „[...] moralizowanie wymaga dokonania projekcji siebie – a właściwie **idealnej wersji siebie** – na drugą osobę [...]” [s. 83]. Jest ono jednak nieskuteczne.

Idioci nie chcą wiedzieć, co próbujesz im narzucić swoimi refleksjami, z których zresztą nie rozumieją ani słowa. Kryzys zaufania przekształca się w konflikt autorytetów, ten zaś staje się konfliktem interpretacji [s. 83].

Warto zastanowić się nad tym, czy istnieje możliwość uczynienia określonego systemu wartości jakimś absolutnym obowiązkiem, bezwzględnym imperatywem moralnym w świecie ich pluralizmu, istniejących obok siebie a także częściowo przeciwko sobie różnych systemów wartości? Co mogłoby tworzyć wspólną płaszczyznę do wzajemnego zaufania, porozumienia a nawet oceniania siebie nawzajem?

W przeciwieństwie jednak do dzieci i w ogóle do wszystkich tych, z którymi łączy nas bliska więź, idioci nie mają żadnych powodów, by przyjmować nasz system wartości ani wysilić się, żeby go zrozumieć, a później ewentualnie zakwestionować. Kiedy konfrontujemy się z kimś, kto nawet nie chce ustanowić z nami wspólnych reguł gry, zrozumienie staje się niemożliwe. Wszyscy doświadczają zatem bezsilności [s. 99].

Powód tego stanu rzeczy jest dość oczywisty. Idioci nie tylko nie chcą słuchać i rozumieć innych, ale stawiają sobie za cel podporządkowanie sobie swoich oponentów i ich zniszczenie. Oni nie chcą, by ktokolwiek rozwiązywał ich problemy, bo przecież nie mogą się do przyznać do ich zaistnienia. Jeśli ktokolwiek jest winny ich cierpieniom, kłopotom, udrękom, to na pewno nie oni sami, tylko inni. Autor książki zachęca zatem do otwierania się na narrację idiotów, na wyrażanie przez nich własnych dylematów, ale zarazem ostrzyga, by nie wdawać się z nimi w rozmowę, polemikę, spór, gdyż oni nie chcą usłyszeć czyjejs prawdy. Idioci nie chcą porozumienia, tylko dążą do wojny, do konfliktu, bo te podtrzymują ich przy życiu.

Idioci pragną wojny, choć nie mają pojęcia, czym ona jest i nie mają najmniejszej ochoty jej prowadzić. Ale zasada wojny, przyjmująca postać **słownego** wykluczenia inności (a tak naprawdę z wszelkiego istnienia), zapewnia im to, co postawa osoby, za którą stoi prawo, wyrażała jedynie w zawołany sposób: przyjemność – zwykle niejasną, podskórną, symboliczną – płynącą z mocy destrukcji. Właśnie dlatego idioci czerpią satysfakcję z wojny. Destrukcja sprawia im radość, przynajmniej w sferze myśli, a ta przyjemność zagraża światu, również na gruncie czystych faktów [s. 177].

Tak oto idiotyzm staje się siłą destrukcji, siłą niszczącą, która karmi się stratami i cierpieniem innych.

Reasumując, pożytek z niniejszej lektury jest taki, że możemy po raz kolejny zastanowić się nad tym, z kim wchodzimy w relacje, jakie wartości wnoszą one do naszego życia i co zrobić, kiedy na naszej drodze życia pojawią się idioci. Nikt jednak nie jest w tej kwestii mędrcom, ani też żadna z teorii czy filozofii idei nie da nam ostatecznej wykładni przyczyn, przejawów i skutków rozmnażania się idiotów w naszych środowiskach. Nikt nas też nie ochroni przed idiotami, toteż należy unikać defensywnej wobec nich postawy. Zamiast zatem bronić wartości, powinniśmy zadbać o właściwe relacje społeczne, weryfikować ich wiarygodność i „[...] starać się ograniczać nieporozumienia. [...] Poprawa twoich relacji osłabi idiotów ze wszystkich społeczności. Inaczej rzecz ujmując: bądź raczej majsterkowiczem niż sędzią” [s. 210–211]. Wychowanie młodych pokoleń powinno odwoływać się do sztuki porozumiewania się, negocjowania i uzyskiwania w dialogu szans na pokojowe współżycie.

Maxime Rovere, *Co zrobić z idiotami. I jak samemu nie wyjść na idiotę*, transl. Maria Zawadzka-Strączek, IW ZNAK, Kraków 2021, ss. 238

Abstract

The text being presented is a review paper referring to the publication by Maxime Rovere (2021), *Co zrobić z idiotami. I jak samemu nie wyjść na idiotę*, translated by Maria Zawadzka-Strączek, Kraków: IW ZNAK, pp. 238. The title of the book of this French philosopher contains the word 'idiot' (which is the Polish word for 'idiot'), which is the subject-matter of a multi-dimensional reflection in this paper. In the publication referred to in this paper, Rovere perceives idiots from the philosophical point of view as a problem relevant to relationships, society and psychology (intrapsychic). The author discusses the above-indicated issues in interdisciplinary terms, presenting the diverse possibilities of interpreting the notion referred to in the title of the book. In turn, social, professional, family-related and educational contexts are addressed by the author in his book.

Keywords: idiot, Maxime Rovere, social relations, dialogue.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.13>

Małgorzata PIASECKA

<https://orcid.org/0000-0002-8578-1488>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.piasecka@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Piasecka, M. (2021). [rec.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury-wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfańtego, Katowice 2021. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 177–186.

[rec.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfańtego, Katowice 2021

Streszczenie

Autorka tekstu napisanego w formie eseju recenzyjnego wyłania z treści kolejnych rozdziałów monografii pewne tropy, asumpty, metafory, figury retoryczne, symbole, kategorie, które uspołniają jej rozumienie jako całości. Tworzą one, tym samym, horyzont czytania tekstów kultury dla pedagogiki. Są nimi przykładowo: pogranicza, granice, podróż, droga, powroty, dzieciństwo, wyobraźnia czy ciało. Transgresyjny charakter kultury ubogaca człowieka, a pedagogika kultury jest metaforycznym wehikułem przebudzeń, które nasycają edukację czynnikiem nie-obojętności.

Słowa kluczowe: kultura, pedagogika, edukacja, pogranicza, transgresja, esej recenzyjny.

Wprowadzenie

Monografia przygotowana w Wydawnictwie Naukowym Śląsk, Instytucie Myśli Polskiej im. W. Korfańtego w Katowicach jest pokłosiem refleksyjnego namysłu pięciu Auterek i pięciu Autorów, których myślenie orientowało się wokół

tytułowego klucza, tj. pedagogiki kultury jako wehikułu przebudzeń. Zaś ów zaczarowany przebudzony nośnik idei ucieleśnił i ma ucieleśniać fenomen edukacji nie-obojętnej. Monografia prezentuje „wielogłos pedagogiczny zespolony ideą edukacji odwołującej się do spotkań kulturowych jako wydarzeń wytrącających z obojętności – wstrząsających, frapujących, zachwycających, transgresyjnych, inicjacyjnych” (s. 11). Ten wielogłos „zarówno akademików (znakomitych i doświadczonego badaczy), jak i nauczycieli praktyków (wspianych pedagogów znanych ze swych twórczych działań)” (s. 11) można nazwać czułą narracją a tworzącą ją – czułymi narratorami. Olga Tokarczuk w swoim noblowskim wykładzie zatytułowanym „Czuły narrator” próbując zdefiniować, kim on jest ów czuły narrator, odsyła nas do czasu swojego dzieciństwa i tęsknoty za kimś/czymś kogo/czego jeszcze nie ma. Jednak, jak tłumaczy, dla niej „jeżeli się do kogoś tęskni, to on już jest” (Tokarczuk, 2019, s. 4). W tym stwierdzeniu jest głęboki sens istnienia (jakiegokolwiek i czyjegokolwiek) poza zwyczajną materialnością świata, poza regułami praw prawdopodobieństwa. Takie myślenie, jak stwierdza sama autorka, umieściło jej istnienie „niejako poza czasem, w słodkim pobliżu wieczności” (Tokarczuk, 2019, s. 4), a ona sama zrozumiała, że jest jej więcej, niż sobie do tej pory wyobrażała.

