

# ***RUCH***

## ***PEDAGOGICZNY***

# **4**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXIII Warszawa 2012

### **Skład redakcji:**

Andrzej Hankala (psychologia), Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji; język polski),  
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika), Timothy Lomas (język angielski),  
Ludmiła Marnej (język rosyjski), Stefan Mieszalski (redaktor naczelny),  
Swietłana Sysojewa (pedagogika), Bartłomiej Walczak (socjologia)

### **Redaktor statystyczny:**

Bolesław Niemierko

### **Rada naukowa:**

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),  
członkowie: Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),  
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),  
Jacek Kurzępa (Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),  
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),  
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),  
Andrzej Radziejewicz-Winnicki (Uniwersytet Zielonogórski),  
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),  
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),  
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

### **Recenzenci:**

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,  
Rafał Piwowski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

### **Redaktor naukowy:**

Ewa Ogrodzka-Mazur

### **Adres redakcji:**

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
tel. 22 330 57 46  
e-mail: rektor@wsp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”:  
[www.rp.edu.pl](http://www.rp.edu.pl)

Skład, łamanie, druk i oprawa:  
Sowa – Druk na życzenie  
[www.sowadruk.pl](http://www.sowadruk.pl)  
tel. (+48) 22 431 81 40

## SPIS TREŚCI

<b>Andrzej Radzewicz-Winnicki</b> – List gratulacyjny do Profesora Tadeusza Lewowickiego . . .	7
--	---

### ARTYKUŁY

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań . . . . .	9
---	---

### EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

<b>Alina Szczurek-Boruta</b> – Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej . . . . .	25
<b>Ewa Ogrodzka-Mazur</b> – Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie)współlistnienia – ku wykluczaniu kulturowemu . . . . .	33
<b>Aniela Różańska</b> – Różnorodność religijna społeczeństw wielokulturowych wyzwaniem edukacyjnym . . . . .	43
<b>Alicja Hruzd-Matuszczyk</b> – Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin . . . . .	51
<b>Barbara Chojnacka-Synaszko</b> – Otwartość na <i>odmienność</i> w sytuacji różnorodności kulturowej – na przykładzie studenckich doświadczeń w ich środowisku rodzinnym . . . . .	59
<b>Barbara Grabowska</b> – Między Polską a Europą – więzi społeczne młodzieży na pograniczach . . . . .	69
<b>Janina Urban</b> – Młodzież środowisk wielokulturowych państw Grupy Wyszehradzkiej o procesach integracyjnych z Unią Europejską – nastawienia dotyczące zjednoczenia i kwestii mniejszości . . . . .	77
<b>Gabriela Piechaczek-Ogierman</b> – Lekcja regionalizmu na żywo – propozycja dla szkolnej edukacji . . . . .	101
<b>Aleksandra Gancarz</b> – <i>Noblesse oblige</i> – losy polskich arystokratów na Syberii w perspektywie pedagogicznej . . . . .	109

### RELACJE Z BADAŃ

<b>Anna Gajdzica</b> – Ocena przez absolwentów wiedzy uzyskanej podczas studiów a wyzwania poza/i/zawodowe . . . . .	119
<b>Anna Studenska</b> – Predyktory wykorzystywania strategii automotywacji w uczeniu się języka obcego . . . . .	129
<b>Beata Koziel</b> – Społeczne spostrzeżenie niepowodzeń szkolnych – analiza wybranych raportów . . . . .	137

### MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

<b>Jolanta Suchodolska</b> – Mechanizmy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu osób niepełnosprawnych . . . . .	145
<b>Zenon Gajdzica</b> – Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swojej pracy z dzieckiem lekko niepełnosprawnym intelektualnie – wyniki badań podłużnych . . . . .	155
<b>Urszula Klajmon-Lech</b> – Pedagogizacja rodziny dziecka niepełnosprawnego – tradycyjne i nowatorskie ujęcie problemu . . . . .	165

## RECENZJE

<b>Ewa Ogrodzka-Mazur</b> – S. K. Fitch: <i>Child development in the 21<sup>st</sup> century</i> .....	173
<b>Aneta Czerska</b> – G. Doman, D. Doman, B. Hagy: <i>How to teach your baby to be a physically superb. Birth to age six. More gentle revolution</i> .....	175
<b>Natalia Ruman</b> – B. Kozieł: <i>Spostrzeżenie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców</i> .....	178
<b>Justyna Kowal</b> – E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): <i>Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna</i> . T. 1. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): <i>Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa</i> . T. 2. ....	179
<b>Kazimierz Kossak-Główczewski</b> – „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1 .....	183

## KRONIKA

<b>Stanisław Juszczyk</b> – „The New Educational Review” czyli o procesie umiędzynarodowienia polskiego naukowego periodyku pedagogicznego .....	187
<b>Urszula Klajmon-Lech</b> – Autobiografia – biografia – narracja. Perspektywy biograficzne w praktyce badawczej .....	193
<b>Anna Gajdzica</b> – Transdyscyplinarne Seminarium Badań Jakościowych .....	197
<b>Alicja Hruzd-Matuszczyk</b> – Kultura w edukacji międzykulturowej .....	201
<b>Ewa Ogrodzka-Mazur</b> – Konferencja nt. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи .....	207

## BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Seria wydawnicza „Edukacja Międzykulturowa” Bibliografia w wyborze za lata 1992–2012 .....	211
---	-----

## CONTENTS

<b>Andrzej Radzewicz-Winnicki</b> – Congratulatory letter to Professor Tadeusz Lewowicki . . .	7
--	---

### ARTICLES

<b>Tadeusz Lewowicki</b> – On the model of higher education – university tradition, transformations, problems and suggested solutions . . . . .	9
---	---

### INTERCULTURAL EDUCATION – THEORETICAL ISSUES AND STUDIES

<b>Alina Szczurek-Boruta</b> – Intercultural learning – towards multidimensional identity and social integration . . . . .	25
<b>Ewa Ogrodzka-Mazur</b> – Borderland as space of axiological (non)coexistence – towards cultural exclusion . . . . .	33
<b>Aniela Różańska</b> – Religious diversity of multicultural societies as an educational challenge . . . . .	43
<b>Alicja Hruzd-Matuszczyk</b> – Social and cultural capital of mixed marriages and their families . . . . .	51
Barbara Chojnacka-Synaszko – Openness to Dissimilarity in the context of cultural differentiation – the case of students’ experiences in their family environment . . . . .	59
<b>Barbara Grabowska</b> – Between Poland and Europe – social bonds of borderland youth . . .	69
<b>Janina Urban</b> – The young from multicultural environments of Visegrad Group countries about integration processes with the European Union – attitudes concerning unity and minority issues . . . . .	77
<b>Gabriela Piechaczek-Ogierman</b> – A lesson of regionalism live – a suggestion for school education . . . . .	101
<b>Aleksandra Gancarz</b> – Noblesse oblige – the fates of Polish aristocracy in Siberia in the pedagogical perspective . . . . .	109

### RESEARCH REPORTS

<b>Anna Gajdzica</b> – Graduates’ evaluation of their knowledge acquired at university versus career and non-career challenges . . . . .	119
<b>Anna Studenska</b> – Predictors of self motivating strategies in learning a foreign language . . . . .	129
<b>Beata Koziel</b> – Social perception of school failure – an analysis of selected reports . . . . .	137

### SUPPLEMENTARY MATERIALS FOR TEACHERS

<b>Jolanta Suchodolska</b> – Mechanisms for preventing social and educational exclusion of disabled people . . . . .	145
<b>Zenon Gajdzica</b> – Teachers from the open-access school about their work with mildly intellectually disabled children in the perspective of longitudinal studies . . . . .	155
<b>Urszula Klajmon-Lech</b> – Pedagogization of the disabled child’s family – the traditional and innovative approach to the issue . . . . .	165

## REVIEWS

<b>Ewa Ogrodzka-Mazur</b> – S. K. Fitch: <i>Child development in the 21<sup>st</sup> century</i> . . . . .	173
<b>Aneta Czerska</b> – G. Doman, D. Doman, B. Hagy: <i>How to teach your baby to be a physically superb. Birth to age six. More gentle revolution</i> . . . . .	175
<b>Natalia Ruman</b> – B. Kozieł: <i>Perception of school failure by teachers, learners and their parents</i> . . .	178
<b>Justyna Kowal</b> – E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): <i>Beyond paradigms. Multisided pedagogy</i> . Vol. 1. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): <i>Beyond paradigms. Intercultural pedagogy</i> . Vol. 2. . . . .	179
<b>Kazimierz Kossak-Główczewski</b> – „Intercultural Education” 2012, No 1 . . . . .	183

## CHRONICLE

<b>Stanisław Juszczyk</b> – „The New Educational Review” . . . . .	187
<b>Urszula Klajmon-Lech</b> – Autobiography – biography – narration. Biographical perspectives in research practice . . . . .	193
<b>Anna Gajdzica</b> – Transdisciplinary Seminar of Qualitative Studies . . . . .	197
<b>Alicja Hruzd-Matuszczyk</b> – Culture in intercultural education . . . . .	201
<b>Ewa Ogrodzka-Mazur</b> – Conference: Establishing and development of pedagogical schools of scientific thought: problems, experiences, prospects . . . . .	207

## THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Series „Intercultural Education” Selected bibliography 1992–2012 . . . . .	211
---	-----

## LIST GRATULACYJNY DO PROFESORA TADEUSZA LEWOWICKIEGO

Katowice–Zielona Góra, 24 września 2012 r.

Szanowny Pan

**Prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, hc**

Złożenie w tym dniu<sup>1</sup> wyartykułowanych poniżej życzeń to skromna próba wyrażenia przeze mnie uznania, szacunku i wiarygodnego podziwu dla osobowości powszechnie znanej i uznanej w humanistyce Europejskiej ubiegłego i bieżącego stulecia. Od lat staram się skrupulatnie nakreślić *naukowy* i *literacki* portret Uczzonego, ukazując przy tym Sylwetkę Znakomitą Mistrza, o życiorysie bogatym i urozmaiconym, a zarazem Postaci wywierającej wpływ szczególny na nauki o wychowaniu w trudnej dobie współczesnej, kiedy to, powracając do zwięzłych słów Zygmunta Baumana, *straciliśmy umiejętność tłumaczenia problemów jednostkowych na język trosk i poczynań zbiorowych; a „kryzys autorytetów” jest tylko objawem innych dolegliwości, którymi pozostają niezmiennie: powszechnie dostrzegany kryzys więzi ludzkiej i ludzkiej solidarności.*

Głęboko ufam, iż liczne *laudacje* lukę zapelnia – i właśnie one staną się inspiracją edycji zupełnie nowej książki, stanowiącej biograficzny klucz – o który zatroszczy się nie tylko środowisko Śląska Cieszyńskiego i Stołecznej Warszawy – literackiego Portretu Uczzonego – Pana **Profesora Tadeusza Lewowickiego**.

Osiągnąłeś Drogi Profesorze, szczególny wymiar autonomii myśli i sądu, wymiar z rzadka odnotowywany w naszych czasach, stanowiący Twoje własne i niepodważalne – wszem i wobec – osiągnięcie, ale będące również dla całego środowiska humanistów (myśl i osąd) dobrem wspólnym, z którego gorliwie – aczkolwiek wyrętkowo – korzystamy już od wielu lat. Autonomia, o której pozwałam sobie wspomnieć, oznacza niepowtarzalny samodzielny stosunek do miary wartości dobra i zła, prawdy i fałszu, czy też patologii i terapii w rodzimym życiu naukowym. Podziwiamy Twoją etyczną prawość i rzetelną znajomość rzemiosła naukowego, a przecież to co dostrzegasz w otaczającej wokół otchłani codzienności doby przemian, wystarcza raczej, aby iluzję rozbić doszczętnie niwelując wiarę, którą przejawiały uprzednie pokolenia w postępek i emanację ludzkiego rozumu, dokonujących się ewolucyjnie pod działaniem naturalnych praw dziejowych. Starasz się konsekwentnie – aczkolwiek nie zawsze *wprost* – być wierny m.in. myślom Stanisława Ossowskiego, który również jak i Ty – Drogi Najlepszy Tadeuszu – pozostawał bez reszty przekonany, że *każda presja polityczna – niezależnie jakiegokolwiek systemu – deformująca wyniki badań i logicznie wyprowadzanych zeń analiz lub powstrzymująca/hamująca ich rozwój nie była/jest koniecznością, lecz kardynalnym dogmatycznym błędem wynikającym z niedoceniań skutków*

*dalekosiężnych*. Koncepcja nowego ładu społeczno-edukacyjnego, którą gorliwie lansujesz, narzuca jednostce kwestie najwyższej wagi godne przekroczenia współczesnej i pospolitej wyobraźni, kiedy to zmagamy się z adaptacją wielkich struktur życia społecznego do pilnej potrzeby tworzenia takich warunkujących porozumień, które ograniczałyby liczne kryzysy w okresie urbanizacji i globalizacji społecznej. Taka głęboko humanistyczna wizja/koncepcja instytucjonalizacji *wyobraźni społeczno-edukacyjnej* to Twój olbrzymi wkład w wywołaniu wysokiego prawdopodobieństwa osiągnięcia w naszej bieżącej współczesności pewnego realnego sukcesu.

Wielce Szanowny, Drogi i Kochany Profesorze, Mistrzu i Przyjacielu, pozwól zatem, że w tym dniu szczególnym, złożę Tobie żarliwe, życzliwe i szczerze podziękowania za wielowymiarowe dokonania, tudzież *kreowanie* niepowtarzalnej atmosfery intelektualnej na rzecz trwałej spoistości grupowej licznej rzeszy pedagogów w Polsce naszego i młodszego pokolenia. Wspieraj i otaczaj nadal – całe środowisko – własną niepowtarzalną tożsamością i merytoryczną fachową i zwyczajnie ludzką opieką. Żyj w szczęściu i radosnej atmosferze, wśród nagród, zaszczytów i kolejnych sukcesów, które dostarczać będą całej Twojej Zacznej Rodzinie i **Szkole Naukowej**, której pomyślnie przewodzisz, wielu nowych emocjonalnych doznań i satysfakcji.

*Ab Imo Perctore: Wszystkiego Najlepszego!*

Andrzej Radzewicz-Winnicki  
Katedra Pedagogiki Społecznej  
Uniwersytetu Zielonogórskiego  
*Członek Prezydium KNP PAN*

## Przypisy

<sup>1</sup> Utożsamianym przez większość z lipcową datą – 2.VII.2012



# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2012

Tadeusz Lewowicki  
*Uniwersytet Śląski*

## **O MODELU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – UNIWERSYTECKA TRADYCJA, PRZEMIANY, PROBLEMY I SUGESTIE ROZWIĄZAŃ**

Szkolnictwo wyższe – jego poziom, wypełniane funkcje, sieć szkół i ich dostępność, a także wiele innych spraw związanych z działalnością uczelni oraz relacjami z niemal wszystkimi obszarami życia – w znacznej mierze stanowi o szansach rozwojowych zarówno poszczególnych ludzi, jak i społeczeństw, o kapitale społecznym, o jakości życia. Pogląd ten wydaje się powszechnie akceptowany, a jego słuszość potwierdzają doświadczenia państw i społeczeństw wykazujących troskę o rozwój szkolnictwa wyższego, jakość kształcenia i wpływ edukacji na różne dziedziny życia ludzi. Największe korzyści – te wymierne, np. ekonomiczne czy gospodarcze, ale także trudne do zmierzenia, ale jakże ważne, przejawiające się w rozwoju ludzi, osobowości, kulturowe – odnoszą zazwyczaj społeczeństwa bogate, znajdujące się na wysokim poziomie cywilizacyjnym. Źródła ich sukcesów oraz dawnej i współczesnej potęgi były i są rozmaite – nierzadko płynące z kolonialnych podbojów, grabieży, wyzysku. Dzisiaj potęgę swą budują dbając o naukę, kształcenie sprzyjające postępowi cywilizacyjnemu, nowym technologiom przyjaznym ludziom. Traktujemy to jako zjawisko niemal oczywiste w warunkach bogatych społeczeństw.

Współczesny świat daje jednak szanse rozwoju i sukcesów nie tylko społeczeństwom zamożnym, ale – jak się wydaje – w niespotykanym dotąd wymiarze również społeczeństwom, których losy nie były zbyt pomyślne i które miały niewielkie możliwości konkurowania z potęgami. Jedną z szans jest udział w już kształtującym się w skali globalnej społeczeństwie wiedzy. W naszym regionie świata – związanym z regionem Ameryki Północnej i coraz silniej wiążącym się z gospodarczymi gigantami Azji – społeczeństwo wiedzy przestało być wizją kreśloną przez futurologów, a pod wieloma względami jest rzeczywistością. O uczestnictwie w tym szczególnym społeczeństwie nie muszą decydować posiadane złoża surowców, konkurencyjna w światowej skali gospodarka, kapitał (choć z pewnością wszystko to byłoby pomocne), natomiast może decydować i – jak zapewne stanie się – będzie decydować wiedza zdobywana, tworzona i wykorzystywana przez społeczności i społeczeństwa. A w tym zakresie ważną rolę odgrywać powinna edukacja, a szczególnie edukacja na najwyższych poziomach. Szkolnictwo wyższe i nauka, jak wiele na to wskazuje,

w nieznanym dotąd stopniu wpłyną na kondycję społeczeństw oraz miejsce i funkcjonowanie w świecie. To wspomniana szansa dla tych, którzy nie należą do potęg. To szansa dla naszego społeczeństwa.

Świadomość tej możliwości awansu cywilizacyjnego i zarazem warunku powodzenia we współczesnym i przyszłym funkcjonowaniu wydaje się w Polsce dość duża. Biorąc pod uwagę deklaracje polityków, wystąpienia przedstawicieli administracji państwowej i korporacji uczonych, a także głosy publicystów oraz prace wielu autorów ze środowisk uczelnianych, można by uznać, że waga spraw szkolnictwa wyższego i nauki jest doceniana i że sprawy te traktowane są z należytą troską. Co pewien czas wybucha „szum medialny”, pojawia się krytyka różnych zjawisk w szkolnictwie wyższym, niekiedy przywołuje się jako wzory zagraniczne przykłady, podaje propozycje zmian. Powstała oficjalna strategia rozwoju szkolnictwa i nauki, rozmaite grupy osób przedstawiały swoje „strategie”.

Oczywiście, to dobrze, że podejmowane są takie działania. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że wiele w tym poczyniń doraźnych i pozbawionych całościowego spojrzenia na szkolnictwo wyższe – spojrzenia i propozycji służących rzeczywistej poprawie stanu rzeczy. Przykłady przywołane zostaną dalej. Tu podkreślić należy, że w naszym kraju od lat zagubione są wątki strategicznego myślenia o szkolnictwie i o modelu (modelach) szkolnictwa wyższego. Takie myślenie dostrzec można natomiast w rozmaitych raportach i opracowaniach zagranicznych – szczególnie z lat rozwoju szkolnictwa w państwach wysoko uprzemysłowionych (Kupisiewicz, 1978, 1982). Co więcej – również w Polsce przed laty powstały liczne prace dotyczące modeli szkolnictwa wyższego na świecie (por. opracowania przygotowane w b. Instytucie Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego – teraz znajdujące się zapewne w Bibliotece UW). W latach 80. ubiegłego wieku – niejako na przedprożu zmiany ustrojowej – były do dyspozycji opracowania traktujące o modelowych rozwiązaniach, obejmujących szkolnictwo wyższe. W niektórych przewidziane zostały zjawiska i procesy, które nastąpiły w latach 90. i później. Liczne ekspertyzy, prace „modelowe” i inne – mogące służyć w tworzeniu nowego modelu szkolnictwa – pozostały bez echa. Przykładami mogą być opracowania poświęcone uniwersytetom otwartym (Regulska, 1990). Do dzisiaj nie powołano Uniwersytetu Otwartego w Polsce, chociaż mógł powstać przed dwudziestu kilku laty. Podobnie było z opracowaniami modelu zróżnicowanej szkoły wyższej (por. np. Lewowicki, 1985).

Bagatelizowanie dorobku poświęconego modelom szkoły wyższej (i szkolnictwa wyższego) oraz próby tworzenia propozycji opartych na jednostkowych i niekiedy przypadkowo przywoływanych przykładach zagranicznych, co dominuje w naszym kraju od lat 90. ubiegłego stulecia w różnych poczynaniach zmieniających szkolnictwo wyższe, sprawia, że nie sposób odczytać w tych poczynaniach klarownej myśli określającej strategię edukacyjną i model szkolnictwa. Hasła i deklaracje walki o jakość kształcenia na poziomie wyższym – w połączeniu z propagowanymi, głośnymi medialnie, ale nader cząstkowymi rozwiązaniami – nie tworzą spójnej strategii i obejmują zaledwie część szkolnictwa. Niektóre rozwiązania, o czym również będzie mowa w dalszej części tego tekstu, raczej pozorują dbałość o jakość kształcenia, niż rzeczywiście troszczyć o jakość służą. W tej sytuacji uzasadnione stają się próby przypomnienia niektórych propozycji – dziś zapomnianych, a, jak sądzę, możliwych do wykorzystania w warunkach współczesnego szkolnictwa. Godny przypomnienia jest wątek prac nad modelem szkolnictwa. Prace te ilustrują całościowe podejście do po-

dejmowanych zagadnień, ułatwiają dostrzeżenie i zrozumienie przynajmniej niektórych ważnych problemów, mogą stanowić podstawę nowych ujęć całościowych. Warto również spojrzeć na drogę rozwoju szkolnictwa wyższego, tradycję i przemiany, które dokonały się w ciągu blisko tysiąclecia oraz które następują współcześnie. Może okazać się to pomocne w poszukiwaniu modelu szkolnictwa wyższego na miarę XXI wieku, na miarę aspiracji naszego społeczeństwa. Pomocne w rozważaniu przywołanych niżej spraw mogą też być pytania i odpowiedzi lub podpowiedzi ukazujące niektóre rozwiązania wykraczające poza przyjęte schematy i utrwalone praktyki.