Kultura jako wartość jest/staje się czynnikiem wzywającym do ubogacenia rozwoju człowieka i przekonującym go o wielkim jej sensotwórczym znaczeniu. Transgresyjny charakter kultury ubogaca człowieka w jego ciągłym przekraczaniu ku sobie, ku Innym, ku rzeczom, ku symbolom, czy „inaczej mówiąc, ku twórczemu ogarnięciu „pogranicza tych czterech światów transgresji” (Kozielecki, 2001, s. 57; Kozielecki, 2002, s. 118–119). Takie wykraczanie jakby „poza”, w *au-delà* (fr.) (określenie Homiego Bhabhy) to świadomy proces interakcji, który człowiek inicjuje, oscylując, balansując pomiędzy rzeczywistością realną a rzeczywistością potencjalną, jeszcze (nie)obecną, ale wytrąconą z obojętności (Bhabha, 2010). I opowiedzianą w pierwszoosobowej narracji, czyli głosem „ja”, jednak w wielogłosowej rzeczywistości kulturowej. Niewątpliwie opowieść „snuta w pierwszej osobie wydaje się być jednym z największych odkryć cywilizacji ludzkiej, jest czytana z namaszczeniem i darzona zaufaniem” (Tokarczuk, 2019, s. 5). To jest z pewnością przejaw wolności, demokracji, każdy może się wypowiedzieć, każdy może też dokonać kreacji „głosu, który mówi” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Jednak, okazuje się, że ekspresja autorskiego „ja” nie daje gwarancji uniwersalności. Zdaniem O. Tokarczuk potrzebny jest tzw. paraboliczny wymiar opowieści. To oznacza, że wprawdzie bohater paraboli żyje w określonej rzeczywistości geograficzno-historyczno-społecznej, ale powinien „wykraczać poza ten konkretny, stając się Każdym i Wszędzie” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Tylko wtedy możliwe jest znalezienie wspólnego mianownika dla różnych losów ludzkich, co jest zabiegiem, który „uniwersalizuje nasze doświadczenie” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Mówiąc jeszcze inaczej uniwersalizuje nasze bycie w świecie jako wszystkich Innym.

Zamyślenie w kulturze ↔ Przebudzenie w pedagogice ↔ Nie-obojętność w edukacji

Kultura jest życiodajną potencją w każdym czasie i w każdej przestrzeni. Różne narody, zwłaszcza w obliczu wielorakich kryzysów uczą nas wszystkich wzajemnie wspaniałych lekcji i doświadczeń. Kultura nie jest ani wektorem sprzedaży, ani fabryką zysku, ani własnością elit, które niejednokrotnie deklarują swoją wyższość. Kultura jest tym, co nas łączy, pociesza, pozwala nam doświadczać i dzielić się naszymi emocjami z innymi ludźmi. Świat potrzebował i potrzebuje kultury, świat kultywował i powinien kultywować kulturę – głęboko i prawdziwie, czyli zgodnie z jej znaczeniem łacińskim *cultivare*.

W tym kontekście potrzebujemy pedagogiki kultury, dokładniej mówiąc, z wnętrza kultury, co wymaga przeszukiwania świata humanistyki pomiędzy pedagogiką, filozofią, kulturą (Witkowski, 2007). Każdemu, kto zechce włączyć się w takie poszukiwanie towarzyszy humanistyczne zaniepokojenie i pragnienie subtelnego wydobywania z wnętrza kultury wydarzeń wytrącających z obojętności. Towarzyszący wszelkim edukacyjnym działaniom frapujący niepokój czyni z nich przestrzeń, która znaczy tworzenie losu człowieka w świecie wartości i kultury (Łukaszewicz, 2014, s. 110).

We wstępie omawianej tu monografii jej Redaktor, Krzysztof Maliszewski, przedstawia takie rozumienie pedagogiki kultury, które synchronizuje w całość, uspójnia ujmowane w tomie zagadnienia i problematy. Otóż, jak pisze:

Pedagogika kultury – tak jak chciałbym ją w tym miejscu rozumieć – to nie tylko historyczny nurt myśli pedagogicznej ani tym bardziej nie subdyscyplina – odrębne poletko w ramach nauki o wychowaniu, lecz perspektywa spojrzenia na całość zagadnień edukacyjnych uwzględniająca formacyjne znaczenie spotkań kulturowych (s. 7).

Zatem na nas – a mówię to we własnym jako pedagog imieniu – spoczywa powinność umożliwiania takich doświadczeń ludzi w biegu całego życia, które stanowią rodzaj głębokich formacyjnych wydarzeń, przeżyć na podglebiu kultury i w tle kultury.

Wnikając w treść poszczególnych rozdziałów monografii, przywołam wytonione tropy, asumpty, metafory, figury retoryczne, symbole, które w istocie swej uspojują tekst książki, tworząc horyzont czytania tekstów kultury dla pedagogiki. Trzeba jednak mieć na uwadze problem „fenomenologii czytania”. Lech Witkowski mówiąc o problemie czytania tekstów kultury dla pedagogiki podkreśla, że „czytanie jest wołaniem i czekaniem na odpowiedź, na echo, które nie w każdej przestrzeni zabrzmie” (Witkowski, 2007, s. 31). Nasza trudność czytania wynika z tego, że przestrzeń jest bardzo często wielopiętrowa, hybrydalna. Jest ona pełna „nici, splotów, węzłów, zamkniętych drzwi, zmuszających do pytania o klucz [...]” (Witkowski, 2007,). Wymaga to ciągłego otwierania umysłu na prze-

strzeń nam dotąd nieznaną i jej rozumienia, wybudzania z uśpienia, wytrącania z milczenia pewnych figur interpretacyjnych. Wyobrażenie Autora o obliczach nauczyciela jako człowieka kultury zamyka się między innymi we frazie:

Nauczyciel jako człowiek kultury w moim rozumieniu musi mieć cechy analogiczne do definicji ironisty zaprezentowanej przez Richarda Rorty'ego, w przeciwieństwie do metafizyka: być nie w pełni zadowolonym ze swojego oswojenia kulturowego, poszukiwać jego pogłębiania i poszerzania oraz mieć poczucie, że nie ziści się to nigdy w skończonej postaci zwalnającej z wysiłku (s. 25).

W innym miejscu charakteryzuje go, nauczyciela

Służenie swoim potencjałem w zakresie procesów inicjacyjnych widzianych (Hesse) z perspektywy podmiotowej dynamiki rozwoju (przeżycie – przebudzenie – przemiana wewnętrzna) pozwala zarazem widzieć tu trzy procesy odniesień do kultury jako gleby symbolicznej (Radlińska) w interakcji z 'niewidzialnym środowiskiem', kluczowym dla „ekologii umysłu” (Bateson) w kategoriach zespalających rosnący potencjał bycia w świecie (wrastanie – wzrastanie – wyrastanie do radzenia sobie z wyzwaniami) (s. 23).

Powinien także być „strażnikiem braku” (s. 27), „ostoją wyzwolenia kulturowego” (s. 31), niosącym rozwojowe efekty dialogiczne: decentracji, desocjalizacji i pogranicza (s. 33).

Pedagogika kultury jako wehikuł przebudzeń nie jest możliwa bez wyobraźni romantycznej. Podkreśla to Andrzej Kasperek, składając niejako hołd Marii Janion, wybitnej badaczce romantyzmu i animatorce seminariów poświęconych transgresjom. Autor, wprowadzając figurę jałowej ziemi Ulro z całym zastanym zapleczem interpretacyjnym na zasadzie odwrócenia/transpozycji, docenia świat wyobraźni. Albowiem: „Ulro to świat zdruzgotanej wyobraźni, kraina ludzi duchowo okaleczonych, kraina duchowych cierpień, kraina, gdzie człowiek zamienia się w cyfrę wymienną” (s. 41). A świat TRANSGRESJI? Maria Janion jak „kapłanka inicjacyjnego misterium” (s. 48) „otwierała drzwi do alternatywnego uniwersum, królestwa wielości opcji, kontestacji redukcjonizmów metodologicznych czy powszechnie obowiązujących mód interpretacyjnych” (s. 49).

Przejmująca metafora „nieposmakowanego smaku” w tekście Rafała Włodarczyka odwołuje do skupienia J. Korczaka na prawie dziecka do szacunku, w tym do życia jako wartości samej w sobie. Czytanie Korczaka „*Prawa dziecka do szacunku*” to, zdaniem Autora, recepta pedagoga-lekarza rozpisana na 27 stron, którą „trudno wybrać, a nawet rozczytać bez praktyczno-teoretycznego przygotowania” (s. 56). Akcentowany w tym dziele: „Prymat praktyki nie wskazuje na jałowość teorii, ale pewną zależność. Świadoma obserwacja to oko uzbrojone wiedzą, patrzyenie ustrukturuwane” (s. 60–61). Ogląd i introspekcja to metody poznawania dziecka, które przychodzi (na świat) jako „cudzoziemiec”. Stąd gościnność (gość-inność) i życzliwość należy wliczyć do obowiązków dorosłych. Figura cudzoziemca, obcego, odnosząca się do dziecka to szerszy problem Innego w kulturze. Ucząc się gościnności, uczymy się szacunku dla Innego.

W świecie jest miejsce dla każdego Innego, dialogu pomimo różnic, a te przecież ciągle „narzucają się naszej uwadze w wyglądzie, języku, zachowaniach, wyobrażeniach, wiedzy, smaku, sposobach bycia, praktykowania relacji, socjalizacji i wychowaniu, wierzeniach i wzorcach rytuałów, [...]” (s. 61). E. Lévinas, rozważając tzw. etyczny gest powitania, podkreśla, że jest on jednocześnie przyjmowaniem tego, co zewnętrzne. Podmiot etyczny w jego rozumieniu jest gościnnym gospodarzem (domu w różnych wymiarach), który przyjmuje Innego (Lévinas, 2002, s. 180).

Groteskowe ciało pomiędzy, wstręt, gest rozwartych ust, ciało nieukończone to tropy w tekście Moniki Jaworskiej-Witkowskiej. Jak pisze Autorka:

To przejście na stronę sztuki umożliwia zestawienia praktyk potencjalnie bogatych w znaczenia symboliczne, przedłużenia kulturowe i intensyfikację pracy jeszcze innego spojrzenia na pedagogikę (s. 77).

W odwołaniu do słów M. Bachtina, iż „ciało nie jest wyodrębnione z reszty świata, jest niezamknięte, nieukończone, niegotowe, samo siebie przerasta, wykracza poza swoje granice” (s. 80) czyni dalsze analizy w kontekście transgresji, niewykluczania (np. wstrętu), prowokowania do przekraczania samego siebie. Sztuka to jest dyskurs, który daje społeczne przyzwolenie na prowokacje artystyczne, które ostatecznie mogą zmieniać świat i myślenie o nim (np. poprzez postrzeganie sztuki artysty na pograniczu szaleństwa, czy wręcz szalonego jako Innego, jak przykładowo twórczość Davida Nebredy). W edukacji prowokacje są równie ważne, ale czy jest społeczna odwaga, aby śnić na jawie, czyli marzyć; być nieskończonym teatrem wyobraźni; głodzić ciekawość; odkrywać inne; nie być lustrem, tylko przekraczać siebie (Łukaszewicz, 2012). Być może edukacja nieobojętna powinna być prowokacyjnym performance’em obnażania przesłoneń estetycznych, grą rozwartych ust i języka, aby poczuć swobodę wobec przytłaczającej masy aroganckich, zideologizowanych dyskursów. Można tutaj odwołać się do figury *Le Neutre* R. Barthes’a. Aby zrozumieć jej mechanizm, trzeba skupić uwagę na niuansach, odcieniach, które Barthes opisuje na przykładzie pocałunku dłoni. Chodzi o rodzaj gestu, który jest dostoyny, oddaje szacunek, cześć. Jednak ta dystygnowana praktyka kulturowa zmienia się zasadniczo, jeśli wprowadzimy subtelny niuans, kiedy konwencjonalne i oczywiste „wargi dotykające dłoni” znajdują swoje inne, uduziwione oblicze w „języku dotykającym skóry”. Wówczas powaga tego gestu zostaje zachwiana przez wartość transgresyjną (Barthes, 2002).

Edyta Nieduziak posługuje się ciekawą kategorią teatralnego *wabi-sabi*. Odkrywając przed czytelnikiem fenomen *wabi-sabi*, wywiedziony z kultury Japonii, oznaczający uznanie dla niedoskonałości rzeczy, dopatrywanie się w tym piękna i wartości egzystencjalnych – zapożyczają go do własnych analiz. Przy czym, rozumie w prezentowanym tekście *wabi-sabi* jako osobliwość, której doświadczenie własne, cudze, realne czy też fikcyjne może ukazać nowe odstony człowieczeń-

stwa. Nowe odstony, czyli jakoś wcześniej zakryte, przestonięte – w rozumieniu Autorki przestonięte nie-pełnością, nie-pełnosprawnością. Teatralne *wabi-sabi* to odkrywanie wyjątkowego piękna wydobytego w przedstawieniach, spektaklach z udziałem osób będących „nie w pełni sprawnymi” (s. 115), a więc nieustająco dążących do pełni. *Wabi-sabi*, także z prezentowanej tu odsłonie teatralnej

znajduje swoje uosobienie w sztuce zstępującej z wyżyn do codziennego życia, a wyrafinowana elegancja łączy się z duchem prostoty i witalności, jednocześnie zaś wzniosłość, w powiązaniu z tajemnym i głębokim, wykracza poza świat ludzki (s. 133).

Innym rodzajem pewnej nie-doskonałości, nie-pełności jest „error”. Ta kategoria stała się udziałem analiz Marty Łabęckiej w tekście pt. „Error – wyzwanie do działania” opartym na jej doświadczeniu jako praktyka, nauczyciela plastyki, animatora kultury i artysty – tak sama pisze o sobie (s. 141). Faktycznie tekst jest opowieścią o wielu działaniach edukacyjnych, w inicjację których wpisuje się tytułowy „error”. Autorka zamiennie używa pojęć „error” (wzięty ze świata systemów komputerowych/informatycznych, funkcjonujący w świadomości młodych ludzi) i „błąd”, stąd nazwy przykładowych projektów: O! BŁĘDNE kino; ERROR – błąd systemu miasta! Ukryte, Odkryte, czyli błąd pamięci. Wykładnią dla wszystkich warsztatów jest tzw. *Glitch Art*, czyli Sztuka Błędu i Autorka w jej ramach zrealizowała cykl zajęć, których „celem było tworzenie nowych jakości wizualnych i dźwiękowych, wynikających z wprowadzania błędu w muzykę i fotografię” (s. 145). Taka świadoma ingerencja np. w odbitkę czy też twórczo wykorzystywane „błędy” fotograficzne, typu prześwietlenie, niedoświetlenie czy zadrapania – prowokują pytania o istotę fotografii, o jej nieuchwytną materialność – czy jest prawdziwa, czy błędna? Przy okazji tworzenia z poziomu praktyki edukacyjnej i całej tej gry słów na poziomie języka pojawia się u Autorki refleksja natury filozoficznej (tworząca już w literaturze rozbudowane dyskursy) o niekończącym się błędzeniu i twórczym przyzwoleniu na błąd. Błądzenie, gdyby pójść choćby śladem Martina Heideggera – na polnych i leśnych ścieżkach – jest twórcze i zawsze prowadzi do Otwartego Prześwitu (Heidegger, 2004). Edukacja nie-obojętna paradoksalnie prowokowana błędem powinna uczyć błędzenia i prowadzić do ożywczego światła Prześwitu.