Podjęte dalej zagadnienia w dużej części odnoszą się do całego szkolnictwa wyższego. Zróżnicowanie tego szkolnictwa oraz warunków, w jakich funkcjonuje, sprawia jednak, że część egzemplifikacji i propozycji zainteresuje przede wszystkim tych teoretyków i praktyków, może także polityków i administrację państwową, odpowiedzialnych za tę część szkolnictwa, która przygotowuje pedagogów (na kierunkach pedagogicznych różnych uczelni) i nauczycieli (w różnych uczelniach i na różnych kierunkach studiów). W dobrej edukacji pedagogów i nauczycieli jest przecież ogromna szansa stania się społeczeństwem wiedzy.

Wielość zagadnień, jak sądzę, ważnych w rozważaniach o szkolnictwie powoduje, że z konieczności dokonany został wybór tych zagadnień, a każde z nich przedstawiam w sposób skrótowy – wydobywając wątki godne uwagi w myśleniu i w działaniach na rzecz szkolnictwa. Ta raczej nietypowa forma niech bardziej służy wywołaniu refleksji i ewentualnym zmianom w spostrzeganiu spraw i problemów – niż obszernemu omawianiu poszczególnych zagadnień.

## **Tradycja jako jedno ze źródeł myślenia o szkołach wyższych**

W tradycji europejskiej od wieków szkolnictwo wyższe kojarzono z uniwersytetami. Dyskusje o uczelniach wyższych były sporami głównie o model lub modele uniwersytetów. To uniwersytety stanowiły typową i w zasadzie jedyną – poza nielicznymi przykładami różnych akademii czy szkół „zamkniętych”, służących przygotowaniu wybranej grupy przyszłych kierowników życia państwowego, bądź np. przygotowaniu najwyżej wykształconych warstw kleru – szkołą wyższą.

Wiedzę spostrzegano już w kulturach starożytnych jako istotny czynnik zdobywania i sprawowania władzy. Podobnie było w Europie w czasie powoływania pierwszych uniwersytetów. Powstawaniu uniwersytetów włoskich, francuskich, angielskich, a także najdawniejszych uniwersytetów w naszej części kontynentu – w Pradze i w Krakowie, towarzyszyły zazwyczaj zmagania o to, czy mają one służyć władzy państwowej, władzy kościelnej czy też mają być – na miarę możliwości – niezależne i służyć nieskrępowanemu rozwojowi i upowszechnianiu wiedzy. Rozstrzygnięcia zależały od wielu uwarunkowań – fundatorów, siły i mądrości postaci decydujących o życiu społecznym i politycznym, ale również od zabiegów środowisk uniwersyteckich. Wszystko to sprawiało, że różne były drogi rozwoju, różne losy poszczególnych uniwersytetów. Różne też przyjmowano sposoby zorganizowania, zarządzania, nadawania wewnętrznego ładu społecznego, relacji nauczycieli i studentów. Pozornie jednolity świat uniwersytetów pod wieloma względami okazywał się zróżnicowany (por. np. Baszkiewicz, 1997; Kot, 1996; Wołoszyn, 1964 i in.). Przekaz tradycji niesie jednak ważne przesłanie, a jest nim wspólne uniwersytetom dążenie do poznawania

świata, wzbogacania wiedzy i jej upowszechniania, zachowania pamięci o dorobku kultury, wytwarzania i pielęgnowania najwyższych wartości intelektualnych i moralnych. O uniwersytetach – jak sądzić można, wzorowanych na dawnych, klasycznych poprzednikach – pisze się wzniośle, że „stanowią swoisty i niepowtarzalny rodzaj świątyń, powołanych do niesienia ludzkości światła czystej wiedzy oraz do wzbogacania nauki, a także do wytwarzania najwyższych wartości intelektualnych i moralnych. Mają w sobie pewne *sacrum*, podobnie jak obiekty kultu religijnego, a ich dostojeństwo i godność uświęcone są dobroczynną działalnością, jaką od blisko dziewięciu już wieków służą ludzkości. Działalność ta nosi wszelkie znamiona posłannictwa” (Marek, 1995, s. 19).

Przekazywany obraz uniwersytetów obejmuje dążenia społeczności akademickich do prawdy, zajmowanie się wszystkimi dziedzinami wiedzy oraz szczególne więzi wspólnotowe, które wyrażone są w określeniu *universitas magistrorum et scholarum* – wspólnoty nauczycieli i studentów. To dzięki tej wspólnotcie są szczególne warunki prowadzenia badań, poszukiwania prawdy, kształcenia. Jedną z podstawowych funkcji uniwersytetów – obok badań i przekazu dorobku kultury – jest właśnie kształcenie, w którym aktywnymi podmiotami są zarówno profesorowie, jak i studenci.

Często podkreślaną cechą dawnych uczelni była ich autonomia. Jednym ze sposobów uniknięcia zależności od władzy świeckiej lub kościelnej było powoływanie uniwersytetów z inicjatywy studentów i innych osób. Z czasem zakresy niezależności kształtowały się różnie.

Ogólna idea uniwersytetu i podstawowe funkcje wyznaczają także współczesne wyobrażenia o tych uczelniach. I jeśli nawet opisy dawnych uniwersytetów są wyidealizowane, to niosą wciąż przesłanie uczelni, w których prowadzone są badania, odbywa się proces nieskrępowanego kształcenia i rozwoju osobowości, tworzy się i upowszechnia wiedzę, jako najważniejsze wartości, ceni prawdę i dobro. Ważnym przesłaniem jest także wzór wspólnoty ludzi nauki.

Ten pokrótce przywołany obraz pamiętanej tradycji pozostaje źródłem wyobrażeń o najdawniejszym i – jak często uważa się – najlepszym modelu szkoły wyższej, która ma jasno określone podstawowe cele i zajmuje się – na miarę czasów i możliwości – wszystkimi dziedzinami czy dyscyplinami wiedzy.

## **Specjalizacja i różnicowanie się modelu szkoły wyższej**

Kilka stuleci funkcjonowania uniwersytetów doprowadziło do uznania tych uczelni za wszechnicie wiedzy – instytucje skupiające przedstawicieli wszelkich nauk i służące rozwojowi tych nauk. Ale – jak wspomniałem – model kształcenia uniwersyteckiego pod wieloma względami tylko pozornie był jednolity. Rozumienie podstawowych zadań i funkcji, dostępu do wiedzy, rozwiązań programowo-organizacyjnych różniło się m.in. w zależności od tego, czy pieczę nad uniwersytetami sprawowały władze świeckie/państwowe czy władze kościelne, bądź prywatni mecenas, bądź wreszcie w miarę możliwości niezależne społeczności uczelniane, lokalne lub jeszcze inne. Próby wpływania na środowiska akademickie były (i nadal są) zrozumiałe, bo środowiska te stały się niezwykle ważne w kształtowaniu poglądów na organizację życia społecznego – mogły więc sprzyjać stabilności różnych systemów

ideowych, stosunków społecznych, hierarchii wartości, ale mogły też (i często tak było) zagrażać panującym porządkom społecznym, rodzić sprzeciw, bunt, dążenia do zmian. Wszystko to – powtórzmy – znajdowało odbicie w relacjach środowisk uniwersyteckich z innymi środowiskami i sprawiało, że model uniwersytetu, model kształcenia uniwersyteckiego już w średniowieczu był zróżnicowany. Czas przynosił nowe powody zróżnicowania.

Po kilku wiekach działalności uniwersytetów i rozwoju nauki, ale również przemianach społeczno-gospodarczych w Europie, pojawiły się okoliczności jeszcze silniej wyznaczające zróżnicowanie uczelni uniwersyteckich. Wspomniane przemiany, potrzeby rozwijającego się przemysłu i potrzeby elit państwowych, tradycje kulturowe poszczególnych społeczeństw sprawiły, że w wieku XIX nastąpiło wyraźne wyodrębnienie się trzech typowych modeli uniwersytetów.

Pierwszy z nich – najsilniej kojarzony z tradycyjnym uniwersytetem, wszechnicą nauk – oparty został na założeniach uniwersytetu Humboldtowskiego. Jego cechy charakterystyczne to łączenie badań naukowych z dydaktyką i nastawienie na wielostronne kształcenie ogólne.

Drugi – nawiązujący głównie do wzorów angielskich – stał się modelem uniwersytetu elitarnego, kształcącego elitę władzy, warstwy kierownicze. Bardziej niż inne modele uczelni służył zachowaniu struktury społecznej i umacnianiu porządku społeczno-ekonomicznego. Dzisiaj określilibyśmy to nastawieniem na reprodukcję ładu społecznego.

Model trzeci – kojarzony niekiedy z uczelniami francuskimi – stał się wzorem uniwersytetu specjalistycznego czy kierunkowego, nastawionego na łączenie teorii z praktyką i – bardziej niż inne szkoły – służącego przygotowaniu do wybranych zawodów. W tym modelu ukształtowana została wyższa szkoła zawodowa, w której dbano o ogólny rozwój studentów, ale wielką uwagę przykładano do wiedzy specjalistycznej i umiejętności przydatnych w wykonywaniu zawodów (w tym zawodów technicznych) (Lewowicki, 1985).

Dalsza specjalizacja, nowe potrzeby i inne uwarunkowania prowadziły z biegiem lat do wyodrębnienia się z uniwersytetów różnych innych typów szkół wyższych, przyjmowaniu niektórych cech wymienionych trzech modeli, tworzeniu nowych struktur. Powstawały więc politechniki, szkoły (akademie) medyczne, szkoły sztuk pięknych – i inne. Wiek XX, a szczególnie druga połowa tego wieku, to czas powoływania wielu uczelni specjalistycznych, zawodowych, ale także nowych uniwersytetów. To zróżnicowanie szkół wyższych spowodowało, że inaczej niż dotąd spostrzegać należy funkcje poszczególnych typów czy rodzajów uczelni. Zagadnienie to przedstawię w następnych fragmentach tego tekstu. Ma ono – jak sądzę – szczególne znaczenie w pojmowaniu i kreowaniu modelu (modeli) szkolnictwa wyższego czy szkół wyższych.

## **Przemiany edukacji a tradycyjne funkcje szkół wyższych**

Oświata na różnych poziomach, a przede wszystkim edukacja na poziomie uniwersyteckim, długo pozostawały dobrem dla wielu ludzi nieosiągalnym. Szczególnie trudny był dostęp do uczelni wyższych. Powody są dobrze znane, nie ma więc potrzeby ich przypominania.

Jeszcze do niedawna wystarczające było stosunkowo ogólne formułowanie powinności przypisanych edukacji. Powszechnie przyjmowano – i w ogólnych ujęciach nadal przyjmuje się – że edukacja ma – po pierwsze – podtrzymywać tradycje kulturowe, przekazywać dorobek poprzednich pokoleń i dotychczasowe doświadczenia, oraz – po drugie – przygotowywać do uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym, naukowym i innych obszarach funkcjonowania człowieka (Szczepański, 1963, 1976).

Uznanie tych powinności (celów, zadań, także funkcji) nie wyjaśnia jednak, co ma być przekazywanym dziedzictwem przeszłości, czy co jest niezbędne czy potrzebne, aby współczesny człowiek mógł pomyślnie funkcjonować w różnych obszarach życia. Sprawę komplikuje także gwałtowne upowszechnienie edukacji na poziomie szkół ponadśrednich i sygnalizowane już zróżnicowanie tych szkół.

Stosunkowo łatwiej można było określić podstawowe funkcje uczelni elitarnych – w tym tradycyjnych uniwersytetów. Pomimo różnic – służyły one przede wszystkim:

- 1) zachowaniu ciągłości kulturowej, przekazowi dorobku nauki i utrwalaniu przyjętych systemów wartości i zachowań,
- 2) rozwijaniu sprawności intelektualnych osób kształconych,
- 3) przygotowaniu warstw uprzywilejowanych, elit – do kierowania administracją państwową i gospodarką, do kierowania instytucjami państwa,
- 4) przygotowaniu ekspertów wspomagających grupy kierujące państwem (piszę o tym również: Lewowicki, 1985).

Elitarne szkolnictwo wyższe stosunkowo dobrze łączyło swoiste funkcje, jakimi są wytwarzanie, przekaz i wdrażania wiedzy (Touraine, 1979).

Po drugiej wojnie światowej nastąpiła demokratyzacja życia społecznego, a towarzyszyła jej „eksplozja szkolna” (L’Cros, 1961) – najpierw na poziomie szkolnictwa podstawowego, a potem szkolnictwa średniego. To otworzyło możliwości także szerszego dostępu do szkół wyższych. Początkowo szybki rozwój ilościowy szkolnictwa wyższego nastąpił w krajach wysoko uprzemysłowionych. Warto przypomnieć niektóre dane. W połowie lat 60. ubiegłego wieku – w roku akad. 1965/66 w krajach regionu europejskiego (według UNESCO są to kraje europejskie, USA, Kanada i Izrael – kraje uznane za podobne pod względem tradycji kulturowych i rozwoju społeczno-gospodarczego) studiowało ponad 13 mln osób, w roku akad. 1971/72 około 20 mln, a w roku akad. 1978/79 – około 26 mln, a więc dwa razy więcej niż w roku akad. 1965/66.

Wskaźnik skolaryzacji w grupie osób w wieku 20–24 lat wynosił w tych krajach w roku akad. 1965/66 około 22%, w 1971/72 ponad 25%, a w roku 1979 już około 30%. W krajach najbardziej rozwiniętych – w tym w USA – na trzecim poziomie kształcenia już wtedy studiowało ponad 50% młodzieży w wieku typowym dla edukacji wyższej (*Development de l’éducation en Europe: analyse statistique*, UNESCO 1980). Wszystko to sprawiło, że trzydzieści lat temu podkreślano, że szkolnictwo wyższe „przekształciło się definitywnie z instytucji elitarniej (...) w instytucję masową” (Kupisiewicz, 1982). Następne dziesięciolecia przyniosły dalszy rozwój szkolnictwa wyższego.

Od przełomu ustrojowego w Polsce w roku 1989 rozwój ten nastąpił również w naszym kraju. Przypomnijmy, że w tamtym roku było w Polsce 112 szkół wyższych, w których kształciło się 378,4 tys. studentów (*Rocznik statystyczny GUS*, 1992). Według najnowszych danych w roku akad. 2010/11 działało 460 szkół wyższych i kształciło się w nich ponad 1,841 mln studentów (*Rocznik statystyczny RP*, GUS, 2011). A zatem przez dwie dekady liczba uczelni wzrosła ponad czterokrotnie, a liczba studentów prawie

pięciokrotnie. Dodać trzeba, że w omawianym czasie największą liczbę osób studiujących uczelnie kształciły w roku akad. 2005/06 – było to ponad 1,953 mln studentów. Współczynnik skolaryzacji brutto wzrósł z 12,9% w roku akad. 1990/91 do 53,8% w roku akad. 2010/11, a współczynnik skolaryzacji netto z 9,8% w roku akad. 1990/91 do 40,8% w roku akad. 2010/11 (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*, GUS, 2011, s. 26).

W szkolnictwie wyższym – co należy podkreślić – nastąpiły istotne zmiany o charakterze strukturalnym. Obok uczelni państwowych/publicznych powstały uczelnie niepubliczne. W roku 1990 były 2 uczelnie niepaństwowe, a w roku akad. 2010/11 były 132 uczelnie publiczne i 328 uczelni niepublicznych. W tych pierwszych studiowało około 68,5% ogółu studentów, a w drugich 31,5% ogółu studentów (tamże). Co więcej – część uczelni prowadziła studia tylko na pierwszym poziomie kształcenia. W tej sytuacji – wywołanej obowiązującymi przepisami – po wprowadzeniu dwustopniowych studiów wyższych – szkolnictwo wyższe obejmuje zarówno szkoły o charakterze zbliżonym do dawnego modelu uniwersyteckiego, jak i wyższe szkoły zawodowe.

Wszystko to powoduje, że tradycyjne funkcje uniwersytetów wypełniane są tylko przez część uczelni (albo głównie przez część uczelni – pozostałe wypełniają niektóre funkcje, jak np. tworzenie wiedzy czy przygotowanie elit, raczej rzadko). Natomiast pojawiała się potrzeba określenia dominujących funkcji przypisanych szkołom zawodowym, te bowiem nie są powoływane i przeważnie nie są w stanie wypełniać wszystkie typowe funkcje uczelni uniwersyteckich.

### **Zróżnicowanie szkół wyższych i zróżnicowanie pełnionych przez nie funkcji**

Ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego – proces żywiołowy, dokonujący się w warunkach gwałtownego wzrostu społecznego zapotrzebowania na kształcenie w uczelniach wyższych, ale też dokonujący się bez odpowiedniej dbałości o rozwój kadry nauczającej i tworzenie infrastruktury właściwej kształceniu akademickiemu – dość szybko przyniósł wyraźne zróżnicowanie poziomu kształcenia w szkolnictwie wyższym. Powody tego zróżnicowania są dobrze znane, a spośród wielu szczególnie znaczące były m.in. braki kadrowe, niedostatki bibliotek i dostępnych w nich źródeł, brak rzeczywistego nadzoru jakości kształcenia. Przypomnieć warto, że np. niemal pięciokrotnemu wzrostowi liczby studentów, o czym była mowa uprzednio, towarzyszył wzrost liczby nauczycieli akademickich w latach 1990–2010 zaledwie nieco więcej niż półtora razy – w roku akad. 1990/91 pracowało 64 454 nauczycieli akademickich (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2007*), a w roku akad. 2010/11 około 103,5 tys. nauczycieli akademickich – pełnozatrudnionych i niepełnozatrudnionych w przeliczeniu na pełnozatrudnionych (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*). Dane te jednak odnoszą się do liczby etatów, a nie nauczycieli akademickich. Ponieważ duża grupa tych nauczycieli zatrudniona jest na więcej niż jednym etacie, to w rzeczywistości liczba nauczycieli wzrosła stosunkowo niewiele. Co więcej – jeszcze do niedawna niektórzy nauczyciele akademicy zatrudnieni byli w kilku (a „rekordziści” w kilkunastu) uczelniach, byli więc często raczej przelotnymi gośćmi niż osobami zaangażowanymi w proces kształcenia. Zjawisko to było (a częściowo nadal jest) dotkliwe w uczelniach niepublicznych, których było i jest kilka razy więcej niż publicznych – aktualnie 328, a zatrudnionych w nich jest zaledwie około 17,3% ogółu nauczycieli akademickich

(tamże). Dodać należy, że uczelnie niepubliczne kształcą ponad 580,1 tys. studentów, czyli ponad 31% ogółu osób studiujących (tamże).

Wprowadzenie studiów dwustopniowych – wywołane po części przesadną chęcią upodobnienia systemu szkolnictwa wyższego w Polsce do systemów dominujących w państwach Unii Europejskiej – stało się formalnym potwierdzeniem zróżnicowania uczelni oraz charakteru i poziomu kształcenia. W założeniu było to wprowadzenie studiów zawodowych (na I stopniu) oraz ogólnych, teoretycznych z elementami zawodowymi (na II stopniu). Podział na studia I stopnia – licencjackie – i II stopnia – magisterskie – objął m.in. kształcenie na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich studiach odbywanych na różnych kierunkach poza pedagogiką.

Przywołanie tych spraw (pomijam inne) ilustruje zróżnicowanie szkół wyższych. Odzwierciedleniem tego zróżnicowania jest również funkcjonowanie kilku kategorii uczelni – uniwersytetów, uniwersytetów kierunkowych, akademii, wyższych szkół (kierunkowych i zawodowych). Uczelnie te mają różne zakresy kształcenia i różne uprawnienia (m.in. do nadawania tytułów i stopni naukowych oraz tytułów zawodowych). Wszystko to dobitnie potwierdza, że szkolnictwo wyższe jest wewnętrznie zróżnicowane – i to zróżnicowane pod różnymi względami.

Ta – jak wydaje się – oczywista konstatacja rzadko jednak znajduje odbiór w myśleniu o funkcjach szkół wyższych, a tym bardziej w konsekwencjach uznania zróżnicowania uczelni i pełnionych przez nie funkcji. Być może jest to jedna z kluczowych spraw w określaniu modelu szkolnictwa wyższego oraz warunków rozwoju i funkcjonowania szkół wyższych. Warto więc poświęcić tej właśnie sprawie szczególną uwagę.

Tradycyjne funkcje uniwersytetów, które pokrótce wspomniane zostały w poprzednim fragmencie tego tekstu, znajdują współcześnie rozmaite uszczegółowienia, a także rozwinięcie. Od współczesnych uniwersytetów oczekuje się wypełniania różnych nowych funkcji – zgodnie ze społecznymi potrzebami. Obok zatem funkcji nazywanych ogólnie jako badawcze i kształcące podkreśla się potrzebę wypełniania funkcji kulturotwórczych, zawodowych, doskonalących, re kwalifikacyjnych, samorozwojowych i innych – m.in. przygotowania kadr naukowych, ekspertów itp.

Uniwersytety (a przede wszystkim duże uniwersytety mające już bogaty dorobek, dobrą kadrę) zazwyczaj wypełniają wszystkie te funkcje. Najważniejsze wciąż pozostają działania w zakresie badań i tworzenia wiedzy, przekazu tej wiedzy i kształcenia kadry naukowej, przekazu tradycji kulturowej i kształcenia elit, ekspertów. W tych obszarach ujawniają się dominujące funkcje uczelni typu uniwersyteckiego. Uczelnie te mają możliwości wypełniania także wielu innych funkcji i funkcje te wypełniają. Można – upraszczając – powiedzieć, że są wielofunkcyjne, a nawet pod tym względem uniwersalne. Takie spostrzeżenie uniwersytetów wydaje się uzasadnione, chociaż w drugiej połowie ubiegłego stulecia zaczął się proces powstawania poza uczelniami środowisk (niektórych stabilnych – ujętych w ramy instytucjonalne, niektórych doraźnych – do wykonania zadań badawczych) tworzących nową wiedzę, nowe technologie. W dziedzinach humanistyki i nauk społecznych prymat w tworzeniu wiedzy, studiach i badaniach pozostaje – jak dotąd – przy środowiskach uniwersyteckich. Dotyczy to zatem również nauk pedagogicznych.

Niejednolity jest obraz funkcji uniwersytetów kierunkowych – technicznych, medycznych, przyrodniczych itd. Część z nich (np. uniwersytety medyczne, przyrodnicze) podejmuje wypełnianie wszystkich funkcji. Część wydaje się w ograniczonym zakresie wypełniać funkcje tworzenia wiedzy, prowadzenia oryginalnych badań na-



ukowych, a koncentruje się na funkcjach dydaktycznych czy kształcących – i innych dotyczących rozwoju ogólnozawodowego i osobistego osób kształconych. W zależności od uczelni dominują funkcje kształcące ogólnozawodowe lub zawodowe. Jak zapewne każda uczelnia – wypełniają one również wiele innych funkcji – kulturotwórczych, eksperckich itd. Podkreślić należy przede wszystkim to, że ich dominujące funkcje są inne niż w uczelniach uniwersyteckich typu ogólnego.

Jeszcze inny jest obraz dominujących funkcji w działalności wyższych szkół zawodowych. Mają one przede wszystkim przygotowywać do podjęcia zadań zawodowych. Pełnią one często także ważne funkcje środowiskowe, kulturotwórcze i inne – znaczące w środowisku lokalnym. Stosunkowo rzadko podejmują autentyczne, oryginalne badania naukowe. Są powołane głównie do wypełniania wybranych funkcji. Jeśli w jakimś zakresie potrafią wypełniać funkcje właściwe uczelniom uniwersyteckim, to dobrze świadczy to o ich kondycji i rozwoju, może dobrze rokować na przyszłość. Przypisane im oczekiwania mają jednak związek przede wszystkim z kształceniem zawodowym.

Podsumowując ten – jak sądzę – ważny wątek podkreślić należy, że w miarę możliwości wszystkie szkoły wyższe mogą wypełniać zestaw funkcji właściwych uczelniom – i często lepiej lub gorzej funkcje te wypełniają. Różne jednak są dominujące funkcje poszczególnych kategorii czy typów uczelni. I zjawisko to – uwarunkowane m.in. możliwościami kadrowymi, zadaniami uczelni, warunkami pracy, skalą zaangażowania w rozwiązywanie problemów naukowych – wyraźnie występuje w działalności szkół wyższych.

Zróżnicowanie uczelni i zakresów ich funkcji dominujących powinno nieść określone konsekwencje dotyczące regulacji prawnych, zadań, oczekiwań wobec poszczególnych (typów) szkół i ich pracowników. Do sprawy tej nawiążę w dalszej części tekstu.

Akcentując zróżnicowanie szkół wyższych i ich dominujących funkcji trzeba zwrócić uwagę na jeszcze inny rodzaj zróżnicowania. Otóż może to być sytuacja wewnętrznej dyferencjacji uczelni. Różne zadania i funkcje wypełniać mogą (i znane są przypadki, że tak się dzieje) poszczególne jednostki tej samej uczelni. Jedne wydziały czy instytuty mogą (z różnych przyczyn) wypełniać funkcje właściwe uniwersytetom, inne – uczelniom ogólnozawodowym, a jeszcze inne – szkołom zawodowym. Takie złożone organizmy uczelniane tworzą (co wiadomo z doświadczeń zagranicznych) społeczność o szczególnych możliwościach wzajemnego wspomagania się, wypełniania funkcji środowiskowo-kulturotwórczych i innych.

A zatem mamy do czynienia z – po pierwsze – modelem zróżnicowanego szkolnictwa wyższego, w którym uczelnie wypełniają różne zakresy funkcji (w tym funkcji dominujących) oraz – po drugie – modelem zróżnicowanej wewnętrznie szkoły wyższej, w której poszczególne jednostki organizacyjne mogą pełnić i pełnią różne funkcje (w tym funkcje dominujące w działalności danej jednostki).

### **O wskazanych (możliwych?) konsekwencjach zrozumienia i uznania modelu zróżnicowanego szkolnictwa wyższego**

Potocznej świadomości zróżnicowania uczelni – jak dotąd – nie towarzyszą próby rozwiązań, które odpowiednio uwzględniłyby to zróżnicowanie. Oto np. w uniwersytetach, które mają być i w dużej mierze są środowiskami tworzącymi wiedzę,

nauczycieli akademickich zatrudnia się – formalnie rzecz biorąc – do prowadzenia zajęć dydaktycznych (racją bytu pracownika jest pensum – odpowiednia liczba godzin zajęć dydaktycznych). Natomiast główną podstawą awansów naukowych jest dorobek publikacyjny, który powinien być owocem m.in. studiów i badań. W przypadku pedagogiki nauczyciele akademicy pracują w warunkach masowych studiów, od lat coraz bardziej stają się głównie nauczycielami, natomiast badania naukowe (szczególnie badania poświęcone oryginalnym zagadnieniom, ważnym problemom, prowadzone w reprezentatywnych grupach) stają się marginesem ich działalności, bywają często pozorowaniem badań naukowych, niewiele lub nic nie wnoszą do rozwoju nauki.

System (?) grantów służy wspieraniu części badań, przede wszystkim badań pomagających w awansach młodej kadry. Zdecydowana większość nauczycieli akademickich ma jednak znikome środki na podjęcie wartościowych badań o charakterze naukowym. Parę pokoleń nauczycieli akademickich zajmuje się przeważnie powierzchownymi badaniami sondażowymi lub powierzchownymi badaniami traktowanymi jako jakościowe (ale zazwyczaj pozbawionymi wyraźnych i poprawnych podstaw teoretycznych oraz metodologicznych). Badania pozostają zaniedbanym obszarem zawodowej działalności. Wyraźnie dostrzec można zanikanie związków między badaniami i dydaktyką – fundamentu dobrego kształcenia uniwersyteckiego.

W tej sytuacji – nie poddając się rozmaitym „programom oszczędnościowym” – nader wskazane wydają się regulacje i oparte na nich praktyki sprzyjające rzeczywistej aktywności badawczej, a więc np. okresowe powierzenie obowiązków badawczych (w miejsce części lub wszystkich obowiązków dydaktycznych), egzekwowanie korzystania z zadaniowych urlopów naukowych, tworzenie systemu współpracy badawczej z renomowanymi ośrodkami zagranicznymi, kreowanie warunków badań w kooperacji z instytucjami, zespołami czy innymi społecznościami pozauczelnianymi. Procedury przyznawania grantów powinny stać się bardziej otwarte i pozostawione w gestii przede wszystkim społeczności akademickich (od niezłych wczesnych doświadczeń Komitetu Badań Naukowych procedury te znowu coraz bardziej odstają i stają się biurokratyzowane i związane z organami administracji). O przyznawaniu środków na badania powinny decydować nie tyle jednostkowe opinie nieznanymi ekspertów („ekspertów“?), ile raczej większe zespoły znanych i uznanych specjalistów, kompetentnych badaczy. Być może, właściwym rozwiązaniem byłoby m.in. dopuszczenie autorów projektów do publicznej (środowiskowej) dyskusji – w ramach konkursu na granty. Tak uzyskany grant byłby podstawą wysokiej oceny pracownika, natomiast dzisiaj „punkty” przyznawane w uczelniach za granty są raczej wyrazem radości z otrzymania przez pracownika środków na badania (co przynosi jakąś korzyść uczelni). Uogólniając – rozstrzygnięcia wymaga, czy pracownik uczelni ma być przede wszystkim nauczycielem, czy w uczelniach powinny także być wykorzystywane stanowiska/etaty naukowo-badawcze – stałe lub powierzane czasowo. W przypadku środowisk zajmujących się pedagogiką dotychczasowa praktyka prowadzi do tego, że humboldtowska zasada łączenia badań i dydaktyki pozostanie fikcją, a uniwersyteckie kształcenie pedagogiczne coraz mniej przypominać będzie uniwersytet, a coraz bardziej stawać się będzie odmianą szkoły zawodowej. Taki proces dotyka, jak można zaobserwować, nie tylko uniwersytecką pedagogikę. Na gruncie pedagogiki jest to jednak może bardziej dostrzegalne – m.in. z powodu masowego kształcenia. Znaczącym symptomem jest, jak sądzę, dążenie do pozba-

wienia pedagogiki jej humanistycznej tożsamości i zaliczenie tej dyscypliny do nauk społecznych, co przeczy wielowiekowej tradycji i humanistycznej identyfikacji pedagogiki (Lewowicki, 2007a; Witkowski, 2011).

Powyzsze uwagi odnosily sie do wybranych spraw wyznaczajacych utrzymanie uniwersyteckiego charakteru uczelni i ksztalcenia w tych uczelniach. Jednocześnie – rowniez tylko jako przyklad – wskazać można na przesadnie jednakowe traktowanie w przepisach uczelni uniwersyteckich i wyzszych szkół zawodowych. Te ostatnie, jak starałem się przedstawić, mają inne przypisane im funkcje dominujace. Nie wydaje się sensowne przenoszenie na grunt tych szkół np. przepisów regulujacych okresy zatrudnienia na okreslonych stanowiskach. Zasady tzw. rotacji kadrowej – w wiekszości uzasadnione w uniwersytetach i innych uczelniach typu uniwersyteckiego – w szkołach zawodowych mogą prowadzić do utraty bardzo dobrej kadry, która np. z jakiegoś powodu nie może lub nie chce podążać drogą awansów naukowych. Przydatność tej kadry może i powinna być stwierdzana inaczej niż w uniwersytetach. Sposoby potwierdzenia przydatności należałoby określić (biorąc pod uwagę np. opracowania metodyczne, zakres i sposób przygotowania zawodowego studentów i absolwentów – i inne dokonania w zakresie ksztalcenia zawodowego, rozwijania kompetencji studentów, współpracy z pracodawcami itp.).

Podobnych spraw jest, oczywiście, więcej. Sygnalizuję jedynie potrzebę wyraźnego uwzględnienia także w przepisach regulujacych działalność uczelni oraz w praktyce ich działalności zróżnicowania uczelni – m.in. zakresów działań, dominujacych zadań i funkcji, warunków funkcjonowania. W zróżnicowanym modelu szkolnictwa staje się to ważnym czynnikiem pomyślnej pracy i rozwoju uczelni, środowisk uczelnianych. Rzecz wymaga starannego przemyślenia, eksperckiego podejścia i w dużym stopniu oderwania się od schematycznego spostrzegania szkolnictwa wyższego.

### **Problemy szkolnictwa wyższego i (pod rozwagę) sugestie rozwiązań**

Opisane zjawiska – m.in. ilościowy rozwój szkolnictwa, umasowienie ksztalcenia na poziomie wyższym, niedobór kadry, obniżanie się jakości edukacji, brak strategicznego podejścia do spraw edukacji akademickiej – rodzą wiele problemów. Po okresie żywiołowego tworzenia szkół niepublicznych następuje czas ujawnienia się rozmaitych oznak kryzysów. Coraz wyraźniej odczuwana staje się niejasna przyszłość wielu uczelni, absolwenci modnych kierunków okazują się niepotrzebni na rynku pracy, wielu absolwentów przekonuje się, że ich kwalifikacje nie odpowiadają pracodawcom. Zagrożeniem pomyślnej przyszłości dużej części szkół wyższych jest niż demograficzny i związany z nim spadek liczby osób podejmujacych studia. Na przykład – od roku akad. 2005/06 liczba studentów zmniejszyła się o 5,8%, a w latach 2009/10 i 2010/11 (w ciągu jednego roku) spadek liczby studentów wyniósł 3,1% (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.*), ale w ciągu tego samego roku liczba osób studiujacych w uczelniach niepublicznych spadła aż o 8,4% (tamże). Tendencja ta ma ostatnio stały charakter. Podane liczby ilustrują sytuację w całym szkolnictwie, ale oddają także niekorzystną tendencję w uczelniach ksztalcacych pedagogów i nauczycieli.

Nie ulega poprawie stan kadrowy, o czym wspominałem już wcześniej. W przypadku pedagogiki stan ten jest bardzo niepokojący. Kolejne diagnozy kondycji społeczności pedagogów (Lewowicki, 1995, 2004) dostarczyły informacji o kłopotach

z reprodukcją (nie mówiąc już o rozwoju) kadry o najwyższych kwalifikacjach, kadry profesorskiej. Słaby jest dopływ młodej kadry – szczególnie w ośrodkach uniwersyteckich, w których zazwyczaj są największe możliwości rozwoju i naukowych awansów. Sytuację pogarsza – po pierwsze – stosunkowo duży napływ do pedagogiki osób reprezentujących inne dyscypliny naukowe (nauki wojskowe, techniczne, teologiczne i in.) – osób zapewne kompetentnych w tych dyscyplinach, ale często słabo zorientowanych we współczesnym stanie pedagogiki, słabo przygotowanych do badań pedagogicznych i przeważnie nie wnoszących nic oryginalnego do rozwoju pedagogiki – oraz – po drugie – awansów uzyskiwanych poza granicami Polski (niskie wymagania w niektórych z państw ościennych sprawiają, że stopnie i tytuły naukowe uzyskują tam osoby bez większego dorobku naukowego, w Polsce prawie lub całkowicie nieznanie z dokonań w zakresie pedagogiki) (piszę o tym również w pracach: Lewowicki, 2007a, 2010). Wbrew przytaczanej niekiedy argumentacji, że sprzyja to interdyscyplinarnemu rozwojowi pedagogiki, nie przynosi to pożytku tej dyscyplinie. Argumentacja ta jest przeważnie eleganckim wybiegiem, usprawiedliwieniem słabości, a nie przejawem troski o rozwój pedagogiki. Motywem tej szczególnej pobłażliwości w uznawaniu pedagogicznych kwalifikacji przybyszy z innych dziedzin i dyscyplin są braki kadrowe i chęć sprostania formalnym wymogom – jak określa się to – „minimum kadrowego” upoważniającego do prowadzenia kierunków studiów i nadawania tytułów zawodowych, czasem też stopni i tytułów naukowych. Przedstawiony stan i opisane zjawiska dotyczą niemal wszystkich, a w każdym razie znacznej większości uczelni kształcących pedagogów i nauczycieli (tych pierwszych na kierunkach pedagogicznych, drugich zarówno na kierunkach pedagogicznych, jak i – w większości – na innych kierunkach studiów) (Lewowicki, 2007b). Oczywiście, w warunkach masowego kształcenia można wskazać pozytywne przykłady – niektóre uniwersytety i parę czy kilka, może kilkadziesiąt innych uczelni, także uczelni niepublicznych. Nie zmienia to jednak ogólnego obrazu sytuacji kadrowej – złej sytuacji, w której są porażające wyjątki.

Wszystko to w oczywisty sposób niekorzystnie odbija się na jakości kształcenia. Wysokiej jakości nie sprzyja także pogłębiający się chaos programowy, ponętne (lecz ryzykowne) bogactwo podręczników i skryptów (o często wątpliwej wartości kształcącej) czy – rzadko dostrzegane (por. Lewowicki, 2007b) – zakłócenie struktury treści i logiki procesu kształcenia spowodowane rozbiciem studiów na dwa stopnie, przy czym pierwszy stopień ma być kształceniem zawodowym, niejako szczegółowym, a drugi ogólnym (jest to odwrócenie porządku treści, w którym podstawą są treści ogólne, na ich fundamencie powinny być treści ogólnozawodowe, a na nich oparte treści kształcenia zawodowego czy specjalistycznego).

Listę słabości i problemów kształcenia w szkołach wyższych można łatwo wydłużyć – wśród wielu spraw dolegliwych wymienić trzeba np. osłabienie więzi między kształceniem a praktyką, traktowanie standardów kształcenia (minimów programowych) jako programu maksymalnego, wypieranie (wbrew deklaracjom) studiowania przez typowo szkolne formy kształcenia. Powszechnym zjawiskiem staje się zanik elitarnych cech edukacji w uczelniach, zanikanie funkcji kulturotwórczych formujących społeczną warstwę inteligencji. I w tych zakresach wciąż są chlubne wyjątki. Ogólne trendy jawią się jednak jako niezbyt porywające.

Politycy, administracja państwowa odpowiedzialna za naukę i szkolnictwo wyższe, różni doradcy administracji dostrzegają liczne słabości. Podejmowane są roz-

maite – często nieprzemysłane – próby ożywienia środowisk uczelnianych. Pozorowane bywają starania o jakość studiów i pracy nauczycieli akademickich. Przykładem dziwolałów była regulacja stanowiąca, że publikowany w czasopiśmie czy pracach zbiorowych tekst powinien zawierać minimum 40 tys. znaków drukarskich, aby można mu było nadać odpowiednią punktację – liczącą się do oceny pracownika i jednostki organizacyjnej, a w konsekwencji stanowiącej podstawę m.in. przyznania środków na działalność naukową. Przepis ten zmodyfikowano, zmniejszono liczbę wymaganych znaków, ale osobliwa logika określania jakości pracy na podstawie liczby znaków nie znikła. To tylko jeden przykład z wielu możliwych. Fasadowa troska o jakość wyznaczała i wyznacza działalność urzędów i różnych organów – z Państwową Komisją Akredytacyjną włącznie. Jakość kształcenia określana jest głównie na podstawie dokumentacji.

Świadomość słabości prowadzi przedstawicieli administracji do konstatacji, że w mniej niż dotąd sprzyjających warunkach – po minięciu boomu edukacyjnego – część uczelni (głównie uczelni niepublicznych) przestanie działać. To w pewnym sensie „wolnorynkowe” podejście do problemu – popyt wywołał żywiołowe tworzenie uczelni, przy czym bardzo różne motywy towarzyszyły ich powoływaniu (por. Lewowicki, 2010), a teraz zjawiska kryzysowe spowodują likwidację – jak się zakłada – uczelni słabych, niepotrzebnych, nie dających sobie rady w warunkach edukacyjnej konkurencji. Takie spojrzenie na sprawy szkolnictwa wyższego upowszechniane w mediach masowej komunikacji, zaczyna być oczekiwanym stanem.

Przewidywany scenariusz wydarzeń jawi się jako bardzo możliwy i bardzo prawdopodobny.

Postawić można podstawowe pytania – czy oczekiwać na spełnienie się tego scenariusza? Czy w polityce edukacyjnej i społecznej państwa nie ma lub nie powinno być programu celowych działań, które miałyby czy mogłyby stać się pomocne szkolnictwu wyższemu? Czy tak znacznej liczby nowych uczelni – pomimo ich rozmaitych słabości – nie należy traktować jako dobro społeczne, przejaw inicjatyw służących upowszechnieniu edukacji i (powtórzmy – pomimo wszystko) niosących korzyści społeczne, ożywienie dążeń edukacyjnych, również impulsy kulturalne, wreszcie także pożytki ekonomiczne, większe starania społeczności lokalnych o infrastrukturę, zachętę do myślenia o lepszej przyszłości własnej, dzieci i wnuków? Jakie role można przypisać edukacyjnym „mocarzom”, środowiskom akademickim w wielkich aglomeracjach – biernych obserwatorów, społeczności zadowolonych z upadku niektórych konkurentów, czy też społeczności zaangażowanych w tworzenie wspólnego dobra, jakim jest edukacja? Tak dochodzimy do sedna spraw. Odpowiedzi na powyższe pytania wydają się istotne w rozumieniu i w działaniach na rzecz edukacji.

Przytoczony wcześniej scenariusz odczytywać można jako przejaw głównie biernego oczekiwania na bieg wypadków. Trudno odnaleźć dowody na to, że jest jakaś pozytywna polityka edukacyjna, programy pomocy. Kolejny znaczny wysiłek społeczny i możliwości jego wykorzystania nie wydają się rozbudzać wyobraźni polityków i administracji. Duże uczelnie państwowe od początku procesu powoływania nowych szkół wyższych traktują je jako konkurencję i źródło zła w szkolnictwie wyższym. Największe uczelnie podejmowały uchwały o konflikcie interesów i zakazywały swoim pracownikom zatrudnienia w „konkurencyjnych” szkołach wyższych. Te ostatnie nie stanowiły konkurencji przy naborze studentów, bo z reguły młodzież najpierw podążała na bezpłatne studia w uczelniach publicznych, w istocie państwowych.

W przypadku pedagogiki nauczyciele akademicy nie wynosili z uniwersytetów wiedzy tajemnej, drogocennych wyników badań – upowszechniali ogólnie dostępną wiedzę i przyczyniali się (lub przyczynić mogli) do kształcenia pedagogów i nauczycieli na dobrym poziomie. A ponadto, co dla wielu miało znaczenie, dorabiali do skromnych pensji uniwersyteckich. Prawda, że niektórzy czynili to bez umiaru. Zakazy i różne przykrości czynione osobom pracującym w „konkurencyjnych” szkołach sprawiły, że legaliści podejmowali dodatkową pracę w miejscowościach „bezpiecznie” oddalonych od siedzib macierzystych uczelni. Tak funkcjonowała i nadal funkcjonuje duża grupa nauczycieli wędrujących, pokonujących nierzadko niemałe odległości, tracących czas i siły.