Podróż, droga, powroty, dzieciństwo, pogranicze – te tropy opisują tekst Agnieszki Foryś. Pretekstem do opowieści o wędrowce i powrotach był edukacyjny projekt Autorki dotyczący twórczości Czesława Miłosza, w miejscu jego zamieszkiwania w dzieciństwie, czyli w Krasnogrudzie. Obecnie mieści się tam Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”, konkretnie kultury polskiej i litewskiej. Pogranicze jako kategoria interpretacyjna dla pedagogiki ma swe ugruntowanie w twórczości Lecha Witkowskiego. Kategoria ta jest niezwykle przebudzająca i była już tu przywoływana. Jeśli chodzi o dzieciństwo, to ono drzemie w każdym z nas, a budząc je, budzimy skarb „Magicznego”. Na ganku

rodzinnego dworu Miłosza widnieje napis autorstwa jego krewnego, Oskara Miłosza: „Bieda temu, kto wyrusza i nie powraca”. Fizyczny powrót po latach Cz. Miłosza do Krasnogrudy jest wpisany w jego biografię. Jednak odczytany symbolicznie ma wartość transgresyjną i dotyczy egzystencji każdego człowieka. Człowiek nigdy nie powinien utracić swojego dzieciństwa, a utracone powinien je odzyskiwać we wspomnieniach nasyconych zapachami, smakami, dotykiem, obrazami. Dzieciństwo zawsze pozostawia ślady w człowieku, a te wywołują nostalgę powrotu do domu dzieciństwa, powrotu do rzeczy tam wówczas zamieszkałych, bo jak pisał Miłosz „słowa są słabe w porównaniu z rzeczą” (s. 163). Gaston Bachelard twierdzi, że w każdym człowieku znajduje się tzw. trwałe, kosmiczne dzieciństwo, które istnieje „poza czasem, poza konkretną historią” (Bachelard, 1998, s. 115). I wszystkie rzeczy, a więc przykładowo szafy, kufry, szuflady to przedmioty-podmioty. „Są tak jak my, przez nas, dla nas – intymne” (Bachelard, 1976, s. 236).

Tomasz Pawlus w swoim tekście opowiada (nie sprawozdaje, nie raportuje) o edukacyjnym projekcie w formie filmowego eseju. Podkreśla, że:

W projekcie filmowym zobaczyłem szansę na obdarowanie uczniów pełnym głosem, decyzyjnością, swobodą, wolnością. Wszystko to miało się zmaterializować na granicy szkolnej instytucji (s. 181).

Przy czym samo słowo esej, dość nadużywane, Autor podąża za jego znaczeniem etymologicznym, tj. *esse/sein/być* i konsekwentnie mówi:

W takim podwójnym porządku: bycie/esej upatruję szansy na ocalenie uczniowskiej, myślącej subiektywnie (czasem nawet skrajnie) podmiotowości, nawet jeśli w naturalny sposób obsuwa się ona w banał myślenia bądź wpada w pułapkę nadinterpretacji (s. 184).

W swej wypowiedzi o eseju filmowym jako formie wypowiedzi Autor zakreśliła horyzont odniesień filozoficznych, pedagogicznych, literackich, filmowych, z których twórczo czerpie, jak M. Foucault, M. de Montaigne, W. Jaeger, M. Bieńczyk, A. Tarkowski, I. Bergman, F. Fellini, L. Majewski, D. Jarman.

Zgodnie z moim zamysłem recenzji chcę wskazać na kolejne kategorie, które moim zdaniem, są tu obecne (nie wprost wypowiedziane) i są istotne dla budowania wolnych, twórczych narracji w świecie edukacji. Są to granica, poza, terytorium, przestrzeń, ruch. Uczniowie zaangażowani w realizację opisywanego projektu przekraczali terytorium szkoły, poza granice jej instytucjonalności dosłownie/fizycznie i ideowo/mentalnie odkrywając i nadając znaczenia. Spacerowali poza szkołą, w mieście (*czytelnia CINIB-y, budynek/sala NOSPR, palmiarnia w Gliwicach, ogrody Kapias w Goczałkowicach, hotel Marriott* – s. 188) uwolnieni od ciężaru instytucjonalnej soczewki, konstruując przestrzenną filmową narrację. Jednak napotkane obrazy, rzeczy (w mieście) „nakazują”, aby widzieć je niejako przezroczyście (stąd inspiracja twórczością M. Bieńczyka i jego zbiorem esejów *Przezroczyście*). One „wołają”, aby poznawać je na nowo, potęgują znacze-

nia. Przestrzeń jest „[...] zwiniętymi historiami, [...] skradzionymi czytelnościami przez innego [...] symbolizującymi w bólu lub rozkoszy ciała” (Certeau, 2008, s. 156). Stąd demontaż eseju filmowego, o którym mówi Autor i który ukazuje fascynację i lęk, nadzieję i sceptycyzm, przygody ciała i ducha (s. 178).

Kolejny tekst autorstwa Aleksandry Drzazgi to zapis refleksji nad nauczycielem napędzanym pasją nauczania. Autorka przez pryzmat własnego doświadczenia w ramach realizacji autorskiego programu pod hasłem Klasy Aktywności Twórczej (KAT) porusza problem włączania, inkluzji kultury do działań pedagogicznych. Wówczas otrzymujemy, jak twierdzi za G. Delantym,

wielogłos perspektyw postrzegania kultury i bycia obywatelem kultury wyrastający z wielości codziennych doświadczeń i wreszcie nacisk na budowanie kulturowej (auto)refleksyjności [...] (s. 195).

W tekście na planie pierwszym jest praktyka, metoda warsztatowa, codzienny trening twórczości, rozwój wyobraźni napędzane, jak podkreśla Autorka, pasją i wizją nauczyciela. Te kategorie doskonale wpisują się w procesy (samo)wychowania, (samo)kształtowania, (auto)kreacji, ale zawsze w kontekście społecznym. Wizje osobiste towarzyszą wizjom ponadosobistym, dobro własne tworzy dobro wspólne. Koegzystencja praktyki i refleksyjnego nad nią namysłu tworzy rodzaj pedagogii, której udziałem są nauczyciele-pasjonaci. To znaczy, że edukacja potrzebuje Imaginatorów-Wizjonerów, którzy włączając się w dzieło budowania globalnej solidarności społecznej, służą ludziom otwartym, ich zdolnościom i talentom, aspiracjom i szansom wobec wymogów cywilizacyjnego awansu, wobec tęsknot i nadziei na lepszy świat. Imaginator-Wizjoner musi umieć przebudzać/rozbudzać pasję w sobie, bo tylko wtedy będzie umiał przebudzać/ rozbudzać ją u innych.