Na przywołane pytania można jednak i powinno się szukać innych odpowiedzi i przejawiać inne zachowania. Podstawowym założeniem powinna być troska o wspólne dobro, jakim jest edukacja. Zamiast biernego oczekiwania na – jakby mógł nazwać to Grek Zorba – „piękną katastrofę” czy dotkliwy, wyniszczający kryzys, wskazane wydaje się stworzenie warunków prawnych i zachęt ratujących to dobro i nadających mu jeszcze większą wartość. Zamiast odrzucać pomysły np. łączenia uczelni publicznych i niepublicznych, a dopuszczać jedynie łączenie się uczelni niepublicznych, rozwiązaniem rokującym wielostronne korzyści byłoby stworzenie warunków i – powtórzę – zachęt właśnie do ścisłej współpracy dużych i średnich uczelni publicznych z przeważnie niewielkimi szkołami niepublicznymi. Uczelnie typu uniwersyteckiego powinny przyjmować naukowy patronat w zakresie badań naukowych, dbałości o poziom kształcenia. Niezwykle ważny byłby ich udział w kształceniu kadry naukowej, tworzenie szans rozwoju naukowego wykładowców mniejszych szkół. Środowiska, w których działają takie szkoły, są potencjalnym terenem wspólnych badań. Naturalnym zjawiskiem powinna być możliwość zatrudnienia w obu uczelniach – ze wspólną odpowiedzialnością za jakość pracy. Oczywiście w wielu środowiskach będą oponenci, zapewne mnożone będą przeszkody, wielu nauczycieli akademickich okazywać będzie niechęć. Osiadłym na stanowiskach władzom akademickim też perspektywa kooperacji może nie przypaść do gustu. Cóż, oporni pozostaną sami i sami walczyć będą o przetrwanie. Ważne jednak, aby stworzyć szanse tym środowiskom, które rozumieją, że jest to właśnie szansa rozwoju i wzajemnego wspomaganie się. Dla dużych, silnych kadrowo uczelni będzie to niezwykła możliwość pokazania, że szczytne słowa zapisane w dokumentach określających misję tych uczelni nie są pustymi frazesami. Dla małych środowisk będzie to możliwość zbliżenia się do najlepszych standardów uniwersyteckich, stawania się autentycznymi środowiskami akademickimi.

Proponowane rozwiązania wpisują się w model zróżnicowanego szkolnictwa wyższego, a co więcej akcentują współpracę szkół – ogólnie mówiąc – różnych kategorii. Współpraca taka prowadzić może do integracji uczelni, to zaś otwierać będzie nauce szanse rozwoju i sprzyjać synergii płynącej ze współdziałania różnych podmiotów edukacyjnych.

Powodzenie takiego projektu zależy, oczywiście, od zaangażowania także wielu środowisk pozauczelnianych – administracji państwowej, władz samorządowych, lokalnych elit. Ważne jest wsparcie ze strony mediów, rozmaitych środowisk opinio-twórczych. Istotnym czynnikiem powodzenia mogą okazać się różne formy społecznej poparcia, formy obywatelskiej aktywności.

Przedstawione sugestie są zachętą do innego niż dotąd spostrzegania szkolnictwa wyższego i jego losów. Jest zachętą do rozważenia możliwości i podjęcia kroków

służących rozwojowi tego szkolnictwa – całego szkolnictwa wyższego. To apel, który zapewne nie zmobilizuje do działania jednostek i środowisk wyznających życiową zasadę, że nie warto i nie można zmieniać schematów myślenia i postępowania. Apel ten skierowany jest do społeczności, którym nie jest obojętna kondycja edukacji i które zainteresowane są lub mogą być tym, jak chronić i wzbogacać kapitał społeczny, dorobek i szanse rozwojowe, jakie niesie szkolnictwo wyższe. To wezwanie do możliwie rychłego opracowania programu pozytywnego.

Od dziesięcioleci dostrzegana jest potrzeba uznania edukacji za naczelny priorytet (*Edukacja narodowym priorytetem...*). Szanse rozwoju i pomyślnego funkcjonowania mają we współczesnym świecie społeczeństwa wiedzy. Czy znajdzie to odzwierciedlenie w polskim systemie szkolnictwa wyższego?

## Literatura

- Baszkiewicz J. (1997): *Młodość uniwersytetów. „Żak”*, Warszawa.
- Buchner-Jeziorska A. (red.) (2005): *Szkola sukcesu czy przetrwania? Szkolnictwo wyższe w Polsce*. SGH, Warszawa.
- Cros L. (1961): *„L’explosion” scolaire*. CUIP, Paris.
- Development de l’éducation en Europe: analyse statistique* (1980). UNESCO.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL* (1989), PWN, Warszawa-Kraków.
- Kot S. (1996): *Historia wychowania. „Żak”*, Warszawa.
- Krąpiec M. A. (1982): *Człowiek, kultura, uniwersytet*. KUL, Lublin.
- Kupisiewicz Cz. (1978): *Przemiany edukacyjne w świecie*. WP, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1982): *Szkolnictwo w procesie przebudowy. Kierunki reform oświatowych w krajach uprzemysłowionych 1945–1980*. WSiP, Warszawa.
- Lewowicki T. (red.) (1985): *Model zróżnicowanej szkoły wyższej*. IPN, PTiSzW, Warszawa.
- Lewowicki T. (1995): *O kondycji pedagogiki*. KNP PAN, „Rocznik Pedagogiczny” t. 18.
- Lewowicki T. (2004): *Pedagogika – dwadzieścia lat później (1994–2004) – szkice o kondycji dyscypliny naukowej oraz próbach sprostania potrzebom społecznym*. KNP PAN, „Rocznik Pedagogiczny” t. 27.
- Lewowicki T. (2007a): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. ITE, Warszawa-Radom.
- Lewowicki T. (2007b): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. ITE, Warszawa-Radom.
- Lewowicki T. (2010): *Niepubliczne szkoły wyższe w Polsce*. W: H. Moroz (red.): *Dwudziestolecie funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Marek F. A. (1995): *Godność, dostojność i posłannictwo uniwersytetu*. UO, Opole.
- Regulska E. (1990): *Spoleczne i pedagogiczne funkcje uniwersytetów otwartych*. MEN, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. PWN, Warszawa-Łódź.
- Rocznik Statystyczny* (1992), GUS, Warszawa.
- Stróżewski W. (1992): *W kręgu wartości. „Znak”*, Kraków.
- Szczepański J. (1963): *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*. PWN, Warszawa.
- Szczepański J. (1976): *Szkice o szkolnictwie wyższym*. WP, Warszawa.
- Szerłag A. (red.) (2006): *Problemy edukacji w szkole wyższej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.* (2009), GUS, Warszawa.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 r.* (2011), GUS, Warszawa.
- Touraine A. (1979): *Kres czy przeobrażenie uniwersytetów?* W: Cz. Kupisiewicz (red.): *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu*. WSiP, Warszawa.
- Witkowski L. (2007): *Edukacja i humanistyka: nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. IBE, Warszawa.
- Witkowski L. (2011): *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle) w perspektywie troski*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Wołoszyn S. (1964): *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Cz. I. PWN, Warszawa.
- Znaniecki F. (1984): *Spoleczne role uczonych*. Wybór, wstęp, przekład, red. J. Szacki. PWN, Warszawa.

## **O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań**

W myśleniu o szkolnictwie wyższym chętnie nawiązujemy do tradycji uniwersytetów. Zmieniające się potrzeby społeczne i rozwój szkół wyższych sprawiły, że model szkolnictwa wyższego również uległ zmianom. Szkolnictwo wyższe uległo zróżnicowaniu, a różne typy uczelni mają do spełnienia różne dominujące funkcje. Przemiany te nie znajdują odzwierciedlenia w całościowym podejściu do spraw edukacji i rodzą wiele problemów. Wszystko to powoduje, że potrzebna jest nowa strategia edukacji na poziomie szkolnictwa ponadśredniego i nowe podejście do modelu tego szkolnictwa. Ważnym przesłaniem artykułu jest zwrócenie uwagi na szanse, jakie niesie traktowanie edukacji jako społecznego dobra i tworzenie modelu szkolnictwa, w którym uczelnie – wypełniając różne funkcje dominujące – wzajemnie wspomagają się w działalności i rozwoju.

Słowa kluczowe: model szkolnictwa wyższego, uniwersytecka tradycja, funkcje szkół wyższych, zróżnicowanie szkolnictwa wyższego

## **On the model of higher education – university tradition, transformations, problems and suggested solutions**

Thinking about higher education usually occurs along with reference to the tradition of universities. Changing social needs and the development of university level schools have also made the model of school system undergo transformations. Higher education has become differentiated and various types of university level schools have to fulfill different functions. These transformations are not reflected in the overall approach to educational issues and they give rise to numerous problems. All this necessitates both a new strategy in school education at the post-secondary level and a new approach to the model of this education. What becomes an important message of this study is drawing attention to the chances resulting from treating education as social good and from creating such a model of school education in which university level schools (fulfilling various dominating functions) support one another in their activity and development.

Keywords: higher education, university, functions of universities, educational transformations, model of differentiated higher education

*Translated by Agata Cienciala*



# EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA – ZAGADNIENIA TEORETYCZNE I BADANIA

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2012

Alina Szczurek-Boruta  
Uniwersytet Śląski

## UCZENIE SIĘ MIĘDZYKULTUROWE – KU TOŻSAMOŚCI WIELOWYMIAROWEJ I INTEGRACJI SPOŁECZNEJ<sup>1</sup>

*Wszyscy uczymy się cały czas; nigdy nie jesteśmy poza uczeniem się. Jest to najważniejsza rzecz, o jakiej dyskurs o całościowym uczeniu się nam przypomina. Uczenie się jest w sposób nieunikniony zanurzone w życiu codziennym, a nasze powszechne doświadczenia niosą ze sobą ciągle uczenie się.*

Rogers, 2003, s. 10

Warunkiem integracji społecznej i wprowadzania elementów międzykulturowości do naszego życia jest aktywność, poziom zaangażowania jednostek, grup i społeczności. Każda jednostka powinna mieć świadomość, że uczy się nieustannie od innych ludzi w codziennych sytuacjach, mieć świadomość rozwijania potrzeby nabywania doświadczenia i wrażliwości na ubogacającą odmienność innych. Do realizacji tych celów powinna przygotować edukacja.

Obszerna literatura traktująca o edukacji międzykulturowej<sup>2</sup> świadczy, że czerpie ona z dorobku różnych społeczności i ich kultur, zapoznaje z nimi, ale ponadto przygotowuje i zachęca do otwarcia na inne kultury, a także korzystania z ich dorobku. Sprzyja kształtowaniu się tożsamości wielowymiarowych<sup>3</sup>.

Przedmiotem podjętych rozważań czynię kategorię uczenia się. Nawiązuję do koncepcji edukacji międzykulturowej, perspektywy antropologicznej Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza, koncepcji ustawicznie kreującej się tożsamości J. Nikitorowicza, koncepcji uczenia w perspektywie społecznego konstruktywizmu, faz uczenia się międzykulturowego opracowanych przez Haralda Groscha i Wolfa Rainera Leenena.

Zakładam, że jednym z narzędzi, które pomoże zrozumieć złożoność współczesnego świata, dzięki nieco lepszemu zrozumieniu innych i samych siebie, jest uczenie się międzykulturowe. Jest ono drogą kształtowania (się) tożsamości wielowymiarowych i warunkiem integracji społecznej<sup>4</sup>.

Nie sposób zliczyć sytuacji, w których w różnych formach dochodzi do uczenia się międzykulturowego: dyplomacja, gospodarka, turystyka, migracje, uchodźstwo, wyjazdy do innych krajów za pracą, w celu kształcenia, wymiany uczniów i studentów, działalność wystawiennicza muzeów, przykłady literatury, kultura masowa, film, muzyka, praktyka życia codziennego itd.

Dotychczasowe doświadczenia w zakresie badań nad wielokulturowością (Nikitorowicz, 2011, s. 7–18; 2012, nr 1, s. 47), bilans dokonań i problemów edukacji międzykulturowej (Lewowicki, 2012, nr 1, s. 15–46) coraz bardziej upewniają w tym, że powinnością edukacji międzykulturowej jest wypracowanie nowej koncepcji kultury, wielowymiarowe ujmowanie tożsamości, „kształtowanie świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności” (Lewowicki, 2012, nr 1, s. 15–16).

Proponuję spojrzeć na edukację międzykulturową jako na swoistą wielowymiarową strategię nauczania-uczenia się wprowadzania do udziału w osiągniętym dorobku kulturowym i wychodzenia poza własną kulturę. Strategia ta – jako ogólna filozofia nauczania – powinna obejmować uniwersalne wartości, na których opiera się funkcjonowanie systemu oświatowego (podmiotowość, godność, szacunek, sprawiedliwość, zaufanie, lojalność i inne), własną koncepcję, założenia pedagogicznej szkoły myślenia, sprzyjać rozwijaniu aktywności strategicznej<sup>5</sup> reprezentantów odmiennych kultur.

Celem tego artykułu jest zwrócenie uwagi na przydatność koncepcji uczenia się międzykulturowego, ujmowanej z perspektywy społecznego konstruktywizmu, dla edukacji międzykulturowej. Bogactwo i różnorodność stanowisk mieszczących się w ramach konstruktywizmu jest tak wielkie, że perspektywa, jaką tworzy, wydaje się atrakcyjna dla dydaktyków (m.in. Dernowska, 2011, s. 27–39; Dylak, 2000, s. 63–82; Mieszalski, 2000), ale i dla przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Przyjęcie perspektywy społecznego konstrukcjonizmu pozwala traktować edukację międzykulturową jako dynamiczną, transkulturową strategię nauczania-uczenia się<sup>6</sup>. Ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, konstruują własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Uczenie się z takiej perspektywy jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz.

Konstruktywistyczny sposób myślenia o uczeniu się i nauczaniu uczenia się jako wprowadzania do udziału w osiągniętym dorobku kulturowym i wychodzenia poza własną kulturę nie jest wolny od problemów. We współczesnym świecie, przeżywającym kryzys wielokulturowości, pełnym konfliktów kulturowych i potencjalnych dróg do dialogu, globalnego przepływu ludzi i informacji, trzeba chronić przed globalizacją i lokalnym etnocentryzmem, rozwijać zdolność akceptowania sprzeczności, która jest istotną cechą życia, zdolność rozwiązywania konfliktów, a także dążyć do zachowania homeostazy, równie ważnej jak liberalne otwarcie na innych (zob. m.in.: Billig, 1988; Fukuyama, 2007, s. 19–20; Gergen, 1985; Golka, 2010; Lewowicki, 2010, s. 5–20; Mamzer, 2008; Nikitorowicz, 1999, s. 25–31; Szczurek-Boruta 2009).

Procesy kreowania tożsamości osobistej i społecznej są coraz bardziej złożone, bogatsze i coraz bardziej wielozakresowe, wieloczynnikowe. Niezbędne jest ich wspieranie przez edukację, która wdraża do określonego systemu społeczno-kulturowego i tworzy warunki nabywania tożsamości kulturowej, społecznej, osobistej (zob. m.in.

Czerepaniak-Walczak, 1995; Hejnicka-Bezwińska, 2008; Lewowicki, 2004; 2007a; 2007b; Janowski, 2009; Witkowski, 2000 i inni).

Posługiwanie się pojęciem uczenia się w tym opracowaniu wynika ze szczególnej roli, jaką przypisuje się mu w postrzeganiu i rozpatrywaniu problematyki nauczania, kształcenia, wychowania, edukacji, w tym edukacji międzykulturowej, opieki, pracy społecznej, socjalnej, profilaktyki. Uczenie się, w szerokim znaczeniu „to proces, w wyniku, którego powstają u objętych nim osób nowe formy zachowania lub zmieniają się formy wcześniej nabyte; w węższym, często stosowanym przez pedagogów – proces zamierzonego nabywania określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego lub/i pośredniego poznawania rzeczywistości, przy czym czynnikami wywołującymi ów proces oraz rozstrzygającymi o jego efektach są: aktywność własna jednostki, dostatecznie silna motywacja, wewnętrzna i zewnętrzna, a także zdolności uczącego się podmiotu (Kupisiewicz, 2009, s. 184).

Uczenie się jest w stosunku do uczenia, nauczania, kształcenia, edukacji, działaniem podstawowym (Pszczółowski, 1978, s. 58; Kojs, 1994; Kotarbiński, 1913; Marynowicz-Hetka, 2007, s. 77–110; Winkler, 2009), ponieważ inne działania podejmowane są w celu stworzenia warunków jego wystąpienia. W swych rozważaniach odnoszą je do procesu kształtowania tożsamości, jako zdobywania doświadczeń, wiedzy, internalizowania norm, wzorów życia (Szczurek-Boruta, 2007, s. 335–367); jako konstruowania zespołu elementów „budowli” każdego człowieka, sposobu ich powiązania. Tożsamość jest więc efektem interakcji zachodzącej między strukturą społeczną a rzeczywistością psychiczną.

Istotne jest uświadomienie faktu, że człowiek jest istotą uczącą się i że uczenie się jest naturalną czynnością życiową, integralnie powiązaną z innymi powszechnymi czynnościami człowieka (Rogers, 2003, s. 9–10). Uczenie się rozwija wiedzę, zdolności, emocje i uspołecznienie (są to składowe społeczeństwa). Pośredniczy między człowiekiem jako istotą ukształtowaną biologicznie i genetycznie a istniejącymi strukturami społecznymi.

Uczenie się międzykulturowe sytuuje się między etyką (*etics*), 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 (prawdy i zasady specyficzne kulturowo) (Matsumoto, Juang, 2007, s. 38).

Działania edukacyjne tworzące warunki kształtowania (się) tożsamości, uczenia się w bezpośrednim kontakcie z inną kulturą i jej reprezentantami można projektować, odwołując się np. do koncepcji uczenia się międzykulturowego opracowanej przez Haralda Groscha i Wolfa Rainera Leenena<sup>7</sup>. Autorzy wskazują siedem faz tego procesu: 1) poznać i zaakceptować swoją kulturę; 2) zdać sobie sprawę z odmienności innych kultur bez ich oceniania; 3) pogłębiać świadomość i wiedzę własnej kultury; 4) poszerzać horyzonty własnej kultury oraz zdobywać kryteria pozwalające identyfikować inne kultury; 5) pogłębiać zrozumienie i szacunek dla innych kultur oraz do obalania stereotypy; 6) poszerzać własne kompetencje kulturowe oraz zdolności do elastycznego reagowania na zasady obowiązujące w innych kulturach; 7) utrzymywać pozytywne relacje w obrębie własnej i w stosunku do innych kultur.

Podejście konstruktywistyczne zastosowane w tym przypadku akcentuje m.in.: sytuacyjne uczenie się (uczenie się jest zależne od kontekstu); społeczny kontekst

wiedzy (uczący się tworzą i weryfikują swoje konstrukty w dialogu z innymi jednostkami i społeczeństwem); współpracę (warunek podjęcia dyskusji ustalającej konsensus i weryfikację wiedzy). Implikuje daleko sięgającą zmianę w rozumieniu uczenia się ujętego w sformalizowane ramy. Uczenie się jest złożonym, dynamicznym procesem uruchamiającym aktywne przetwarzanie (Brooks, Brooks, 1999). Dynamiczna natura uczenia się czyni wręcz niemożliwe dokładne określenie granic wiedzy i sposobów ich jej eksploracji.

Założenia konstruktywizmu skłaniają pedagogów międzykulturowych do tworenia teorii nauczania, zwrócenia uwagi na strategię działania, nauczania i uczenia się, na to czy i jak uczeń (reprezentant odmiennej kultury) konstruuje własną wiedzę o sobie i tym, co go otacza. Konstruktywizm – zauważa Stefan Mieszalski (2000, s. 22) – *stwarza napięcie pomiędzy dążeniem nauczyciela do nauczania tego, co prawdziwe, a innym jego dążeniem – by uczniowie konstruowali własną wiedzę o świecie*. Kenneth J. Gergen (2009) podkreśla, że istnieją na dwa sposoby zmieniania się człowieka, należy nie tylko *wiedzieć, że*, ale i *wiedzieć jak*. O efektach uczenia się w znacznej mierze decyduje zatem przejawiana przez jednostki aktywność strategiczna (Czerniawska, 2003). Uczenie się to proces konstruowania wiedzy przez uczącego się za pomocą strategii uczenia się, czyli sposobów radzenia sobie z materiałem i sytuacjami uczenia się.

Dobre przykłady działań edukacyjnych, tworzących warunki uczenia się międzykulturowego, przywołuję w innych tekstach (Szczurek-Boruta, 2013 a, b). Wysuwam dwie tezy: nieustanne uczenie się w kontaktach międzyludzkich i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością, to istotne warunki nie tylko do kształtowania się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i warunki integracji społecznej; oraz nauczanie dwujęzyczne, jako jedna z najbardziej innowacyjnych form nauczania języka obcego, jest wyrazem praktycznej realizacji podejścia międzykulturowego.

Uczenie się kultury zmienia i przebudowuje czynności psychiczne jednostki. Rozwój psychiczny jednostki polega na tym, iż to kultura dostarcza narzędzi symbolicznych niezbędnych do opracowywania i strukturyzacji (restrukturyzacji) doświadczenia indywidualnego (Linton, 2000). Kultura kształtuje i przenika wszystkie komponenty środowiska człowieka, w interakcji, z którymi jego psychika kształtuje się rozwija i funkcjonuje.

Warto uświadomić sobie, że do uczenia się międzykulturowego dochodzi podczas bezpośrednich kontaktów z reprezentantami innych, odrębnych kultur, wyznań; także w relacjach z osobami niepełnosprawnymi, osobami żyjącymi na marginesie społecznym czy dotkniętymi biedą. W przeciwieństwie do tradycyjnego uczenia „z zewnątrz”, czy też „z góry”, uczenie międzykulturowe pozwala uczyć „do środka”, czyli od innych i z innymi.

Niezbędną podstawą ludzkiego uczenia się kulturowego jest wyjątkowa zdolność z zakresu poznania społecznego, zdolność jednostki do rozumienia innych członków własnego gatunku jako istot takich jak ona, mających takie samo życie wewnętrzne (intencjonalne i umysłowe). M. Tomasello twierdzi (2002, s.12–13): „taka forma rozumienia umożliwia jednostce postawienie się na miejscu innego osobnika, a co za tym idzie, uczenie się nie tylko od innych, ale także przez innych”.

Zmiana technologiczna, wielość teorii i ujęć, ogólne zamieszanie w sferze naukowej ma oczywiście głębokie implikacje pojmowania tożsamości. Ludzie coraz częściej żyją i doświadczają szoku dyslokacji, dylematów tożsamości związanych z nowo otwarty-

mi perspektywami. W zgiełku codziennego życia następuje transformacja doświadczeń z Ja i z innymi. Jak zatem przygotować dzieci i młodzież do związanych z taką sytuacją rozterek intelektualnych i napięć emocjonalnych? Pomocne może być w tym względzie uczenie się międzykulturowe, które jest immanentną własnością życia jednostki i grupy społecznej. Z istoty uczenia się, a także wynikających z niego strukturalnych i funkcjonalnych właściwości, można wyprowadzić zasady konstruowania systemów edukacji, warunki ich optymalnego funkcjonowania, a w końcu zaprojektować sam system.

Uczenie się międzykulturowe to uczenie się o tym, jak postrzegamy siebie i innych ludzi, naszych znajomych, przyjaciół oraz tego, jak razem działamy. Dotyczy także więzi, jakie możemy stworzyć między sobą, a wszystko to po to, by nieustannie kreować własną tożsamość, promować równość, tolerancję i integrację.

Szkicowy charakter rozważań usprawiedliwia wybiórczość. Chcę na koniec skrótowo podkreślić, że za najważniejsze zadania współczesnej edukacji uważam tworzenie warunków: konstruowania własnej niepowtarzalnej, autonomicznej tożsamości wielowymiarowej, harmonijnie łączącej wymiary: regionalny, narodowy, europejski, planetarny (T. Lewowicki, J. Nikitorowicz); wykraczania poza osobiste doświadczenia i osobistą wiedzę (L. Wygotski, J. Bruner); poznawczej współpracy opartej na kulturowym uczeniu się (wg faz uczenia się międzykulturowego).

## Przypisy

<sup>1</sup> Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

<sup>2</sup> Prace ukazujące się od 1992 roku w serii prac pod redakcją Tadeusza Lewowickiego „Edukacja Międzykulturowa” oraz prace wydawane pod redakcją Jerzego Nikitorowicza w Wydawnictwie Uniwersyteckim „Trans Humana”.

<sup>3</sup> Przez tożsamość wielowymiarową Tadeusz Lewowicki rozumie „tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny. (...) obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia” (Lewowicki, 2008, s. 22–23).

<sup>4</sup> Tezę tę stawiam po raz kolejny (Szczurek-Boruta, 2013 a, b w druku). Zapisem tym chcę wzmocnić wagę tego kierunku myślenia i poszukiwań, które wpisują się w dyskurs społeczny, edukacyjny dotyczący tożsamości oraz powinności współczesnej pedagogiki.

<sup>5</sup> Dotyczy to strategii poznawczych, które polegają na działaniach na materiale będącym przedmiotem uczenia się i prowadzą do jego przyswojenia oraz strategii metapoznawczych, których rolą jest kontrola, monitorowanie oraz regulacja strategii poznawczych i afektywnych.

<sup>6</sup> Szeroko przedstawiam ten problem w opracowaniu: Szczurek-Boruta, 2010, s. 44–68.

<sup>7</sup> Zob.: Fazy uczenia się międzykulturowego opracowane przez Haralda Groscha i Wolfa Rainera Leenena, „Steps of Intercultural Learning”. W: <http://www.learningmigration.com/files/report/1/GironaConfReport.pdf>, z dnia 25.07.2012 r. Uczenie się międzykulturowe – pakiet szkoleniowy wydany przez Radę Europy na temat uczenia się międzykulturowego, zawierający nie tylko informacje teoretyczne, ale także propozycje ćwiczeń do wykorzystania podczas pracy z młodzieżą i młodymi dorosłymi. S. Martinelli (red.): *Uczenie się międzykulturowe*. Strasburg 2000, publikacja dostępna: [http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit\\_uczenie\\_sie\\_miedzykulturowe.pdf](http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit_uczenie_sie_miedzykulturowe.pdf), z dnia 25.07.2012 r; <http://www.mlodziarz.org.pl/publikacje/uczenie-sie-miedzykulturowe-pakiet-szkoleniowy-4>, z dnia 25.07.2012 r.

## Literatura

- Billig M. (1988): *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*. Sage, London  
Brooks J. G., Brooks M. G. (1999): *In Search of Understanding, The Case of Constructivist Classrooms*. ASCD, Alexandria

- Czerniawska E. (2003): *Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania?* „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Czerepaniak-Walczak M. (1995): *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji.* USz, Szczecin
- Dernowska U. (2011): *Uczenie się w współpracy z perspektywy konstrukttywizmu.* „Ruch Pedagogiczny”, nr 1–2
- Dylak S. (2000): *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli.* W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.): *Współczesność a kształcenie nauczycieli.* WSP ZNP w Warszawie, Warszawa
- Fukuyama F. (2007): *Kłęska wielokulturowości.* „Gazeta Wyborcza”, 3–4 lutego
- Gergen K. J., Keith D. (red.) (1985): *The Social Construction of the Person.* Springer, New York
- Gergen K. J. (2009): *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym.* PWN, Warszawa
- Golka M. (2010): *Imiona wielokulturowości.* Warszawskie Wyd. Literackie MUZA SA, Warszawa
- Grosch H., Leenen W. R.: *„Steps of Intercultural Learning”.* W: <http://www.learningmigration.com/files/report/1/GironaConfReport.pdf>, z dnia 25.07.2012 r.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008): *Pedagogika ogólna.* WAIp, Warszawa
- Janowski A. (2009): *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań.* Fraszka Edukacyjna, Warszawa
- Kojs W. (1994): *Działanie jako kategoria dydaktyczna.* UŚ, Katowice
- Kotarbiński T. (1913): *Szkice praktyczne.* Kasy im. Mianowskiego, Warszawa
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009): *Słownik pedagogiczny.* PWN, Warszawa
- Lewowicki T. (red.) (2004): *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym.* WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa-Kraków
- Lewowicki T. (red.) (2007a): *„Gorące” problemy edukacji w Polsce.* KNP PAN, WSP ZNP, Warszawa
- Lewowicki T. (2007b): *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki.* ITE – PIB, Warszawa–Radom
- Lewowicki T. (2008): *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości.* W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego.* Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń
- Lewowicki T. (2010): *Wielokulturowość i edukacja.* „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Lewowicki T. (2012): *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012.* „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1
- Linton R. (2000): *Kulturowe podstawy osobowości.* PWN, Warszawa
- Mamzer H. (red.) (2008): *Czy kłęska wielokulturowości?* Fundacja „Humaniora”, Poznań
- Martinelli S. (red.): *Uczenie się międzykulturowe.* Strasburg 2000, publikacja dostępna: [http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/tkit/uczenie\\_sie\\_miedzykulturowe.pdf](http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/tkit/uczenie_sie_miedzykulturowe.pdf), z dnia 25.07.2012 r; <http://www.mlodziarz.org.pl/publikacje/uczenie-sie-miedzykulturowe-pakiet-szkoleniowy-4>, z dnia 25.07.2012 r.
- Marynowicz-Hetka E. (2007): *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki.* T.1. PWN, Warszawa
- Matsumoto D., Juang L. (2007): *Psychologia międzykulturowa.* GWP, Gdańsk
- Mieszalski S. (2000): *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu.* „Ruch Pedagogiczny”, nr 3–4
- Nikitorowicz J. (1999): *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej.* W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym.* „Trans Humana”, Białystok
- Nikitorowicz J. (2011): *Od Federacji Zespołów Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej.* W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Pogranicze. Studia Społeczne.* T. XVII, cz. 1, Edukacja międzykulturowa. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok
- Nikitorowicz J. (2012): *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości.* „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1
- Pszczółowski T. (1978): *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji.* Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Rogers A. (2003): *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching.* National Institute of Adult Continuing Education, Leicester
- Szczurek-Boruta A. (2007): *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne.* UŚ, Katowice
- Szczurek-Boruta A. (2009): *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej.* W: D. Rozmus, S. Witkowski (red.): *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego.* Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły HUMANITAS, Muzeum Miejskie „Szttygarka”, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza–Będzin

Szczurek-Boruta A. (2010): *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyń–Warszawa–Toruń

Szczurek-Boruta. A. (2013 a – w druku): *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*. W: M. Sobecki, W. Danilewicz (red.): *Zróżnicowanie przestrzeni życia – współczesne wyzwania pedagogiki społecznej*. Białystok

Szczurek-Boruta. A. (2013 a – w druku): *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.): *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych*. Białystok

Tomasello M. (2002): *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. PIW, Warszawa

Winkler M. (2009): *Pedagogika społeczna*. GWP, Gdańsk

Witkowski L. (2000): *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych pedagogów*. IBE, Warszawa.

## **Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej**

Warunkiem integracji społecznej i wprowadzania elementów międzykulturowości do naszego życia jest aktywność, poziom zaangażowania jednostek, grup i społeczności. Każda jednostka powinna mieć świadomość tego, że uczy się nieustannie od innych ludzi w codziennych sytuacjach, mieć świadomość rozwijania potrzeby nabywania doświadczenia i wrażliwości na ubogającą odmiennność innych.

Procesy kreowania tożsamości osobistej i społecznej stają się obecnie coraz bardziej złożone, bogatsze i coraz bardziej wielozakresowe, wieloczynnikowe. Niezbędne staje się ich wspieranie przez edukację. Obszerna literatura traktująca o edukacji międzykulturowej wskazuje na to, że czerpie ona z dorobku różnych społeczności i ich kultur, zapoznaje z nimi, ale ponadto przygotowuje i zachęca do otwarcia na inne kultury i korzystania z ich dorobku, sprzyja kształtowaniu się tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej. W moim przekonaniu nieustanne uczenie się w kontaktach międzyludzkich to istotny warunek nie tylko do kształtowania się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i warunek integracji społecznej.

Słowa kluczowe: uczenie się, uczenie się międzykulturowe, tożsamość wielowymiarowa, edukacja międzykulturowa

## **Intercultural learning – towards multidimensional identity and social integration**

What constitutes a *sine qua non* for social integration and implementation of intercultural elements is activeness – the intensity of involvement of individuals, groups and communities. Each individual should be aware that he/she constantly learns from other people in everyday situations and should possess the awareness of developing the need for acquiring experience and sensitivity to the enriching unlikeness of others.

The processes of creating personal and social identity are growing in complexity, richness, and they possess more and more ranges and factors. It becomes indispensable to support them by education. Extensive literature on intercultural education shows that this discipline makes use of the output of various societies and their cultures and that it familiarizes with them. Moreover, intercultural education prepares and encourages opening to other cultures and to using their wealth, as well as it facilitates shaping multidimensional identity and social integration. The authoress believes that unceasing learning in interpersonal contacts is an essential condition not only for shaping the identity of self-aware people and one's own abilities, but also for social integration.

Keywords: learning, intercultural learning, multi-dimensional identity, intercultural education

Translated by Agata Cienciała





Ewa Ogrodzka-Mazur  
*Uniwersytet Śląski*

## **POGRANICZE JAKO PRZESTRZEŃ AKSJOLOGICZNEGO (NIE)WSPÓŁISTNIENIA – KU WYKLUCZANIU KULTUROWEMU**

*Po to, żebym był rzeczywistym uczestnikiem świata kultury, potrzebna mi jest kultura drugiego człowieka. Nie mogę się ograniczać do tego, że pozwalam mu być odmiennym. Ale muszę w jakiś sposób wprowadzić jego kulturę, jego wartości i prawdę w sferę mojego własnego myślenia. Podjąć wewnętrzny dialog z tą drugą kulturą i z tym odmiennym sposobem myślenia. To nie tylko tolerowanie czegoś odmiennego, ale także zrozumienie, że bez tego innego ja nie mogę być samym sobą*

Bibler, 1982, s. 187

### **Edukacyjne konteksty relacji: jednostka – kultura – wychowanie**

W pedagogicznych rozważaniach podejmowanych na temat kultury istotne znaczenie ma przyjmowana koncepcja jednostki oraz określenie jej stosunku do zjawisk kulturowych. Analiza proponowanych stanowisk w refleksjach nad kulturą, zawartych w obszernej literaturze przedmiotu, pozwala stwierdzić, że sama teoria kultury nie określa w sposób samodzielny koncepcji jednostki. Formułowane w niej propozycje nie wystarczają do celów poznania wzajemnych relacji kultury i człowieka – albo są zbyt uproszczoną koncepcją kultury, albo zbyt uproszczoną koncepcją istoty ludzkiej (Gajda, 2012; Jagoszewska, 1995, s. 9; Lewowicki, 2004, s. 42–47; Nowicka, 2006; Wojnar, 2006, s. 25; Wojnar, Lipowski, 2010).

Współczesną koncepcję/koncepcje jednostki ludzkiej można umiejscowić w sposobie myślenia charakterystycznym dla europejskiej antropologii filozoficznej i kulturowej, podkreślającej wolność i samookreślanie się (podmiotowość) jednostki, zgodnie z którymi:

- jednostka dysponuje wobec kultury niezależnością polegającą na wolności ustosunkowania się do niej (na zewnątrz czy w sobie) i do ewentualnego determinizmu kulturalnego. Formą tego ustosunkowania się jest samoświadomość. Ta wolność stanowi specyfikę, istotę człowieka,

- swoiście ludzki sposób istnienia to ukierunkowanie na wartości jako ewentualne elementy kultury. Jednostka je intuicyjnie antycypuje i konkretyzuje, a one ją przyciągają. Jest to wolność nie wobec kultury, a w kulturze (Jagoszewska, 1995, s. 26).

W procesach tych istotną rolę odgrywają problemy świadomości i samoświadomości człowieka, które – zdaniem Zbigniewa Zaborowskiego – w powiązaniu z takimi zagadnieniami, jak podmiotowość, intencjonalność i tożsamość, mimo wielu badań i analiz prowadzonych w tym zakresie, są nadal dywergencyjne i otwarte oraz rozproszone między różnymi dyscyplinami i subdyscyplinami wiedzy (Zaborowski, 1998, s. 8; Zaborowski, 2002). Sytuacja ta powoduje zarazem swoistą trudność w określaniu roli czynnika świadomościowego w kształtowaniu się koncepcji własnej osoby jednostki, jak i koncepcji jej relacji z otaczającą rzeczywistością kulturową. Interesującym zagadnieniem z punktu widzenia zachodzących współcześnie zmian kulturowych, a tym samym i edukacyjnych, jest również podejmowany w analizach naukowych problem pojmowania zjawisk kulturowych w kontekście procesów globalizacji, zarówno w aspekcie jej progresywnych, jak i regresywnych cech oraz ambivalencji, jako ważnej i nieodłącznej cechy charakteryzującej tę kategorię (Kempny, 2000, s. 9–11). W konsekwencji pojawia się stan nieciągłości kulturowej, określany jako „słabnięcie kultury”, wyrażający się w postaci relatywizacji jednostkowych tożsamości społecznych, przyjętych wartości i norm, który ma zastąpić nowy porządek społeczny, ujmowany jako „wielość zachodzących na siebie i krzyżujących się społeczno-przestrzennych sieci stosunków władzy” (tamże, s. 12–13; Nikitorowicz, 2000) i zarazem dopuszczający różnorodność kultur. Pojawia się zatem koncepcja człowieka jako istoty wielowymiarowej, niejednorodnej, istniejącej „równocześnie w oparciu o dwa ogólne prawa: antynomii (heteronomii i autonomii) oraz prawo homonimii. Prawu heteronomii podlega społeczny wymiar człowieka, prawu autonomii – wymiar biologiczny i podmiotowy, a prawu homonimii – wymiar metafizyczny” (Staś-Romanowska, 1999, s. 122). W praktyce rozwojowej jednostki sprowadzają się one do:

- osiągnięcia jak najlepszego przystosowania się do warunków otaczającej rzeczywistości – zachowywanie się,
- maksymalizowania niezależności od otoczenia – zachowanie siebie,
- afirmacji świata i siebie jako sensownej całości – zatracanie siebie (tamże, 122–123).

Rozwijającą się w tych procesach świadomość i samoświadomość człowieka, wyrażającą się ciągłym podejmowaniem prób integrowania osobowości jednostki w danym otoczeniu kulturowym, kierującej się określonym, nadrzędnym systemem wartości, można określić jako zjawisko dynamiczne, w którym treści wewnętrzne i zewnętrzne, jak i wchodzące w ich obręb standardy i zadania oraz emocje i motywy mogą być kodowane za pomocą czterech form:

- *indywidualnej* – polegającej na personalnym, emocjonalnym przetwarzaniu informacji na podstawie struktury Ja (samooceny i autoschematu),
- *obronnej* – funkcjonującej pod wpływem lęku i zagrożenia,
- *zewnętrznej* – związanej z przetwarzaniem informacji w sposób opisowy, zobiektywizowany i uspołeczniony,
- *refleksyjnej* – wiążącej się z przetwarzaniem syntetycznym, abstrakcyjnym i myśleniem zmierzającym do uzyskania przejrzystości biograficznej (Zaborowski, 1998, s. 41–43).

Takie stanowisko i podejście do koncepcji jednostki i jej relacji z kulturą implikuje uwzględnienie szerszej perspektywy poznawczej w ujmowaniu i rozumieniu samej kultury. W kontekście podjętych rozważań trudno zarazem nie zgodzić się z opinią Barbary Olszewskiej-Dyoniziak, zgodnie z którą „kultura jest zjawiskiem tak złożonym, niejednorodnym i pełnym sprzeczności, że nie da się jej zamknąć w pojedynczej teorii ani ująć w jednej definicji. Poszczególne teorie nie tyle znoszą się przez to, że każda następna jest doskonalsza od poprzedniej, ile raczej uzupełniają (Olszewska-Dyoniziak, 1992, s. 90; Olszewska-Dyoniziak, 1998).

Zaproponowane, syntetyczne podejście do rozumienia kultury i zjawisk kulturowych może być przydatne w analizach edukacyjnych, w których – dzięki ujmowaniu kultury jako świadomości społecznej – można przesunąć punkt ciężkości z rozważań czysto socjologicznych na epistemologiczne i psychologiczne. „Koncentrując się na badaniu form poznania i postrzegania, (...) poznaniu symbolicznemu, choć nierzadko narusza ono porządek logiki naturalnej, przypisuje się większą głębię i wszechstronność. Symboliczny świat kultury ludzkiej odgrywa istotną rolę w określaniu tożsamości grup ludzkich i ich identyfikacji społecznej, a tym samym wpływa także na przebieg procesów społecznych” (Budajczak, 1994, s. 115–122).

Fakt społeczny, jakim jest współcześnie wielokulturowość, postrzegana zarówno w pozytywnych, jak i negatywnych wymiarach (Lewowicki, 2012, s. 15–46; Nikitorowicz, 2012, s. 47–66), powoduje, iż zastanawiamy się, jak może przebiegać proces wrastania jednostki w kulturę/kultury i nabywanie tym samym określonych kompetencji kulturowych, będących podstawowym elementem i czynnikiem warunkującym rozwój tożsamości człowieka, i czy mamy do czynienia i w jakim zakresie ze zjawiskiem wykluczania kulturowego. Trafnie bowiem zauważa Jerzy Nikitorowicz, iż „współczesna wielokulturowość jawi się jako zjawisko edukacyjne, przypisane w sposób szczególny edukacji międzykulturowej. Istotnym zadaniem edukacyjnym jest w dzisiejszej dobie przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, która stanowi konglomerat możliwości interpretacyjnych. (...) Ukierunkowanie ku społeczeństwom wielokulturowym wynika z dynamiki i jakości występowania odmienności kulturowej, nieprzewidywalnych zmian w reakcjach i interakcjach wobec siebie. Może mieć miejsce zjawisko symetrycznej akulturacji, przenikania wzajemnego, wzajemne uczestniczenie w życiu społeczno-kulturowym, podejmowanie i rozwiązywanie wielu problemów lokalnych, regionalnych, co może prowadzić do powstania uporządkowanych struktur społecznych. Może jednak nie dochodzić do powyższego i wytworzona publiczna przestrzeń nie będzie powodowała wyzwalać pozytywnych interakcji, tym samym nie będzie proponowała rozwiązań pluralistycznych” (Nikitorowicz, 2012, s. 60–61).

### **Założenia teoretyczno-metodologiczne**

W kontekście nakreślonych rozważań wstępnych, podjęta w opracowaniu problematyka dotyczy zagadnienia wykluczania kulturowego, którego doświadczają dzieci narodowości polskiej uczące się w szkołach większościowych w Austrii, Czechach, Francji i Niemczech, przy czym jest to przyczynek do badań, które są/będą prowadzone także w innych krajach europejskich<sup>1</sup>.