Zakończenie

Jak wykazałam powyżej, dla uściślenia uzasadnienia wartości merytorycznej przedstawionej tu monografii, istnieje wielka potrzeba takiego kultuwowania/uprawiania pedagogiki, która wpisuje się w relację kultura–edukacja aniżeli relację edukacja–kultura. Jeśli świadomie z zaangażowaniem partycypujemy w relacji kultura a edukacja, dalecy jesteśmy od wszelkiej absolutyzacji czy reglamentacji. Uczestnicząc w kulturze, uczestniczymy jednocześnie w edukacji. Kultura stanowi podstawowe medium uduchowienia i uspołecznienia jednostek ludzkich. Osobowość kulturowa i społeczna konstytuuje się w wyniku kulturowej regulacji działań ludzkich we wspólnocie (także bez wątplenia we wspólnocie edukacyjnej). Wszelkie próby wyrwania się poznania, nie tylko w wymiarze naukowym, ale także filozoficznym, poza kontekst kultury już na samym początku prowadzą do poznawczej klęski. Poznanie zawsze jest relacją wewnątrzku-

rową i należy je rozpatrywać jako „rozgrywające się wewnątrz pewnej wspólnoty ludzkiej” (Szahaj, 2004, s. 20). Pedagogika kultury jako wehikuł przebudzeń prowokuje do działań edukacyjnych, które nie pozostają nam obojętne.

Prezentowana monografia wpisuje się w przebudzające i inspirujące pola pogranicza nauki-literatury-sztuki, bez których nie ma pedagogiki, więcej, nie ma w ogóle poznania (Deleuze, Guattari, 2000).

Bibliografia

- Bachelard, G. (1976). Poetyka przestrzeni: szuflada, kufry i szafy. (W. Krzemień, Tłum.) *Pamiętnik Literacki*, LXVII (1), 233–243.
- Bachelard, G. (1998). *Poetyka marzenia*. (Tłum. L. Brogowski). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Barthes, R. (2002). *Le Neutre. Cours et séminaires au Collège de France (1977–1978)*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bieńczyk M. (2015). *Przezroczyść*. Warszawa: Wydawnictwo Wielka Litera.
- Bhabha, H. (2010). *Miejsca kultury*. (Tłum. T. Dobrogoszcz). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Certeau, de M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. (Tłum. K. Thiel-Jańczuk). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Deleuze, G., Guattari F. (2000). *Co to jest filozofia*. (Tłum. P. Pieniążek). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Heidegger, M. (2004) *Samotrzeć na polnej drodze. Rozmowa między Badaczem, Uczonym i Mędrce*. W: *Rozmowy na polnej drodze* (s. 5–162). (Tłum. J. Miżera). Warszawa: Wydawnictwo KR,.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek w psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kozielecki, J. (2002). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność, Esej o zewnętrznosci*. M. Kowalska, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukaszewicz, R.M. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R.M. (2012). *Inna edukacja. Biografia drogi*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Łukaszewicz, R.M. (2014). „Katar” Lema i strategia synergii alternatyw. *Przyszłość: Świat-Europa-Polska*, 1, 110–114.
- Szahaj, A. (2004). *Zniewalająca moc kultury*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Tokarczuk, O. (2019). Czuły narrator. *Gazeta Wyborcza*, 9 grudnia 2019, 4–7.

[rev.] Krzysztof Maliszewski (red.), *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* [*Pedagogy of culture – vehicle of awakening. On non-indifferent education*], Wydawnictwo Naukowe “Śląsk”, Instytut Myśli Polskiej im. W. Korfanteo, Katowice 2021

Abstract

The authoress of the text written in the form of a review essay identifies certain traces, assumptions, metaphors, rhetorical figures, symbols and categories in the content of the following chapters of the monograph, which make understanding it as a whole consistent. Thus, they form the horizon for reading cultural texts for education. They are, for example: borderlands, borders, journey, road, returns, childhood, imagination and body. The transgressive nature of culture enriches man, and the cultural pedagogy is a metaphorical vehicle of awakening that saturates education with the factor of non-indifference.

Keywords: culture, pedagogy, education, borderlands, transgression, a review essay.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2021.14.14>

Tomasz OLCHANOWSKI

<http://orcid.org/0000-0002-1714-2975>

Uniwersytet w Białymstoku

Instytut Studiów Kulturowych

Kontakt: t.olchanowski@uwb.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Olchanowski, T. (2021). Rola metafor w wychowaniu, samowychowaniu i nauczaniu na przykładzie buddyjskich zręcznych metod i środków pedagogicznych. [rec.] Paweł Zieliński, *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2021 (ss. 192). ISBN 978-83-66536-52-4. *Podstawy Edukacji. Wielokulturowość. Międzykulturowość. Transkulturowość*, 14, 187–193.

Rola metafor w wychowaniu, samowychowaniu i nauczaniu na przykładzie buddyjskich zręcznych metod i środków pedagogicznych

[rec.] Paweł Zieliński, *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2021 (ss. 192)

Streszczenie

Artykuł jest recenzją monografii Pawła Zielińskiego *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*. Autor skupia się przede wszystkim na badaniu zręcznych metod i środków pedagogicznych (upaya-kausalya) stosowanych przez nauczycieli buddyjskich w procesach wychowania, nauczania i samowychowania. Metody te, jak zauważa Zieliński, niedostatecznie zostały poddane analizie i badaniom przez zachodnich przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych.

Słowa kluczowe: buddyzm mahajany, zręczne środki, metafory, przypowieść, pedagogika globalna (uniwersalna).

Paweł Zieliński we wcześniejszych publikacjach dał się poznać jako wnikliwy i oryginalny teoretyk wychowania, który, wykorzystując metody badań herme-

neutycznych i porównawczych, wzbogaca polską i europejską pedagogikę o inspiracje pochodzące z kręgu kultur Środkowego i Dalekiego Wschodu. Jako naukowiec, któremu nieobce są wschodnie praktyki medytacyjne, w swych pracach badawczych Autor poddaje najczęściej analizie idee wychowania i samowychowania, powstałe w obrębie buddyzmu, taoizmu i konfucjanizmu, konfrontując je z ideami wyrosłymi na gruncie zachodnich nauk o wychowaniu. Nic zatem dziwnego w tym, że swoją najnowszą monografię Zieliński poświęcił wielowątkowej i skrupulatnej analizie jednego z najważniejszych tekstów buddyzmu mahajany, jakim niewątpliwie jest „Sutra Lotosu”. Swą uwagę Autor skupia przede wszystkim na *zręcznych* metodach i środkach pedagogicznych stosowanych przez nauczycieli buddyjskich w procesach wychowania, nauczania, jak również, a może przede wszystkim, w procesie samowychowania. Metody te, jak zauważa Autor, niedostatecznie zostały poddane analizie i badaniom przez zachodnich przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, którzy, przybliżając idee buddyjskie czytelnikom ze swego kręgu kulturowego, woleli swą uwagę skupiać na abstrakcyjnych pojęciach i takich fenomenach jak nirwana, pustka, czy bodhisattwa. Pedagogika, jaką proponuje Zieliński, wiąże się generalnie z procesem wyzwolenia duchowego i moralnego potencjału człowieka, który pozostaje przy tym istotą wolną od ideologii. Proces ten, z jednej strony czyni człowieka szczęśliwszym (czy też uwalnia go od nieprzysparzania sobie i innym niepotrzebnego cierpienia, jak by to ujął ks. prof. Józef Tischner), z drugiej zaś, co jedno wypływa z drugiego, czyni społeczeństwo organizmem bardziej harmonijnym i pokojowym.