W pedagogicznej analizie problematyki wykluczania kulturowego, przyjęto konceptualizacje teoretyczne, nawiązujące do:

1. Warda H. Goodenougha **aksjologicznej koncepcji kultury** jako zbioru wartości – w jej porządku **fenomenalnym** (materialna manifestacja kultury w wytworzonych produktach, zachowaniach, także językowych i zdarzeniach społecznych) oraz **ideacyjnym** (to, czego uczymy się jako członkowie kultury, to standardy składające się na nieobserwowalny bezpośrednio porządek ideacyjny – kulturę właściwą). W tym rozumieniu „kultura nie jest zjawiskiem materialnym, nie składa się z rzeczy, ludzi, zachowań lub uczuć. Jest raczej organizacją tych wszystkich składników. Jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata (...). Kultura to zbiór pewnych standardów poznawczych, które regulują sposób indywidualnej partycypacji w kulturze. Umożliwiają interpretowanie sensów czynności i obiektów kulturowych i pozwalają ogarnąć myśl rzeczywistość, którą dane społeczeństwo wyróżnia pojęciowo” (za: Buchowski, 1993, s. 13);

2. Koncepcji pogranicza jako kategorii kulturowej, będącego sferą **transformacji doświadczeń jednostki**, cechujących się:

- *otwartością* jako doświadczaniem Ja (poczucia podmiotowości) z perspektywy Inności w sytuacji codziennego obcowania z przedstawicielami innych kultur,
- *złożonością* – rozumianą jako uznanie zgody na funkcjonowanie i współistnienie ze sobą ambiwalentnych orientacji (sądów) wartościujących, które nie przeciwstawiają się jako alternatywy,
- *polifonicznością* (wielogłosowość) jako doświadczanie dialogowej, wielowymiarowej relacji w sytuacji zetknięcia się z innością,
- *byciem w kulturze* (wielokulturowość) jako doświadczenie granic własnego sprawstwa i możliwości dokonywania wyborów w sferze wartości i wartościowania;

3. Pawła Boskiego **teorii tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji**. Tożsamość kulturowa ujmowana jest jako „pojęcie relacyjne, będące stopniem zbieżności w zakresie wartości między indywidualnym Ja a pozytywnym prototypem kulturowym, bądź też między deskryptywnym dla własnej kultury oraz ewaluatywnym jej aspektem” (Boski, 2009, s. 552; Boski, 2008a, s. 165–205; Boski, 2008b, s. 97–145). W przypadku funkcjonowania na styku dwóch kultur mówimy o tożsamości z obu systemami kulturowymi oraz integracji obu komponentów. W badaniach własnych uwzględniono rozróżnienie dwóch poziomów każdego systemu kulturowego: symbolicznego oraz aksjologicznego (wartości i praktyki) i obejmującego następujące składniki: (a) wiedzę kulturową, (b) kompetencje językowe, (c) przywiązanie afektywne, (d) poczucie odmienności i trudności, (e) tożsamość dwukulturową (zachowanie i nabycie), (f) własną sytuację życiową i zadowolenie z niej (Boski, 2009, s. 548–564). Odwołanie się w analizach pedagogicznych do proponowanego modelu zakłada możliwość transmisji kulturowej w warunkach intencjonalnego procesu nauczania i uczenia się (m.in. w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej, środowisku lokalnym) oraz doświadczenia w dyskursie społecznym danego kraju i stanowi – w porównaniu z tradycyjnymi koncepcjami akulturacji (Berry, 1994, s. 253–257; Wysocka, 2003, s. 74–79) – najbardziej złożony konstrukt, badający integrację w pięciu znaczeniach: integrację jako pozytywne wartościowanie dwukulturowości; integrację jako kompetencję dwujęzyczną/dwukulturową; integrację jako „specjalizację funkcjonalną”; integrację jako nową jakość, będącą fuzją elementów składowych oraz integrację jako autonomię psychologiczną wobec obu kultur wyjściowych (Boski, 2009, s. 542–547);

4. Koncepcji wykluczania kulturowego jako procesu ciągłego, rozłożonego w czasie, ujmowanego w dwojakim rozumieniu: **utruty dobra** – dostępu do kultury symbolicznej kraju pochodzenia) oraz **utruty szansy** – dostępu do kultury symbolicznej kraju przyjmującego (Kostyło, 2008; Lompart, 2010; Marks, 2003, s. 293–324; Płonka-Syroka, Marchel, 2010).

**Badane komponenty tożsamości kulturowej:**

- wiedza kulturowa (symboliczna i aksjologiczna – wartości i praktyki),
- kompetencje językowe i behawioralne,
- przywiązanie afektywne (kateksje) – trudności/konflikty przejawiające się w poczuciu różnic w praktykach, wartościach (dystans kulturowy) oraz w poniesionych porażkach i negatywnych emocjach w tym obszarze,
- poczucie odmienności/obcości i trudności,
- tożsamość kulturowa – dwu- i wielokulturowa (zachowanie i nabycie),
- własna sytuacja życiowa i zadowolenie z życia.

**Badane komponenty wolności kulturowej w szkole większościowej:**

- *pluralizm językowy* – możliwość porozumiewania się w języku narodowym/etnicznym z nauczycielami, rówieśnikami i innymi osobami w szkole,
- *edukacja w języku ojczystym* – formy zajęć, materiały edukacyjne,
- *treści dotyczące różnorodności kulturowej* zawarte w programach nauczania – edukacja międzykulturowa,
- *wolność religijna* – możliwość praktyk religijnych, uznawanie świąt religijnych, różnorodność religijna,
- *tożsamość dwu- lub wielokulturowa* – wsparcie dla mniejszości narodowych/etnicznych, promowanie i ochrona ich dóbr kultury, promowanie tolerancji.

W podjętych poczynaniach badawczych – uwzględniając przyjęte założenia teoretyczne – wykorzystano zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, ze szczególnym zwróceniem uwagi na specyfikę badań przeprowadzanych indywidualnie z dzieckiem, w stosunku do których podstawowe założenia formułowane w metodologii zwracają uwagę nie tylko na empatyczną postawę badacza wobec jego obiektu badawczego – dziecka, lecz także na aspekty etyki badawczej, wiedzę o poziomie refleksyjności dziecka jako partnera w wywiadzie, jak i na metodyczne kompetencje samego badacza (Köpp, Lippitz, 2001, s. 158–160). W analizie materiału empirycznego zastosowano redukujący oraz rozbudowujący sposób przekształcenia danych, jak również uwzględniono założenia interpretacyjnego podejścia do analizy sensów wypowiedzi w kontekście: rozumienia myśli osób badanych, krytycznego rozumienia zdroworozsądkowego oraz rozumienia teoretycznego (Kvale, 2004, s. 213–231; Miles, Huberman, 2000; Denzin, Lincoln, 2009). W sporządzeniu pełnego opisu zjawisk wykorzystano również podejście fenomenologiczne, polegające na przejściu od indywidualnych teksturalno-strukturalnych relacji znaczeń i istoty przeżyć badanych osób do syntezy w postaci uniwersalnego opisu doświadczeń kulturowych, reprezentującego grupę (grupy) jako całość (Moustakas, 2001, s. 147–149).

W badaniach własnych przeprowadzono obserwację etnograficzną, która obejmowała cztery fazy:

- pierwsza (obserwacja opisowa) służyła poznaniu badanego terenu badań oraz uczniów narodowości polskiej uczących się w szkołach większościowych danego kraju,
- w drugiej (obserwacji zogniskowanej) rejestrowano, zgodnie z przygotowanymi przewodnikami obserwacji, wszystkie zachowania dzieci (werbalne i niewerbalne) w zakresie ich doświadczeń kulturowych,

- trzecia (obserwacja selektywna) umożliwiła sprawdzenie sformułowanych wniosków oraz szczegółowe rejestrowanie zachowań dzieci, świadczących o ich adaptacji do nowych warunków życia i uczenia się, w trakcie których nabywane są normy, wartości i schematy zachowania obowiązujące w kulturze obcego kraju,
- w czwartej (samoobserwacji) zastosowano zasadę refleksyjności, zgodnie z którą poddano obserwacji samego badacza oraz proces jego własnego asymilowania się, czyli przyjmowania perspektywy poznawczej panującej w danym terenie badań.

Obserwację etnograficzną uzupełniono wywiadem kulturowym, w którym zawarto pytania umożliwiające (a) uzyskanie pełnego obrazu funkcjonowania dziecka w szkole, (b) określenie poczucia tożsamości (w tym narodowej), (c) zdiagnozowanie stopnia identyfikacji z grupami, z którymi dziecko ma kontakt, (d) określenie stopnia kulturalizacji, z uwzględnieniem **sfery kompetencji** – wiedzy i rozumienia zachowań oraz **sfery emocjonalnej** – osobistego stosunku do różnych zdarzeń, które dziecko obserwuje i w których uczestniczy oraz oceny zachowań oraz **sfery wartości**.

Badaniami przeprowadzonymi w latach 2011–2012 objęto ogółem 305 uczniów narodowości polskiej (166 dziewcząt i 139 chłopców) uczęszczających zarówno do szkół podstawowych w Austrii, Czechach, Francji i Niemczech (klasy II-VI), jak i dodatkowo do szkolnych punktów konsultacyjnych przy ambasadach RP w tych krajach (1 raz w tygodniu).

## Wnioski

Uzyskane rezultaty badań oraz ich analiza i interpretacja pozwalają stwierdzić, iż w każdym z badanych środowisk mamy do czynienia z procesualnym przebiegiem zmian kulturowych, co przekłada się m.in. na następujące cechy:

### **Środowisko austriackie:**

- podobieństwo wartości, obyczajów i stylu życia,
- wolność kulturowa w szkole w zakresie pluralizmu językowego, edukacji wielokulturowej, praktyk religijnych,
- brak możliwości edukacji w języku ojczystym,
- rodzice dzieci narodowości innej niż austriacka, legitymujący się wykształceniem wyższym, częściowo włączają się w dyskusje dotyczące problemów szkolnych dziecka,
- 40% badanych dzieci narodowości innej niż austriacka przejawia symptomy dwu- lub wielowymiarowej tożsamości kulturowej.

### **Środowisko czeskie:**

- podobieństwo wartości, obyczajów i stylu życia,
- wolność kulturowa w szkole w zakresie pluralizmu językowego i edukacji wielokulturowej (regionalnej),
- brak możliwości praktyk religijnych i edukacji w języku ojczystym,
- rodzice dzieci narodowości innej niż czeska, legitymujący się wykształceniem średnim i wyższym, włączają się w dyskusje dotyczące problemów szkolnych dziecka,
- podstawą poczucia tożsamości kulturowej jest zakorzenienie lokalne, związek z Zaolziem i ze Śląskiem,
- dzieci ujawniają poczucie obcości poza własnym regionem,
- prawie połowa badanych dzieci (48%) narodowości innej niż czeska przejawia symptomy dwu- lub wielowymiarowej tożsamości kulturowej.

### **Środowisko francuskie:**

- podobieństwo wartości, obyczajów i stylu życia,
- wolność kulturowa w szkole w zakresie pluralizmu językowego, edukacji wielokulturowej,
- brak możliwości praktyk religijnych i edukacji w języku ojczystym,
- rodzice dzieci narodowości innej niż francuska, legitymujący się wykształceniem wyższym, częściowo włączają się w dyskusje dotyczące problemów szkolnych dziecka,
- 34% uczniów deklaruje poczucie odmienności/obcości i trudności,
- 28% badanych dzieci narodowości innej niż francuska przejawia symptomy dwu- lub wielowymiarowej tożsamości kulturowej.

### **Środowisko niemieckie:**

- niezgodne, przeciwstawne wartości i normy społeczne,
- całkowity brak wolności kulturowej w szkole (w zakresie wyróżnionych obszarów),
- rodzice dzieci narodowości innej niż niemiecka (bez względu na znajomość języka) nie włączają się w dyskusje dotyczące problemów szkolnych dziecka,
- całościowa zmiana w odniesieniu do dzieci narodowości innej niż niemiecka obejmuje sferę symboliczną (poczucie tożsamości, język), strukturę społeczną (kontakty rówieśnicze) oraz sferę zachowań ekonomicznych (standard życia),
- ma specyficzne fazy (od konfrontacji kultur – przez adaptację nowych treści kulturowych – do dekulturacji, czyli stopniowego przejęcia wzorów kultury obcej),
- dzieci narodowości innej niż niemiecka przejawiają najczęściej (92%) poczucie jednorodnej, niemieckiej tożsamości kulturowej.

Odnosząc uzyskane wyniki badań do przywołanej koncepcji wykluczania kulturowego można zauważyć, iż w środowiskach szkół większościowych, w których funkcjonują m.in. dzieci narodowości polskiej, mamy do czynienia z:

- pełnym wykluczeniem w szkole większościowej z kultury narodowej (model konfliktowy – zasada wolności kulturowej oraz zasada równego dostępu do dóbr i wartości są ze sobą w konflikcie) – m.in. przykład środowiska niemieckiego i częściowo francuskiego;
- nierównomiernym wykluczeniem (postępujący proces utraty dobra) w szkole większościowej z kultury narodowej – m.in. przykład środowiska austriackiego, czeskiego i częściowo francuskiego.

Można zatem stwierdzić, biorąc także pod uwagę specyfikę społeczno-kulturową i ekonomiczno-gospodarczą badanych środowisk, iż uczęszczanie do szkoły większościowej nie otwiera najczęściej przed uczniem wywodzącym się z mniejszości narodowej dostępu do kultury. Nie nabywa on wiedzy i umiejętności koniecznych do korzystania z kultury symbolicznej – pojawia się zatem problem odpowiedzialności szkoły za wykluczanie kulturowe uczniów, w tym odpowiedzialności moralnej, i jest to zarazem zagadnienie wymagające osobnych studiów i analiz. Należy jednak wziąć pod uwagę to, iż nakreślone rozważania nie oddają pełnego obrazu procesów wykluczania kulturowego, którym podlegają polskie dzieci w Austrii, Czechach, Francji i Niemczech. Pozwalają jedynie na próbę uchwycenia, opisu i interpretacji charakterystycznych cech oraz tendencji w zakresie omawianego zagadnienia, mających zarazem istotne znaczenie w podejmowaniu określonych działań edukacyjnych w społecznościach wielokulturowych. Przedstawione refleksje skłaniają również do formułowania nowych pytań w kontekście teorii i praktyki edukacji międzykulturowej,

i tym samym umożliwiają poznanie nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której żyje współczesne polskie dziecko urodzone lub przebywające za granicą. Niestety dla edukacji międzykulturowej oznacza to jednak, że jesteśmy w punkcie wyjścia i mamy tę edukację – odwołując się do książki Bulińskiego *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka* (Buliński, 2002) – do zrobienia.

## Przypisy

<sup>1</sup> Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

## Literatura

- Berry J.W. (1994): *Acculturative Stress*. W: W. J. Lonner, R. S. Malpass (red.): *Psychology and culture*. Allyn and Bacon, Needham Heights
- Bibler V. S. (1982): *Myslenie jako dialog*. PIW, Warszawa
- Boski P. (2008a): *Wielokulturowość i psychologia dwukulturowej integracji*. W: H. Mamzer (red.): *Czy kłęska wielokulturowości? „Humaniora”*, Poznań
- Boski P. (2008b): *Tożsamość kulturowa*. W: P. Oleś, A. Batory (red.): *Tożsamość i jej przemiany a kultura*. PAN, KUL, Warszawa–Lublin
- Boski P. (2009): *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. PWN, Warszawa
- Buchowski M. (red.) (1993): *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja i kultura*. Instytut Kultury, Warszawa
- Budajczak M. (1994): *O koniecznych i możliwych relacjach między edukacją a kulturą*. W: Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Część IV. UMK, Toruń
- Buliński T. (2002): *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*. Wyd. Poznańskie, Poznań
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.) (2009): *Metody badań jakościowych*. T.1–2. PWN, Warszawa
- Gajda J. (2012): *Antropologia kulturowa: wprowadzenie do wiedzy o kulturze*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Jagoszewska J. (1995): *Jednostka ludzka i jej relacje do kultury w psychologii humanistycznej*. W: S. Pietraszko (red.): *Kultura a jednostka ludzka*. Prace Kulturoznawcze V. UW, Wrocław
- Kempny M. (2000): *Czy globalizacja kulturowa współdecyduje o dynamice społeczeństw postkomunistycznych*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1
- Kostyło P. (2008): *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji: komentarz do badań empirycznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Köpp I., Lippitz W. (2001): *Praktyka badań jakościowych prowadzonych z dziećmi*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.): *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. UŁ, Łódź
- Kvale S. (2004): *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. „Trans Humana”, Białystok
- Lewowicki T. (2004): *Kultura, wartości i edukacja – o humanistycznej synergii i racjonalnym optymizmie*. W: D. Kubinowski (red.): *Kultura – Wartości – Kształcenie*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Lewowicki T. (2012): *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1
- Lompart A. (red.) (2010): *Jednostka zakorzeniona? Wykorzeniona?* UW, Warszawa
- Marks S. (2003): *„Defining Cultural Rights” in Human Rights and Criminal Justice for the Downtrodden*. Marinus Nijhoff Publishers, Leiden–Boston
- Miles M. B., Huberman A. M. (2000): *Analiza danych jakościowych*. „Trans Humana”, Białystok
- Moustakas C. (2001): *Fenomenologiczne metody badań*. „Trans Humana”, Białystok
- Nikitorowicz J. (2000): *Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa)*. W: J. Gajda (red.): *O nowy humanizm w edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Nikitorowicz J. (2012): *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1



- Nowicka E. (2006): *Świat człowieka – świat kultury*. PWN, Warszawa.
- Olszewska-Dyoniziak B. (1992): *Socjologiczne, antropologiczne i filozoficzne rozumienie kultury*. „Przełęcz Humanistyczny”, nr 5
- Olszewska-Dyoniziak B. (1998): *Oblicza kultury: wstęp do antropologii międzykulturowej komunikacji*. UJ, Kraków
- Płonka-Syroka B., Marchel K. (red.) (2010): *Wykluczanie: społeczno-kulturowe mechanizmy kreowania emocji*. „Arboretum”, Wrocław
- Staś-Romanowska M. (1999): *Kultura a samorealizacja jednostki*. W: S. Pietraszko (red.): *Kultura i świadomość*. Prace Kulturoznawcze VII. UW, Wrocław
- Wojnar I. (red.) (2006): *Edukacja i kultura: idea i realia interakcji*. Warszawskie Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa
- Wojnar I., Lipowski M. Ł. (red.) (2010): *Człowiek europejski: korzenie i droga*. Warszawskie Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa
- Wysocka E. (2003): *Akulturacyjność*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. „Żak”, Warszawa
- Zaborowski Z. (1998): *Świadomość i samoświadomość człowieka*. „Eneteia”, Warszawa
- Zaborowski Z. (2002): *Człowiek – jego świat i życie: próba integracji*. „Żak”, Warszawa.

### **Pogranicze jako przestrzeń aksjologicznego (nie)współistnienia – ku wykluczeniu kulturowemu**

Podjęte w opracowaniu rozważania dotyczą zagadnienia wykluczenia kulturowego, którego doświadczają dzieci narodowości polskiej uczące się w szkołach większościowych w Austrii, Czechach, Francji i Niemczech, przy czym tekst prezentuje fragment szerszych badań, które są/będą prowadzone w innych krajach europejskich. W pedagogicznej analizie problematyki wykluczenia kulturowego przyjęto konceptualizacje teoretyczne, nawiązujące do: (1) aksjologicznej koncepcji kultury Warda H. Goodenougha jako zbioru wartości, (2) koncepcji pogranicza jako kategorii kulturowej, będącego sferą transformacji doświadczeń jednostki, (3) Pawła Boskiego teorii tożsamości kulturowej opartej na wartościach i praktykach w warunkach dwu- i wielokulturowej socjalizacji oraz (4) koncepcji wykluczenia kulturowego jako procesu ciągłego, rozłożonego w czasie, ujmowanego w dwojakim rozumieniu: utraty dobra (dostępu do kultury symbolicznej kraju pochodzenia) oraz utraty szansy (dostępu do kultury symbolicznej kraju przyjmującego).

Słowa kluczowe: pogranicze, wykluczanie kulturowe, edukacja wielo- i międzykulturowa, tożsamość kulturowa, wolność kulturowa

### **Borderland as the space of axiological (non)coexistence – towards cultural exclusion**

The study explores the issue of cultural exclusion experienced by Polish children attending majority schools in Austria, the Czech Republic, France and Germany. However, only a section is presented here of broader research which has been and will be conducted in other European countries. What was applied in a pedagogical analysis of cultural exclusion were some theoretical conceptualizations which referred to: (1) Ward H. Goodenough's axiological concept of culture as a set of values, (2) the concept of borderland as a cultural category and a sphere of transformation of the individual's experiences, (3) Paweł Boski's theory of cultural identity based on values and practices in the conditions of bi- and multicultural socialization, (4) the concept of cultural exclusion as an unceasing process, spread in time and understood in two ways as: the loss of good (of access to symbolic culture of the homeland) and the loss of chance (for access to symbolic culture of the host country).

Keywords: borderland, cultural exclusion, multi- and intercultural education, cultural identity, cultural liberty

Translated by Agata Cieniałą



Aniela Róžańska  
*Uniwersytet Śląski*

## **RÓŻNORODNOŚĆ RELIGIJNA SPOŁECZEŃSTW WIELOKULTUROWYCH WYZWANIEM EDUKACYJNYM**

We współczesnych wielokulturowych społeczeństwach żyją obok siebie ludzie różnych kultur i religii, preferujący rozmaite systemy wartości i mający różne orientacje światopoglądowe. W artykule podejmuję rozważania nad jednym z głównych atrybutów wielokulturowego społeczeństwa – różnorodnością i pluralizmem, zwłaszcza w obszarze religii. Ponieważ pojęcie różnorodności religijnej różnie się definiuje, ważne jest uzgodnienie, jakie zostaje przyjęte jego rozumienie. Problem bowiem nie polega na samej różnorodności – jest on faktem społeczno-kulturowym. Zasadniczy problem polega na tym, jak na tę różnorodność patrzeć, jak ją postrzegać i oceniać, czy ją akceptować i szanować, czy raczej niwelować i jej przeciwdziałać? Problem ten staje się wyzwaniem dla edukacji: czy i w jaki sposób wprowadzać te zagadnienia jako zadania edukacyjne? Wraz ze wzrostem różnorodności religijnej i światopoglądowej wzrasta nie tylko zapotrzebowanie na rzetelną informację o religiach, ale rośnie również potrzeba poszukiwania dróg wzajemnego poznania i lepszego zrozumienia się ludzi różnych wyznań, religii, światopoglądów. Można zakładać, że pozwoli to na okazywanie większej tolerancji, budowanie postaw szacunku wobec wyznawców innych religii, dążenie do międzyreligijnego zbliżenia i dialogu. Zadania te są wielkim wyzwaniem edukacji międzykulturowej, jak również szkolnej edukacji religijnej, która wspomagając kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży powinna – poprzez włączenie wymiaru religijnej różnorodności do procesu edukacyjnego – zadbać, by tożsamość religijna była tożsamością otwartą wobec Inności religijnej. Kwestie różnorodności religijnej – i wynikające z nich różnorodne implikacje społeczne – stały się ważnym problemem społecznym i edukacyjnym oraz kluczowym elementem dociekań naukowych wymagającym analiz i odpowiedzi.