Monografia Zielińskiego składa się, nie licząc Wstępu i Zakończenia, z jedenastu rozdziałów. Autor umiejętnie wprowadza czytelnika w historię powstania Sutry Lotosu oraz klarownie ukazuje jej wpływ na formowanie się wielu szkół buddyzmu mahajany, sięgając do wielu wartościowych źródeł z kręgu religioznawstwa, filozofii i antropologii kultury. W rozdziale II Paweł Zieliński niezwykle przekonująco przedstawia fenomen „*upaya-kausalya*” (czyli *zręcznych* metod nauczania i wychowania stosowanych przez mahajanistycznych mistrzów), nie ograniczając się tylko do analizowanej Sutry. W kolejnych rozdziałach Autor wykazuje się dużą wrażliwością humanistyczną, poddając interpretacji metafory przypisywane Buddzie, służące niegdyś jako metody prowadzące ku przebudzeniu uczniów i skierowaniu ich na właściwą, moralną ścieżkę postępowania. Należy tylko ubolewać, że w czasach współczesnych humanistycznie zorientowani autorzy bywają zmuszani do rezygnacji z alegorii i metafor w tworzonych przez siebie tekstach na rzecz przekazywania prostych informacji, komunikatów i relacji z badań ilościowych w imię tzw. „naukowości”. Wspierają tym samym w działaniach tych, którzy już wkrótce być może odeślą humanistów, w imię technopostępu i ideologii władzy, do lamusa. Szczególnie podkreśliłbym w pracy Zielińskiego sugestywną i trafną interpretację metafory ratowania dzieci z płonącego domu (rozdział III), która w dobie współczesnej może *otworzyć* umysły nie tylko

pedagogów, ale i psychologów, filozofów, kulturoznawców czy (choć trudno w to uwierzyć) nawet polityków. Zaiste, nasz wspólny dom coraz intensywniej płonie... Generalnie, buddyjskie zręczne środki są związane z dostosowywaniem metod nauczania i wychowania do poziomu słuchaczy, wychowanków. Autor o przywołanej wyżej metaforze pisze:

W starym i zniszczonym już wielkim domu, w którym mieszka ojciec i jego synowie oraz wielu ludzi, nagle wybucha gwałtownie rozprzestrzeniający się pożar. Dom ma jedno wyjście, ciasną bramę. Ojciec ma wielu synów, których nie jest w stanie jednorazowo wynieść na zewnątrz i uratować. Same dzieci nie dostrzegają zagrożenia, są jeszcze niedojrzałe i pochłonięte zabawą. Ojciec, widząc, że mogą zaraz zginąć w cierpieniach, próbuje namówić je do opuszczenia domu, dzieci jednak nie reagują na jego ostrzeżenie. Nie wierzą mu, nie są przestraszone, nie mają zamiaru uciekać. Nie zdają sobie sprawy z pożaru, jak i tego, gdzie się znajdują; bawiąc się, biegają tu i tam, czasem spoglądając na ojca. Sytuacja wymaga natychmiastowego działania i ojciec, po krótkim namyśle i widząc nieskuteczność dotychczasowych działań, postanawia uratować (wszystkie) swoje dzieci, odwołując się do znajomości indywidualnych skłonności każdego z nich, ponieważ je doskonale zna [...]. Mówi zatem swoim dzieciom: „Jeśli nie przyjdziecie i nie weźmiecie sobie rzeczy, którymi tak lubicie się bawić, i które są tak rzadkie i drogie, to później będziecie tego żałować. Teraz za bramą stoi dużo różnorodnych wozów, zaprzęzonych w kozy, jelenie i woły, i można użyć je do zabawy. Musicie wszyscy wyjść szybko z tego płonącego domu, a ja dam wam, cokolwiek będziecie chcieli” [...]

Wtedy dzieci, słysząc o pociągających zabawkach wspomnianych przez ojca i ponieważ dogadzały swoim pragnieniom, wszystkie ochoczo, popychając się wzajemnie i prześcigając, wybiegły z domu [...]. Już na zewnątrz starszy ojciec siada w spokoju i zadowoleniu, że dzieci są bezpieczne, a te gromadzą się koło niego i domagają przyobiecanych zabawek. Ojciec nie chce dać dzieciom małych wozów, lecz najwspanialsze, jakie są, a przecież jest niezmiernie bogaty. Daje zatem po równi wszystkim swoim dzieciom wielkie i wspaniałe wozy, zaprzężone w białe, mocarne woły, drogie wykończone i ze służbą. Każde z dzieci jedzie na wielkim wozie, radując się z daru, jakiego wcześniej nigdy nie posiadały, ani nawet nie wyobrażały sobie.

Następnie Budda pyta swojego ucznia, czy ojciec, dzieląc tak po równo, jest winien jakiegoś kłamstwa? Siariputra zaprzecza i twierdzi, że nawet gdyby dzieci nie otrzymały wspaniałych zabawek, ojciec nie zrobiłby niczego fałszywego, ratując im życie, a co dopiero, gdy obdarzył je jeszcze drogimi zabawkami.

Budda się z tym zgadza i mówi:

„Siariputro! Tathagata jest również taki, ponieważ jest ojcem wszystkich światów, który na zawsze położył kres całemu (swojemu) lękowi, zwątpieniu, zmartwieniu, ignorancji i zaciemnieniu, i osiągnął doskonałość w (swojej) nieograniczonej wiedzy, mocach i nieustraszoneści; posiada wielką duchową moc i mądrość; całkowicie urzeczywistnił paramity [cnoty, doskonałości – przyp. P.Z.] zręczności i mądrości; jest tym, który jest wielce miłosierny i wielce współczujący, zawsze niestrudzony, zawsze szukający dobra i czyniący dobro dla wszystkich istot [...]”.

Następnie porównuje świat do płonącego domu, w którym się narodził, aby uratować wszystkich od ognia wszelkich cierpień i głupoty, spalania się w smutku i żądzy zysku, rozmaitych pragnień i przywiązań, ubóstwa, rozpacz, oddzielenia od ukochanych i powiązania ze zniechęconymi istotami. Istoty pochłonięte swoimi sprawami i pragnieniami szukają przyjemności i nie zdają sobie sprawy ze stanu, w jakim przebywają, niczym dzieci pochłonięte zabawą. W takiej sytuacji Budda, czując się ojcem wszystkich istot,

musi je wyrwać z cierpienia i ułudy, dostarczając im rozkoszy nieograniczonej mądrości. Jednak nie można tak wielu istot uratować indywidualnie, niczym ojciec wynoszący na własnych rękach dzieci, ale należy skłonić te istoty za pomocą zręcznych środków, aby same się uratowały (s. 45–46).

Warto również w tym miejscu wspomnieć też o kilku innych metaforach przywołanych przez Autora, które poddane głębszej refleksji znacząco mogą pomóc współczesnemu człowiekowi w wyzwaniu się od chciwości, nienawiści i złudzeń. Są to na przykład metafory: występnego syna i bogatego ojca; wielkiej chmury i deszczu; iluzorycznego miasta; świata jako czystej krainy; posiadania drogiego klejnotu, którego nie jesteśmy świadomi i wskutek czego żyjemy niczym nędzarze. Poddając zaś interpretacji metafory występujące w później powstałych fragmentach Sutry Lotosu (zob. rozdział IX, s. 111–115) Zieliński przedstawia nam mahajanistyczny ideał nauczyciela-wychowawcy. Opis takiego ideału odnajdziemy na przykład w rozdziale XIV Sutry, zatytułowanym „Szczęśliwe życie” (w innych tłumaczeniach: „Pokoju praktyki”). Co ciekawe, jest to ideał na przyszłe, złe, trudne czasy. Któż wie, jak sugeruje Autor, czy nie na współczesne? W każdym bądź razie nauczyciel w przyszłych, złych czasach

[...] powinien być wytrwały, tzn. powinien być cierpliwy, łagodny i zgodny, a nie porywczy czy wyniosły, a jego umysł powinien być niewzruszony, tak przytomny, że *widzi wszystkie rzeczy w ich rzeczywistości* i nie musi stosować jakichś praw czy prawdziwości, aby działać. Ponadto nie powinien angażować się w sprawy doczesne i podtrzymywać relacji z władzą czy przedstawicielami religii, powinien unikać uczestnictwa w brutalnych widowiskach sportowych, a także rozrywkowych i przedstawieniach aktorskich, nie powinien przestawać z tymi, którzy zabijają zawodowo lub dla rozrywki zwierzęta, a także hodowcami, prokuratorami i nierządnicami, jak również z wyznawcami religii zakonnymi i świeckimi obojga płci [...]. Powinien zwracać się również do kobiet i hermafrodytów, jeśli ci są skromnie odziani, i nie wchodzić z nimi w żadne zażyłe stosunki, a także nie szukać i nie odnajdywać żadnej przyjemności w relacjach z młodymi uczniami. Powinien za to wybierać medytację i odosobnienie, doskonalić i kontrolować swój umysł (s. 112).