Europejskie dokumenty – nawołujące do rozwoju strategii nauczania o religiach i wierzeniach w szkole, pozwalające nie tylko przekazywać wiedzę o różnorodności religijnej, ale również wspomagające kształtowanie u młodzieży postawy poszanowania i tolerancji wobec Inności oraz apelujące o odpowiednią edukację nauczycieli, to m.in. wytyczne Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie oraz Biura Instytucji Demokratycznych i Praw Człowieka sformułowane w Toledo w 2007 roku (OSCE, 2007). Dokumenty te zmotywowały mnie do podjęcia niniejszych rozważań.

## Różnorodność religijna

W społeczeństwach wielokulturowych spotykają się nie tylko różne kultury, ale zazwyczaj także różne religie. Różnicowanie religijne jest jedną z głównych cech społeczeństw wielokulturowych. Jakkolwiek wieloreligijność nie jest koniecznym atrybutem społeczeństwa wielokulturowego, większość społeczeństw wielokulturowych jest jednocześnie społeczeństwami wieloreligijnymi. Różnorodność religijna jest niewątpliwie związana z wielokulturowością, może tę wielokulturowość wzbogacać, ale i w pewnym sensie ją zubażać, będąc źródłem społecznych antagonizmów i konfliktów o podłożu religijnym. Negatywne implikacje różnorodności religijnej, zwłaszcza tej wykorzystanej politycznie, stają się trudnym doświadczeniem wielu współczesnych wielokulturowych społeczeństw.

Pojęcie różnorodności religijnej jest powszechnie używane w różnym sensie. Potocznie jest kojarzone z występowaniem na danym obszarze różnych religii. W naukach humanistycznych użycie tego pojęcia związane jest z wielością kultur i religii, wzrastającej na przestrzeni dziejów, a szczegółowiej oznacza występowanie wielu religii, wyznań, wierzeń, przekonań religijnych i wynikających z nich sposobów zachowań i stylów życia. Na współczesną europejską różnorodność religijną składa się nie tylko mozaika różnych wyznań chrześcijańskich, ale i wspólnoty reprezentujące wiele religii, w tym przede wszystkim islam, buddyzm, judaizm oraz coraz liczniejsza rzesza ludzi nieprzyznających się do żadnej wspólnoty religijnej, mających jednak własną (prywatną) religię bądź ludzi niewierzących, agnostyków, o światopoglądzie świeckim.

W naukach społecznych obok różnorodności religijnej terminem często stosowanym jest zróżnicowanie religijne. Jednak i ten termin jest niejednoznaczny, ponieważ w zależności od przyjętych wskaźników służących do jego określania, może być różnie rozumiany. James Beckford wymienia następujące wskaźniki zróżnicowania religijnego: liczba odrębnych organizacji i wspólnot religijnych; liczba członków należących do określonych wspólnot oraz liczba odrębnych tradycji wyznaniowych występujących w danym kraju (Beckford, 2006, s. 112–114). Zdaniem J. Beckforda, liczba odrębnych tradycji wyznaniowych jest bardziej użytecznym wskaźnikiem zróżnicowania religijnego niż dwa poprzednie wskaźniki, ponieważ jest bardziej precyzyjny i może ukazywać istotne różnice kulturowe i religijne. Biorąc pod uwagę ten wskaźnik, każdy kraj, w którym istnieją przynajmniej dwie odrębne tradycje wyznaniowe o znaczącej liczbie wyznawców, można uznać za zróżnicowany religijnie. W tym rozumieniu, kraje Europy Środkowo-Wschodniej, w tym Polska, niemające obecnie zbyt wielkiej liczby przedstawicieli innych religii niż chrześcijańska (co jednak szybko ulega zmianie), są krajami o znacznym zróżnicowaniu Kościoła chrześcijańskiego, które dotyczy katolicyzmu, protestantyzmu i prawosławia.

Jeszcze inne znaczenie przybiera zróżnicowanie religijne w obrębie wyznań, rozumiane jako proces wewnętrznego różnicowania się wcześniej jednolitej tradycji wyznaniowej na osobne nurty, ugrupowania czy odłamy. Takie różnice ujawniają się nawet wewnątrz Kościoła ortodoksyjnego, który potocznie uważany jest za najbardziej odporny na zmiany. To rozumienie zróżnicowania religijnego można by przyjąć, opisując religijność w Polsce w celu uwypuklenia heterogeniczności większościowej wspólnoty katolickiej, a w konsekwencji całego społeczeństwa polskiego, jeżeli z różnych przyczyn istnienie innych niż katolickich wspólnot uważałoby się za mało znaczące.

O różnorodności religijnej i światopoglądowej określonego społeczeństwa decyduje nie tylko zróżnicowanie polegające na występowaniu odrębnych tradycji wyznaniowych czy wspólnot religijnych. Tworzy ją wewnętrzne zróżnicowanie wspólnot, a ponadto różnorodność związana z ponowoczesnością i globalizacją, wskazująca na różnorodność jednostki w sensie bycia rozfragmentowaną, poprzez idee czy grupy walczące ze sobą, poprzez wzrost indywidualizmu, sekularyzacji i prywatyzacji religii. Niemiecki filozof Wolfgang Welsch w kontekście ponowoczesności mówi o „skrajnej różnorodności” dotyczącej światopoglądu i stylu życia (Welsch, 1999, s. 196). W zakres tej nowoczesnej różnorodności religijnej wchodzi poszczególne religie i wyznania zinstytucjonalizowane (Kościoły, wspólnoty religijne i sekty), uzupełniane przez różne formy religii „prywatnej”, wynikające z indywidualnego, dowolnego konstruowania światopoglądu („indywidualny *bricolage*”) z dostępnych jednostce elementów religijnych i magicznych. Ta indywidualna religijność chrześcijańska wyznacza postawy i praktyki religijne, nie zawsze zgodne z oficjalną nauką Kościoła. Nowe formy religijności (nazywane też duchowością) są bardziej popularne niż tradycyjne, instytucjonalne formy religii. Thomas Luckmann nazwał je „niewidzialną religią”, w przeciwstawieniu do „widzialnych” i łatwo rozróżnialnych form instytucjonalnych (Luckmann, 2006). Tak szeroko rozumianą nowoczesną różnorodność religijną przyjmuję w niniejszych rozważaniach.

Proces różnicowania się religijnych wierzeń i praktyk, czyli powstawanie nowych religii, to proces trwający od zarania cywilizacji, obarczony wielorakimi uwarunkowaniami: historycznymi, społecznymi, politycznymi i kulturowymi. Współczesne zróżnicowanie religijne w Europie, podobnie jak na innych kontynentach, jest jego konsekwencją. Proces ten jest nieodwracalny, co więcej, tempo i zakres różnicowania wydaje się coraz większe.

W przeszłości zazwyczaj rozumiano różnorodność religijną jako przeszkodę – którą należy usunąć – na drodze do jedności religijnej. W średniowiecznej koncepcji jednolitego świata, w którym życie było kształtowane przez światopogląd chrześcijański, chodziło głównie o to, by wyznawców innych religii nawrócić na chrześcijaństwo. Religijne zróżnicowanie było czasem przyczyną prześladowań, wojen religijnych i podbojów. W chrześcijańskiej Europie pojawiały się próby stworzenia idealnego państwa (polityki), jak również idealnej religii (odnowy chrześcijaństwa), w wyniku czego powstawały jej nowe formy organizacyjne, które jednak nie były traktowane jako równorzędne – wobec tradycyjnych – wspólnoty religijne, lecz jako sekty, a ich członkowie podlegali publicznemu napiętnowaniu, prześladowaniom i wykluczeniu. Zazwyczaj jednak dla większości społeczeństwa religia była, mimo jej pozornego różnicowania się, efektem przypisania do odpowiedniej tradycji religijnej wspólnoty lokalnej i była „dziedziczona” z pokolenia na pokolenie.

Z czasem jednak religia coraz mniej oddziaływała na inne sfery życia, a Oświecenie, rugując ją z takich obszarów, jak filozofia, chciało właściwie zredukować religię do moralności. Ponadto takie zjawiska społeczne, jak wzrost indywidualizmu, zanikający szacunek dla autorytetów, prywatyzacja religii, przyczyniły się do tego, że religia (podobnie jak inne aspekty życia) stała się kwestią wyboru jednostki, co w języku socjologicznym nazywa się efektem osiągnięcia (Barker, 2007, s. 128). W sytuacji, kiedy religia nie rządzi już innymi aspektami życia, jednostka czuje większe społeczne przyzwolenie na opuszczenie tradycyjnego systemu wierzeń, który wyniosła z rodziny, i wybór innego (lub żadnego), bardziej odpowiadającego jej oczekiwaniom.

Zmiany społeczne ułatwiły odrzucanie tradycyjnych, ale również dostarczyły alternatywnych sposobów wiary (Barker, 2007, s. 130), co przyspieszyło wzrost różnorodności religijnej.

Współcześnie nie mogą poszczególne religie czy wyznania uważać, że to one posiadają monopol na prawdę. Stopień wzajemnej akceptacji i uznania różnych grup religijnych powinien rosnąć adekwatnie do wzrastającego zróżnicowania religijności współczesnych. Z tego względu należy postrzegać różnorodność nie jako problem, a bardziej jako zadanie społeczne, które wymaga uwagi, jako wyzwanie, któremu trzeba stawić czoło, również w obszarze edukacji.

## **Pluralizm religijny i światopoglądowy**

Sytuację wynikającą z wielości religii i wyznań można określać jako różnorodność religijną, można też mówić o pluralizmie religijnym. Jakkolwiek oba terminy są czasem stosowane zamiennie, należy je rozróżniać. Pluralizm religijny – jak podkreślam to w moich tekstach (Róžańska, 2008, s. 225–227; Róžańska, 2011, s. 250) oznacza coś więcej niż różnorodność religii i wyznań w danej sytuacji czy na danym obszarze. Za Peterem Bergerem należy przyjąć, że „pluralizm to sytuacja, w której różne grupy etniczne lub religijne współistnieją w warunkach spokoju społecznego i utrzymują wzajemne kontakty społeczne” (Berger, 2007, s. 8), a nie tylko żyją obok siebie. W przeciwieństwie do zróżnicowania religijnego, które w sposób opisowy odnosi się do wielości religii, pluralizm religijny ma znaczenie normatywne. Oznacza świadomy sposób radzenia sobie z wielością religii, wynikający z pozytywnej społecznej oceny zróżnicowania religijnego.

## **Koncepcje pluralizmu**

Sytuując problematykę różnorodności religijnej i światopoglądowej w kontekście wyzwań pojawiających się przed współczesną szkołą i szkolną edukacją, w tym edukacją religijną, należy przywołać i odnieść się do określonych koncepcji pluralizmu.

Spośród różnych koncepcji pluralizmu pragnę przywołać ujęcie pluralizmu opracowane przez Charlesa Taylora (1992), ponieważ rozważa on pluralizm w kontekście tożsamości, co czyni jego koncepcję szczególnie przydatną w rozważaniach pedagogicznych. Autor zadaje pytanie: W jaki sposób poszczególne grupy/jednostki w społeczeństwie odnoszą się i czego wymagają od innych? Odpowiedź, jakiej udziela, jest następująca: Każda grupa czy jednostka oczekuje uznania przez inne. Każdy człowiek ma swoją tożsamość i z tego względu powinien być szanowany. Jednak sama deklaracja szacunku jest niewystarczająca, powinniśmy uściślić, dlaczego ten drugi ma być przez nas szanowany? Dawniej szacunek wynikał np. ze statusu społecznego, dziś w sytuacji równości wobec prawa, wszyscy wymagają jednakowego szacunku. Ch. Taylor pisze, że źródłem szacunku i uznania jest tożsamość człowieka. Każda jednostka powinna być szanowana i uznawana ze względu na swoją unikalną tożsamość, odróżniającą ją od innych. Tożsamość nie może być rozważana jedynie w kategorii szacunku, ale w kategorii godności należącej każdej osobie. Podstawą tożsamości jest zdobywanie uznania ze strony innych. Jednostki lub grupy uzyskują

je w dialogu, który jest częścią składową tożsamości. Dialog umożliwia poznanie drugiego, zrozumienie go, jak również poznanie drugiego (Ty) jest źródłem samopoznania (Ja) i budowania własnej tożsamości. Według Ch. Taylora to jednostka, a nie tylko tradycja czy przypisanie do wspólnoty, decyduje o własnej tożsamości, kreując swoją tożsamość, z jednej strony w wyniku negocjacji z otoczeniem, jej relacji ze społecznością (rodzinną, wyznaniową), a z drugiej – w konsekwencji osobistej akceptacji i wyboru poszczególnych wymiarów tożsamości (Taylor, 1995, s. 12–15).

Ch. Taylor za społeczeństwo pluralistyczne uznaje takie wielokulturowe społeczeństwo, w którym każda jednostka bądź grupa może określać ideę dobrego życia i budować go według własnego uznania, bez potępienia tych, którzy myślą o dobrym życiu i budują go inaczej (Ziebertz, 2001, s. 118). Uważa też, że nie jest ważne rozpoznanie, czy każda kultura ma tę samą wartość, ale o wiele lepsze jest zobaczenie czegoś wartościowego w innych kulturach i religiach – poprzez zobaczenie wartości w drugim człowieku. Taka koncepcja pluralizmu może być przydatna w kontekście rozważań nad różnorodnością religijną i jej edukacyjnymi implikacjami.

### **Różnorodność religijna jako wyzwanie dla edukacji**

Dlaczego różnorodność religijna i światopoglądowa społeczeństw jest dla edukacji szkolnej problemem i wyzwaniem? Na czym polega problematyczność i złożoność tego zagadnienia?

Po pierwsze, złożoność zagadnienia polega na tym, że w edukacji do różnorodności religijnej nie ma jednego podejścia, nie może być realizowana tak samo w różnych krajach, nie tylko dlatego, że różnorodność ta w różnych krajach dotyczy innych religii i wyznań, ale przede wszystkim ze względu na potrzebę refleksji na temat historycznych, kulturowych i społecznych uwarunkowań towarzyszących procesowi różnicowania religii i sposobowi jego postrzegania przez społeczeństwo. Nie można pomijać historycznych i kulturowych korzeni społeczeństw europejskich, które same w sobie są bardzo zróżnicowane. Inna jest również społeczna rola religii i Kościołów w różnych krajach. Z tego względu nie można bezrefleksyjnie przenosić sprawdzonych koncepcji edukacji religijnej z innych krajów. W Polsce – z uwagi na niewielki stopień zróżnicowania religijnego społeczeństwa (jeśli wziąć pod uwagę znaczące grupy religijne) – problem edukacji do różnorodności religijnej mógłby się wydawać niezbyt wielkiej wagi. Niemniej jeśli spojrzymy na tę różnorodność religijną przez pryzmat jej historycznych kolei i przemian bądź przez pryzmat wielokulturowych i wieloreligijnych pograniczy Polski, jej obraz będzie bardziej kompletny. Leszek Korporowicz proponuje, by za egzemplifikację pełnej wielokulturowości wziąć okres panowania Jagiellonów. Jest to inspiracja, „która wyrasta z głębi i tożsamości konkretnej, choć wielorakiej w swojej treści kultury. Jest to inspiracja dziedzictwem Polski okresu Jagiellonów (1387–1572), w tym dokonań Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1569), pełnej wielokulturowości, sporów, ale i tolerancji, otwartości i dialogiczności, miejsca spotkania i przenikania wielu kultur i religii, czasów niezwykle rozbudzonych potrzeb poznawania i tworzenia, nauki i sztuki, a nade wszystko wielu interakcji i poszukiwań. Powstała w ten sposób bogata tradycja wielości, połączona pragnieniem budującej jedności nie zamykała, a otwierała, nie burzyła, a tworzyła” (Korporowicz, 2012, s. 174). Innym spojrzeniem na różnorodność religijną Polski

jest uwzględnienie pograniczy, regionów od wieków wielokulturowych i wieloreligijnych. Do takich należy zwłaszcza Śląsk Cieszyński, gdzie zróżnicowanie religijne regionu (żyją tu katolicy, ewangelicy-luteranie i wyznawcy wielu innych Kościołów protestanckich) rozwijało i implikowało – jako naturalną potrzebę społeczno-kulturową i religijną warunkującą pokojowe współistnienie – postawy tolerancji, szacunku i otwartości na Innego, jak również prowadzenie dialogu między wyznaniem i współpracę ekumeniczną. Takie pozytywne doświadczenia rodzimej różnorodności religijnej powinny inspirować podejmowanie wysiłków edukacyjnych z młodzieżą, coraz bardziej zróżnicowaną w swoich przekonaniach religijnych i światopoglądzie.

Drugą, istotną kwestią edukacji wobec różnorodności religijnej jest sposób jej realizowania. Nie wystarczy wprowadzenie odpowiednich treści na temat różnych religii i wyznań do programów nauczania. Edukacja polegająca na przekazie wybranych informacji o różnorodności religijnej, bez jej szerszej charakterystyki i uzasadnień historycznych, kulturowych i społecznych, bez podania konkretnych pozytywnych przykładów tej różnorodności, może być dla młodzieży jedynie nabywaniem niezrozumiałych, stąd nieciekawych treści. Natomiast staranne zaznaczanie różnic kulturowych i religijnych, wnikliwe tłumaczenie ich znaczeń i przełożenie ich na życie kulturowe i społeczne, jest sposobem konstruktywnego przygotowania młodych ludzi na sytuacje trudne i konfliktowe (Różańska, 2012, s. 69). Jeśli zaś nauczyciel podaje przykłady, ale tylko negatywnych konsekwencji różnorodności religijnej, edukacja może służyć niewłaściwemu postrzeganiu różnorodności religijnej, negatywnej ocenie pluralizmu religijnego i wzbudzać poczucie zagrożenia ze strony Innych. Pluralizm religijny – postrzegany mniej jako zagrożenie, bardziej jako szansa dla zróżnicowanych religijnie społeczeństw – wyznacza nowy kontekst praktyce edukacyjnej (Różańska, 2012, s. 62), która z kolei ma możliwość budowania nowych relacji międzykulturowych i międzyreligijnych.

Edukacja religijna uwzględniająca różnorodność religijną społeczeństwa powinna przede wszystkim uczyć dialogu z Innymi. Dialog jest bowiem podstawowym źródłem wiedzy i rozumienia Innego, jak również – nawiązując do opisanej koncepcji Ch. Taylora – jest podstawą tożsamości, zwłaszcza tożsamości ciągle kreowanej, efektu osobistego doświadczenia wiary i indywidualnych wyborów. Dialog jest ponadto źródłem zdobywania uznania swej tożsamości ze strony innych, co dla młodego człowieka jest niebywale ważne. Rozwijaniu umiejętności prowadzenia dialogu religijnego u młodych ludzi musi towarzyszyć rozwijanie świadomości własnej tożsamości religijnej i otwartości na ludzi o innych światopoglądach, innej religijności. Praktycznym wymiarem dialogicznej postawy wobec Inności religijnej jest dialog we współdziałaniu, czyli płaszczyzna działań podejmowanych z młodzieżą różnych wyznań oraz uczestniczenie w różnorodnych spotkaniach i działaniach ekumenicznych.

Kwestią obciążającą opisane sytuacje edukacyjne jest sposób przedstawiania różnorodności religijnej przez niektórych polityków i media, które konstruują i prezentują obraz podzielonego społeczeństwa na „nas” i „innych” jako odrębne podmioty. Dla grupy w społeczeństwie, która chce być postrzegana jako większość, taka sytuacja może nie być niewłaściwa, ale dla grup mniejszościowych jest naganna i krzywdząca, ponieważ obciąża stosunki między grupami i zagraża relacjom ekumenicznym.

Kształtowanie otwartej tożsamości religijnej jest szczególnie ważne w relacji większości religijnych wobec mniejszości. Procesy te przybierały czasem charakter konfrontacji międzygrupowych, a tożsamość konstituowała się na zasadzie porów-



nywania i oceny „lepszości” i „wyższości” poszczególnych grup. W konsekwencji postawa większości wobec mniejszości i jej odmienności była negatywna, a mniejszość czuła się zagrożona i wykluczana przez większość. Aby w społeczności pluralistycznej żadna grupa czy osoba nie czuła się zagrożona ze względu na swoją Inność, należy w trakcie szkolnej edukacji międzykulturowej i religijnej wspomagać młodzież w kształtowaniu własnej tożsamości religijnej nie w opozycji do Innego, lecz poprzez traktowanie jego tożsamości jako źródła dopełnienia i wzbogacenia naszej.

Warunkiem właściwych wzajemnych relacji i dialogu przedstawicieli różnych religii jest dobra wola stron, zainteresowanie prowadzeniem dialogu i chęć wspólnego szukania prawdy. Teolodzy, ekumeniści, osoby zaangażowane w dialog międzyreligijny oraz naukowcy przyznają, że nasilenie tych cech wśród przedstawicieli różnych religii jest dość zróżnicowane: wśród chrześcijan najbardziej zainteresowani dialogiem są zazwyczaj protestanci, trochę w mniejszym stopniu katolicy, najmniej prawosławni, natomiast spośród światowych religii najmniej interesują się tą sprawą buddyści, Żydzi i wyznawcy islamu (Chrostowski, 2004, s. 107; Biela, 1987, s. 196). Jednocześnie te same grupy wyznaniowe, ale w odwrotnej kolejności, w różnym nasileniu wyrażają sprzeciw wobec dialogu międzyreligijnego. Sytuacja ta powoduje konsekwencje dla edukacji międzykulturowej w obszarze religii, działań edukacyjnych służących kształtowaniu postaw dialogicznych, tolerancji i poszanowania, skłania do pytań o skuteczność takiej edukacji i zdolność pokojowej egzystencji grup i społeczeństw reprezentujących różne religie i systemy kulturowe. Na ile skuteczna w sensie społecznego zastosowania będzie edukacja jednych, jeśli napotyka na brak takiej edukacji u drugich? To retoryczne pytanie nie powinno jednak być przeszkodą w niezbędnym procesie edukacyjnym i wysiłkach edukacyjnych podejmowanych w kontekście postulatów „uczyć się, aby żyć wspólnie” (Delors, 1998).