Nauczyciel również powinien unikać mówienia o błędach i zasługach innych, by nie wzbudzać w umysłach uczniów zawiści, jak również powinien odnajdować radość w kontemplowaniu (przenikaniu) rzeczy i praw, utrzymując pogodne serce. O wszystkich żyjących istotach powinien myśleć z głębokim współczuciem, wzbudzając przy tym u innych ludzi ducha życzliwości. Oczywiście ideał ten należy traktować jako metaforę i drogowskaz, a nie cel łatwy do osiągnięcia. Boddhisattwowie, by stać się oświeconymi, współczującymi, działającymi altruistycznie na rzecz wyzwolenia innych od niewiedzy i cierpienia, istotami potrzebowali przecież wielu wcieleń i szeregu doświadczeń losowych, by dojść do stanu mistrzostwa.

Jaką rolę w wychowaniu i nauczaniu pełnią *zręczne środki* doskonale oddaje, przywołana przez Autora, treść przypowieści o dobrym i kompetentnym lekarzu, który ma wielu synów (zob. s. 119). Synowie, kiedy ojciec

[...] wyjeżdża w jakiejś sprawie za granicę, wypijają lekarstwa, które wprowadzają ich w stan delirium i sprawiają, że popadają w obłąd. Ojciec wraca i zastaje ich w zróżnicowanym stanie, niektórzy postradali zmysły, inni są świadomi i cieszą się na jego widok, mówią o swoim głupim działaniu i proszą o pomoc, o uratowanie życia. Ojciec przygotowuje doskonałe lekarstwo z ziół, a część synów, którzy zachowali świadomość swych czynów i położenia, przyjmuje je i zdrowieje. Jednak inni, bardziej zatruci, proszą go o lekarstwo, jednak nie chcą go przyjąć. Ojciec, dostrzegając, że ich umysły są niezrównoważone, szuka sposobu, aby ich uleczyć. Mówi im, że nadszedł kres jego życia, że niedługo umrze, ale zostawi im wspaniałe lekarstwo, które ich uzdrowi, po czym wyjeżdża do innego kraju. Stamtąd wysyła posłańca, aby powiadomił synów, że ojciec zmarł. Synowie popadają w rozpacz, czują się opuszczonymi sierotami, bez oparcia, ochrony i ratunku. Ten smutek i rozpoznanie swej nowej sytuacji działa na nich trzeźwiąco, wtedy uświadamiają sobie, że przecież otrzymali od zmarłego ojca doskonałe lekarstwo, które im pomoże, i zażywają je. Odzyskują w pełni zdrowie, a ojciec, gdy dowiaduje się o tym, powraca. Czy ojciec okłamał synów, czy też sprawił, że zostali uratowani? [...] Czy stosowanie zręcznych metod jest usprawiedliwione? W pewnym sensie usamodzielnienie się ucznia czy dziecka jest przełomowym krokiem w jego życiu, również jest niezwykle ważne dla rodziców czy opiekunów i nauczycieli. Nie musi ono dziać się wraz ze śmiercią rodzica czy opiekuna, ale być może niektórzy potrzebują takiego wstrząsu, by wkroczyć na własną drogę. Z drugiej strony zdrowy i zrównoważony człowiek nie chce umierać, chyba że stać go na poświęcenie życia za kogoś, gdy rzadkie okoliczności tego wymagają. Budda niejako obiecuje doświadczenie i osiągnięcie pełni człowieczeństwa, pełni tego, czym może się stać człowiek, gdy pracuje nad sobą w wymiarze duchowym [...]. Również na Zachodzie mamy podobne wizje rysowane w filozofii, religii i... pedagogice. Wystarczy przyjrzeć się *propozycji* Rudolfa Steinera, kim może stać się człowiek w procesie opisywanej przez niego edukacji (s. 119).

Choć Autor znakomicie odnajduje się w tematyce buddyjskiej, to jednak nie podchodzi do pasjonującego go zagadnienia w sposób bałwochwalczy, ale obiektywnie, wskazując również na kontrowersyjne odczytania Sutry i wynikające z tych odczytań postawy (np. kwestia samobójstw wśród adeptów buddyzmu, czy ślepego i bezrefleksyjnego postuszeństwa ucznia w stosunku do mistrza). Zieliński jest również docieklivy, co dodaje monografii dodatkowego waloru, jeśli chodzi o tłumaczenia „Sutry Lotosu”, dzieła skompilowanego przez buddyjskich mnichów indyjskich gdzieś na przełomie starej i nowej ery, na języki europejskie. Badacze okcydentalni, uwarunkowani przez własną tradycję, napotkali się w pracy translatorskiej z wieloma trudnościami, wynikającymi z zetknięcia się z nieco odmienną wizją świata i ludzkiego losu, splecionego z losem innych form życia. Stąd też w wielu tłumaczeniach możemy spotkać się z niedociągnięciami i nadawaniem buddyjskim terminom znaczeń daleko odbiegających od intencji tych, którzy niegdyś spisywali stronicę sutr.

Niejako ukoronowaniem twórczych zamierzeń Zielińskiego jest rozdział XI, w którym zostają precyzyjnie wskazane wartości pedagogiczne Sutry Lotosu. Na tym jednak Autor się nie zatrzymuje, ponieważ, jak już wspominałem, nie tylko opiera się na metodzie hermeneutycznej, ale też, stosując metodę porównawczą, poszukuje analogii w koncepcjach wychowania powstałych na gruncie pe-

dagogiki okcydentalnej. Spośród licznych przykładów warto przywołać odwołania do dorobku i działalności Lwa Tołstoja (co ciekawe, orientalisty z wykształcenia), Eduarda Sprangera, Henryka Rowida, Kazimierza Sośnickiego i Bogusława Śliwerskiego (problematyka samowychowania), Andrzeja Szyszko-Bohusza (pedagogiczne aspekty mistyki Wschodu i Zachodu, badania nad medytacją) oraz klasyków psychologii i pedagogiki humanistycznej (Carl Rogers), pedagogiki egzystencjalnej, a nawet pedagogiki autorytarnej (relacje nauczyciel–uczeń).

W Zakończeniu Autor wskazuje na potrzeby prowadzenia (i całkiem słusznie) badań nad procesem wychowania opisanym także w innych sutrach buddyzmu mahajany. Jako że proces wychowania jest często oddawany w tradycjach buddyjskich przy pomocy metafor, badacz ma szansę nie tylko poszerzyć swe umiejętności, jeśli chodzi o sztukę interpretacji, ale badając tekst, niejako też bada samego siebie, poszerzając tym samym swoją świadomość i stając się bardziej wolnym od ciemności niewiedzy, z której wypływa to, co bywa przez nas określane w kategoriach zła i moralnego upadku. Paweł Zieliński, co zasługuje na uznanie w dobie panowania technopolu, śmiało sięga do skarbnicy osobistych doświadczeń, czym udowadnia, że nie jest tylko biernym obserwatorem, który, siłąc się na obiektywność, próbuje oddzielić się od tego, co bada. Wręcz przeciwnie, Autor staje się aktywnym uczestnikiem badanych przez siebie procesów przez co zagadnienie zostaje poszerzone zarówno o wymiar zbiorowy (kulturowy), jak i indywidualny (egzystencjalny).

Wiedza pedagogiczna zawarta w „Sutrze Lotosu” jest zawieszona poza czasem, zawsze aktualna i nowoczesna, zawiera także, paradoksalnie, zawsze innowacyjne rozstrzygnięcia w zakresie wychowania, które są czasami niczym ukryty klejnot. Innowacyjność nie tylko polega na poszukiwaniu czegoś wciąż nowego i wciąż umykającego, lecz na sięgnięciu w głąb i przypomnieniu, wyciągnięciu na powierzchnię czegoś cennego, co już posiadamy, co jest zawarte w archiwach ludzkiej kultury i leży w zasięgu naszych możliwości. Podsumowując, monografia Pawła Zielińskiego stanowi istotny i ciekawy krok ku pedagogice globalnej, czerpiącej inspirację z wielu kultur, religii czy filozofii, spoglądającej nie tylko w umykającą przyszłość, ale też otwartej na dokonania naszych przodków i na to, co czynimy dla siebie i świata w tej oto chwili. Pedagogika globalna (uniwersalna) jest też wyjściem z narodowego, europejskiego czy euroatlantyckiego kokonu na otwartą przestrzeń prowadzącą ku moralnym i duchowym przełomom. Jest, zdaniem Autora, drogą do wychowania człowieka tolerancyjnego, odpowiedzialnego, twórczego, altruistycznego, dążącego ku pokojowi i harmonijnie współegzystującego z Matką Ziemią.

Książkę Zielińskiego polecam nie tylko tym czytelnikom, którzy, na gruncie teorii i praktyki, zmagają się z problematyką wychowania, samowychowania i nauczania, lecz również tym wszystkim, dla których nieobca jest troska o człowieka i którzy wciąż poszukują sposobów na transformowanie, nie wyłączając

siebie, negatywnych, ale jakże arcyłudzkich, skłonności prowadzących ku moralnej i ekologicznej katastrofie. A bez pracy nad naszą chciwością, nienawiścią, samooszustwami i złudzeniami, bez uwzględniania higieny psychicznej, (którą w naszym kraju propagował Kazimierz Dąbrowski, a jej wagę dla rozwoju człowieka dostrzegali także dawni mistrzowie taoistyczni i buddyjscy) każda próba przemiany człowieka skazana jest na klęskę. Zanim postęp technologiczny, który zupełnie nie idzie w parze z postępem moralnym, skaże nas (czego efektów już doświadczają nauczyciele i pracownicy naukowcy, poddani elektronicznej kontroli, bezdusznym parametryzacji bez analizy treści oraz zasypywani mailami z coraz nowszymi rozporządzeniami) na beznadziejny wyścig z *maszyną*, warto zagłębić się w kontemplację nad lekturą sutr, przypowieści religijnych i mitów, również tych, pochodzących z innych kręgów kulturowych, by zyskać odwagę na pójście pod prąd w stosunku do dehumanizujących tendencji, które rozpleniły się w naszym życiu społeczno-politycznym (również w wymiarze globalnym), nie wyłączając świata nauki.

Na zakończenie chciałbym podkreślić, że „Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu” nie są dziełem, które powstało na fali mody na Daleki Wschód i „zachodnie” formy psychoterapii, zainspirowane wschodnimi technikami medytacyjnymi, które, odarte ze swej głębi, są pragmatycznie wykorzystywane jako reduktory stresu i sposoby na poprawienie samopoczucia. Wręcz przeciwnie, książka jest niejako zwiercieniem (mam nadzieję, a nawet pewność, że nie ostatnim) kilkudziesięciu lat pasjonującej pracy badawczej Autora.

The role of metaphors in education, self-education and teaching on the example of skillful Buddhist pedagogical methods and means. [rev.] Paweł Zieliński: *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu [Pedagogical aspects of the Lotus Sutra]*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2021 (ss. 192)

Abstract

This article is a review of Paweł Zieliński's monograph *Pedagogical Aspects of the Lotus Sutra*. The author focuses primarily on the study of skillful pedagogical methods and means (upaya-kausalya) used by Buddhist teachers in the processes of education, teaching and self-education. These methods, as noted by Zieliński, have not been sufficiently analyzed and researched by Western representatives of the humanities and social sciences.

Keywords: mahayana Buddhism, skillful means (upaya-kausalya), metaphors, parable, global (universal) pedagogy.

Zasady przygotowywania publikacji

I. Wymagania podstawowe

1. Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej (adres mailowy: pe@ujd.edu.pl) w pliku typu „doc” lub „docx” (program Word).
2. Format: A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza.
3. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
4. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony.
5. Do artykułu należy dołączyć: jego streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku polskim i angielskim.
6. Streszczenia w języku polskim i w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
7. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

II. Tekst główny

1. Akapity należy rozpoczynać wcięciem ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu).
2. Dokładne **cytaty** wprowadza się za pomocą cudzysłowów „drukarskich”. Cytat w cytacie oznacza się cudzysłowem «francuskim». Cudzysłów francuski należy wstawiać z tabeli znaków (polecenie: wstaw symbol). Można też stosować oddzielny akapit o mniejszym stopniu pisma.
3. Omawianą leksykę zapisuje się pochyłą odmianą czcionki (*kursywą*).
4. Odmianą pochyłą (*kursywą*) zapisuje się ponadto: tytuły dzieł drukowanych (*O dobrej i złej polszczyźnie, Kamienie na szaniec*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos, ex lege*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corvus*), włoskie terminy muzyczne (*legato*).
5. Partie tekstu można wyróżniać przez **pogrubienie** lub r o z s t r z e l e n i e. Nie stosuje się wyróżnienia poprzez podkreślenie. Należy również unikać łączenia **kilku rodzajów** wyróżnień. Wyróżnienia powinny być stosowane jednolicie i konsekwentnie w obrębie danej pracy.

III. Zasady podawania informacji bibliograficznej

1. Obowiązuje styl APA. W tekście umieszcza się odsyłacze bibliograficzne, na końcu artykułu – bibliografię.
2. Odsyłacz bibliograficzny w tekście składa się z umieszczonego w nawiasie okrągłym nazwiska autora i daty wydania źródła, oddzielonych przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005).

W przypadku dokładnych cytatów podaje się też numer strony oddzielony od roku wydania przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005, s. 74). Jeśli kilka prac tego samego autora opublikowano w tym samym roku, należy po dacie dodać litery „a”, „b”, „c” (bez spacji).

3. Nie stosuje się formy tamże/ibidem. Nazwisko autora podaje się za każdym razem. Prace dwóch autorów zapisuje się z przywołaniem obu nazwisk (Prigogine, Stenger, 1990). Prace 3–5 autorów: w pierwszym przywołaniu podaje się wszystkie nazwiska, w kolejnych tylko pierwsze i formułę „i in.” Prace sześciu i więcej autorów: zarówno w pierwszym, jak i kolejnych przywołaniach podaje się tylko nazwisko pierwszego autora i formułę „i in.”.

IV. Przykłady opisu bibliograficznego

1. Monografia

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

2. Artykuł w pracy zbiorowej lub wydawnictwie nieperiodycznym

Bakuła, K. (2006). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu* (s. 24–78). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

3. Praca pod redakcją

Bakuła, K., Heck, D. (red.). (2006). *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

4. Artykuł w czasopiśmie

Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, 10, 319–331.

Jeśli artykuł posiada numer DOI, należy podać go na końcu opisu bibliograficznego (po kropce), w formie aktywnego hiperlinku.