## Literatura

- Barker E. (2007): *Jeszcze więcej różnorodności i doświadczeń pluralizmu religijnego we współczesnej Europie*.  
W: M. Libiszowska-Żółtkowska (red.): *Religia i religijność w warunkach globalizacji*. „Nomos”, Kraków
- Beckford J. (2006): *Teoria społeczna a religia*. „Nomos”, Kraków
- Berger P.L. (2007): *Między relatywizmem a fundamentalizmem*. „W drodze”, nr 9
- Biela A. (1989): *Ekumenizm w perspektywie badań psychologicznych*. W: Z. Chlewiński (red.): *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*. KUL, Lublin
- Chrostowski W. (2004): *Chrześcijaństwo i Żydzi w pluralistycznym świecie – wyzwania i problemy*.  
W: A. Wańka (red.): *Religia w dobie pluralizmu i dialogu*. USz, Szczecin
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. (1998). Raport dla UNESCO Międzynarodowej komisji do spraw edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa. UNESCO, Warszawa
- Korporowicz L. (2012): *Jagiellońskie Studia Kulturowe jako projekt edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman (red.): *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyń–Warszawa–Toruń
- Luckmann T. (2006): *Niewidzialna religia*. „Nomos”, Kraków
- OSCE (Organisation for Security and Co-operation in Europe/Office for Democratic Institutions and Human Rights), (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in schools*. OSCE/ODIHR, Warszawa
- Różańska A. (2008): *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży w sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.): *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyń–Warszawa–Toruń

Róžańska A. (2011): *Religijność i kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Róžańska A. (2012): *Religijność i tożsamość religijna w badaniach międzykulturowych i praktyce edukacyjnej*. W: T. Lewowicki, A. Róžańska, U. Klajmon-Lech (red.): *Religia i edukacja międzykulturowa*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Taylor Ch. (1992): *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton University Press, Princeton

Taylor Ch. (1995): *Źródła współczesnej tożsamości*. W: K. Michalski (red.): *Tożsamość w czasach zmiany*. *Rozmowy w Castel Gandolfo*. „Znak”, Kraków

Welsch W. (1999): *Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today*. W: M. Featherstone, S. Lash (red.): *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Sage, London

Ziebertz H.-G. (2001): *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*. WAM, Kraków.

## **Różnorodność religijna i światopoglądowa społeczeństw wielokulturowych wyzwaniem edukacyjnym**

Autorka zwraca w tekście uwagę na jedną z podstawowych cech społeczeństwa wielokulturowego – zróżnicowanie i pluralizm religijny. Odnosząc się do wybranych koncepcji pluralizmu, sytuuje problematykę różnorodności religijnej i światopoglądowej w kontekście wyzwań pojawiających się przed współczesną szkołą i szkolną edukacją, w tym edukacją religijną.

Narastającą potrzebę wspomagania przez edukację szkolną kształtowania umiejętności poszanowania odmienności religijnej i budowania otwartych, dialogicznych postaw autorka przedstawia w różnorodnych kulturowych i społecznych kontekstach. Jednocześnie wskazana zostaje specyfika tego obszaru kształcenia, nie tylko co do treści nauczania, ale także sposobu jego realizacji.

Słowa kluczowe: społeczeństwo wielokulturowe, różnorodność religijna, pluralizm religijny, edukacja

## **Religious diversity of multicultural societies as an educational challenge**

In the presented study the authoress draws attention to a fundamental quality of multicultural society – religious diversification and pluralism. Referring to some selected concepts of pluralism, she places the issues of religious variety in the context of challenges which face contemporary school and school education, including religious education.

The growing need for educational support in shaping the respect for religious dissimilarity and in building open, dialogic attitudes is presented here in various cultural and social contexts. What has been also indicated is the specificity of this educational field, not only concerning the teaching content but also the ways of its implementation.

Keywords: multicultural society, religious differentiation, religious pluralism, education

Translated by Agata Cieniałą

Alicja Hruzd-Matuszczyk  
*Uniwersytet Śląski*

## **KAPITAŁ SPOŁECZNY I KULTUROWY MAŁŻEŃSTW MIESZANYCH I ICH RODZIN**

Pojęcie kapitału społecznego i kulturowego jest coraz powszechniej używane na gruncie wielu nauk społecznych (głównie ekonomii, socjologii i politologii), coraz śміiej pojawia się również w pedagogice (m.in. społecznej i międzykulturowej). Termin stał się słowem-kluczem w dysputach naukowych, w publicystyce oraz środkach masowego przekazu. Jego popularność może kryć się w tym, że dzięki wykorzystaniu teorii kapitału społecznego możliwe jest wyjaśnienie różnych zjawisk odnoszących się do wielu obszarów życia jednostki (społecznego, rodzinnego, zawodowego) i zbiorowości.

Opracowanie ma na celu ukazanie znaczenia kapitału społecznego i kulturowego osadzonego w realiach życia rodzinnego na przykładzie małżeństw mieszanych i ich rodzin funkcjonujących w społecznościach różnorodnych kulturowo. Prezentowany szkic ma charakter socjopedagogiczny.

Niniejszy tekst podzieliłam na cztery części. W pierwszej z nich koncentruję się na charakterystyce przemian życia rodzinnego z uwzględnieniem funkcjonowania małżeństw mieszanych w wybranych środowiskach zróżnicowanych kulturowo. W kolejnej omawiam kluczowe pojęcia wykorzystane w tekście – kapitału społecznego i kulturowego – wskazując na wielość koncepcji i podejść interpretacyjnych. W trzeciej części prezentowanego szkicu podejmuję próbę uchwycenia kapitału społecznego i kulturowego małżeństw mieszanych i ich rodzin. Artykuł zamykają konkluzje.

### **Rodzina – małżeństwa mieszane w środowisku wielokulturowym – wybrane zagadnienia**

Pojęcie rodziny i małżeństwa funkcjonuje w języku potocznym i naukowym. W pierwszym ujęciu za rodzinę uznajemy najczęściej związek dwojga ludzi połączonych więzią formalną – małżeństwem oraz posiadających dzieci. Naukowe ujęcia i definicje zróżnicowane są w zależności od analizowanego kontekstu oraz osadzenia w określonej dyscyplinie naukowej. Odchodząc – na przestrzeni dziesięcioleci – od tradycyjnego modelu rodziny, a jednocześnie, uwzględniając dynamiczne przemiany życia społecznego, coraz trudniejsze staje się jednoznaczne określenie, czym jest rodzina. Badacze zwracają uwagę na konieczność redefinicji niektórych pojęć i uwzględnienie nowych form życia rodzinnego (np. związki kohabitacyjne, rodziny patchworkowe).

W czynionych rozważaniach nie podejmuję próby szczegółowej analizy pojęć związanych z rodziną i małżeństwem, które szeroko zostały opisane w literaturze

przedmiotu (zob. m.in. Danilewicz, 2010). Pragnę jedynie zasygnalizować, że w interdyscyplinarnych studiach nad rodziną uwaga badaczy najczęściej skoncentrowana jest na:

- rodzinie jako instytucji zapewniającej ciągłość biologiczną i przekaz międzykulturowy,
- relacjach między członkami rodziny,
- roli rodziny w wymiarze społecznym i emocjonalnym (Adamski, za: Danilewicz, 2010, s. 30).

Niezmiennie i niezależnie od przyjętych kategorii pojęciowych można stwierdzić, że rodzina stanowi najbardziej powszechne środowisko życia i rozwoju (psychicznego, emocjonalnego i społecznego) człowieka. Będąc fundamentem społeczeństwa, rodzina pozostaje celem (rozumianym jako dążenie do założenia i posiadania własnej rodziny), a jednocześnie środkiem w przygotowaniu jednostki do samodzielnego życia (poprzez wychowanie i socjalizację zachodzącą w rodzinie, a także przekazanie norm i wartości potomstwu).

Homogeniczność społeczeństwa już dawno stała się anachroniczna. Współczesna rodzina – postrzegana jako dynamiczny proces, a nie byt (Giza-Poleszczuk, 2005, s. 43) – przechodzi duże zmiany. Nasze otoczenie staje się coraz bardziej wielokulturowe, konsekwencją tego jest życie w środowisku zróżnicowanym narodowościowo, etnicznie, kulturowo i wyznaniowo. Aktualnie – jako następstwa przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych, a także zwiększonej mobilności ludności i migracjom – bardziej odczuwalne i widoczne stają się przeobrażenia społeczeństwa, a w konsekwencji również rodziny, a tym samym uwidacznia się różnorodność i wewnętrzna złożoność życia rodzinnego. Egzemplifikacją życia w wielokulturowej przestrzeni mogą być małżeństwa mieszane, przez które rozumiem związki osób o niejednorodnej przynależności wyznaniowej (małżeństwa mieszane wyznaniowo) oraz małżeństwa mieszane narodowościowo. Szybko postępujące zmiany sprawiają, że nie ma już od tego odwrotu.

Chociaż problematyka rodziny została dość szeroko omówiona w literaturze przedmiotu (zarówno psychologicznej, socjologicznej, jak i pedagogicznej), to nie wyczerpuje ona wątku małżeństw mieszanych. W związku z powyższym uważam za zasadne zaprezentowanie krótkiej refleksji dotyczącej małżeństw mieszanych i ich rodzin w kontekście teorii kapitału społecznego. W celu sprecyzowania obszaru swoich zainteresowań badawczych przyjmuję, że jako przykład małżeństw mieszanych będą brała pod uwagę rodziny zamieszkujące Śląsk Cieszyński oraz środowiska polonijne wybranych krajów europejskich (Austrii i Czech)<sup>1</sup>.

## **Istota kapitału społecznego i kulturowego**

Pojęcie kapitału społecznego wciąż wymyka się jednoznacznej definicji. Nie budzi wątpliwości, że po raz pierwszy w literaturze pojawiło się ono w latach 80. XX wieku (wskazuje się także, że pojęcie powstało już na początku XX wieku (Rymsza, 2007, s. 23)). Wprowadzenie terminu przypisuje się dwóm niezależnie od siebie pracującym naukowcom, byli to Francuz Pierre Bourdieu oraz Amerykanin James S. Coleman.

Pierwszy z nich – P. Bourdieu – przyjmował, że kapitał społeczny jest sumą „rzeczywistych oraz potencjalnych zasobów, które związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków opartych na wzajemnej

znajomości i uznaniu” (za: Rymsha, 2007, s. 23). Autor podkreśla, że ten rodzaj kapitału istnieje w pewnych układach relacji i jest nienamacalny.

J. S. Coleman przez kapitał rozumie „grupę podmiotów społecznych, które mają wspólne elementy: są częścią jakiejś społecznej struktury i ułatwiają wspólne działania – zarówno jednostek, jak i całych instytucji w ramach tej struktury. (...) kapitał społeczny jest produktywny – umożliwia realizację pewnych celów, których osiągnięcie byłoby niemożliwe w sytuacji jego braku” (za: Rymsha, 2007, s. 26).

Obie koncepcje łączy to, że odnoszą się do jednostek lub grup (Bakalarczyk, 2009, s. 44). Wśród czynników różnicujących zaprezentowane koncepcje można wskazać, że J. S. Coleman włączył do pojęcia elementy norm i uznał kapitał społeczny za dobro publiczne (Rymsha, 2007, s. 28).

Nieco odmienne stanowisko prezentuje F. Fukuyama, który ujmując kapitał w kategoriach ekonomicznych, traktując go jako środek do osiągnięcia egoistycznych celów (za: Rymsha, 2007, s. 28–29). Jego koncepcja zostaje tylko zasygnalizowana jako obecna w literaturze.

Praca R. Putnama przyczyniła się do rozwinięcia i popularyzacji pojęcia. Opierając się na dorobku J. S. Colemana, autor dopracował jej kształt, który w jego ujęciu pozwala koncentrować się na opisie dużych zbiorowości i całych społeczności. R. Putnam przez kapitał społeczny rozumiał zaufanie, normy i powiązania mogące zwiększyć „sprawność społeczeństwa ułatwiając skoordynowanie działania” (Wygański, Herbst, 2010, s. 8). Utrzymując sieć spontanicznych więzi opartych na zaufaniu – świadczących o silnym kapitale społecznym – możliwe jest samoorganizowanie się i stowarzyszanie ludzi (Sztompka, 2002, s. 222).

Zaprezentowane koncepcje nie są ze sobą spójne, w związku z tym niezwykle trudno klarownie zaprezentować i wyjaśnić założenia autorów, a także odnaleźć ich wzajemne podobieństwa. A. Rymsha twierdzi – „powinno się mówić nie tyle o pojęciu kapitału społecznego, co o wielu jego wariantach” (Rymsha, 2007, s. 37). W zależności od przyjętych kryteriów wskazane teorie można rozpatrywać również uwzględniając inne stanowiska. Jednym z takich wariantów jest wskazanie różnych perspektyw oceny i analizy kryterium kapitału społecznego:

- *perspektywa endogeniczna* (m.in. J. S. Coleman, P. Bourdieu) – której źródłem jest postępowanie jednostek oraz grup, mających „początek w jednostkowych, racjonalnych decyzjach ekonomicznych” (Trutkowski, Mandes, 2005, s. 68–69; Dudzikowa, 2008, s. 206),
- *perspektywa egzogeniczna* (R. Putnam i F. Fukuyama) – na którą składają się zaufanie, wartości kulturowe oraz normy kulturowe (Trutkowski, Mandes, 2005, s. 68–69; por. także: Dudzikowa, 2008, s. 206; Gajdzica, 2010, s. 191).

W podjętych rozważaniach uwzględniam jeszcze jedną kategorię pojęciową – kapitał kulturowy. P. Bourdieu definiuje go jako wiedzę, umiejętności, erudycję oraz ogólny poziom kompetencji kulturowych (wiedza o właściwym zachowaniu i relacjach społecznych, a także kultura osobista jednostki, jej gust i inne) (Trutkowski, Mandes, 2005, s. 51–52). Kapitał kulturowy „może być interpretowany jako zasoby indywidualne jednostki, wyuczone w procesie socjalizacji, którymi osoba dysponuje i prezentuje je w życiu społecznym” (Roter, 2009, s. 111). Poszczególne społeczności w różny sposób kształtują zasoby swoich członków. Reasumując, kapitał kulturowy to nabyte w procesie socjalizacji – poza umiejętnościami – również nawyki. Co ważne, te wartości są przypisywane grupom elitarnym, o wyższej pozycji społecznej i wykształceniu (Sztompka, 2002, s. 353).

Odwołując się do głównego wątku moich rozważań – rodziny, należy podkreślić, że kapitałem kulturowym jest troska rodziców o rozwój potomstwa, a kapitał społeczny rozumiany jest szerzej, gdyż przekracza ramy najbliższej rodziny (Rymśa, 2007, s. 25).

Oba pojęcia – kapitału społecznego i kulturowego – należy kojarzyć z funkcjonowaniem społeczeństwa obywatelskiego. Obszerna problematyka odnosząca się do kapitału wymaga, by wspomnieć o innych jego odmianach, które nie będą przedmiotem analizy. Wśród nich należy wskazać m.in.: kapitał ludzki, ekonomiczny, intelektualny, edukacyjny, symboliczny.

W podjętych rozważaniach przyjmuję koncepcję kapitału społecznego i kulturowego w ujęciu P. Bourdieu.

### **Kapitał małżeństw mieszanych i ich rodzin – szkic zagadnienia**

Powiązanie życia rodzinnego z kategorią kapitału społecznego jest zainspirowane słowami M. Nyczaj-Draż, która uważa, że „kapitał społeczny w postaci rodziny jest zakorzeniony w strukturze pokrewieństwa możliwością zwiększania szans jednostki na osiągnięcie celu bądź zmniejszenie kosztów jego osiągnięcia przez posłużenie się zasobami innej osoby (jej pozycją, informacjami, do których ma dostęp, zasobami finansowymi), z którą jednostka pozostaje w relacji społecznej” (Nyczaj-Draż, 2009, s. 313).

Czy możliwe jest zwiększenie szans jednostki – dziecka, współmałżonka czy członka rodziny – w życiu społecznym wynikające z faktu przynależności do określonej rodziny? Uważam, że odpowiedź na to pytanie musi być twierdząca, zwłaszcza jeśli uwzględnimy rodziny mieszane. Kształtowanie kompetencji kulturowych w rodzinie jest nieodzowne w społeczeństwie pluralistycznym. Rozwój dziecka w rodzinie, w której rodzice są różnej narodowości czy też odmiennych wyznań, sprawia, że dziecko od najmłodszych lat obcuje z odmienną kulturą, systemem wyznawanych wartości, a często także z odmiennymi doświadczeniami i światopoglądem rodziców.

W opracowaniu zasygnalizuję dwa wątki związane z funkcjonowaniem małżeństw mieszanych i ich rodzin, a mianowicie nabywanie kompetencji językowych (bilingwizm) oraz kształtowanie postaw i światopoglądu w rodzinach zróżnicowanych wyznaniowo.

W niejednorodnym środowisku wielokulturowym niezwykle ważną zdolnością jest umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi oraz porozumiewania się z nimi. To ostanie jest możliwe dzięki znajomości języka. Znajomość języków (obcych, a nawet gwary) umożliwi poznawania innych kultur, pozwala jednostce na samodzielność oraz zwiększa jej potencjalne możliwości np. na rynku pracy. W rodzinach, w których rodzice posługują się odmiennymi kodami językowymi, dziecko ma nieco ułatwione zadanie, ponieważ przygotowanie do dwujęzyczności spoczywa – w pierwszych latach życia – na rodzicach.

Dwujęzyczność można charakteryzować uwzględniając dwie perspektywy. Zobrażeniem pierwszej z nich będzie przykład południowego pogranicza Polski (Śląsk Cieszyński). Społeczność lokalna po obu stronach Olzy za sprawą dziejów regionu (zmiana granic) w wielu przypadkach jest dwujęzyczna. W innej sytuacji są rodziny, które na skutek migracji znajdują się w środowisku odmiennym kulturowo, w któ-

rym posługują się innym niż rodzimym językiem. Jako przykład chciałabym wskazać społeczność polonijną w Austrii (szeroko pisze na ten temat: Kainacher, 2007).

Badania społeczności pogranicza polsko-czeskiego wykazują, że dwujęzyczność jest konsekwencją uczestnictwa w życiu dwóch środowisk społeczno-kulturowych (polskim i czeskim). Janina Urban podkreśla, że zaolziańska młodzież posługuje się językiem polskim, czeskim, a najczęściej gwarą (Urban, 1997, s. 93–104). Wielość używanych języków jest również wynikiem funkcjonowania w różnych grupach i środowiskach lokalnych – rodzinnym, rówieśniczym, zawodowym i innych, w których młodzież oraz dorośli posługują się różnymi kodami językowymi. Młodzież w domu najczęściej poznaje i posługuje się językiem polskim i gwarą, natomiast w szkole oraz w kontaktach z rówieśnikami używa języka czeskiego. Stąd wniosek, że mimo znajomości języka polskiego, coraz powszechniej używany jest w kontaktach formalnych i nieformalnych język większościowy – czeski (Grabowska, Kania, Wolarek-Mleczko, 1994, s. 62–75). Przykład Zaolzia wpisuje się w problematykę artykułu, ponieważ na tym terenie często zawierane są związki małżeńskie o charakterze mieszanym (różna narodowość partnerów).

Nieco odmienne doświadczenia dotyczą osób posługujących się językiem polskim, które zamieszkują w środowisku z dominującym językiem obcym – przykład Austrii. Jak zauważa K. Kainacher, funkcjonowanie dziecka dwujęzycznego w środowisku, gdzie język polski nie jest dominujący, sprawia, że trudno mu podtrzymać polskość. Badani przez K. Kainacher rodzice (związani z polską szkołą w Wiedniu) – zdając sobie sprawę z wielu trudności i wyrzeczeń związanych z nauką języków i bilingwizmem – podkreślają, że znajomość dwóch języków daje ich dzieciom dodatkowe możliwości, m.in.: szybsze przyswajanie języka obcego, płynną znajomość dwóch języków, większe szanse zawodowe i edukacyjne w przyszłości (Kainacher, 2003, s. 137–152; Hruzdz, 2011, s. 316–326).

Wyposażenie dzieci i młodzieży w narzędzie w postaci znajomości języka/języków jest niewątpliwie jednym z ważniejszych zadań, ale i przywilejów rodziny, w tym przypadku małżeństw mieszanych i znajdujących się w zróżnicowanej kulturowo przestrzeni społecznej. Przez zadanie rozumiem przygotowanie potomstwa do życia wśród ludzi, natomiast przywilejem może być to, że rodzice sami, przez codzienne współbycie i doświadczanie mogą uczyć dzieci swojego języka ojczystego oraz kultury i tradycji kraju pochodzenia. Zaprezentowano dwie odmienne sytuacje życia rodzin w środowisku wielokulturowym, jednocześnie mając na uwadze, że we wskazanych środowiskach często możemy spotkać rodziny, z których partnerzy pochodzą z odmiennych kultur.

Drugą kwestią, którą chciałabym poruszyć w niniejszej rozprawie, jest zagadnienie funkcjonowania małżeństw o niejednorodnej przynależności wyznaniowej na przykładzie rodzin zamieszkujących Śląsk Cieszyński. Nietypowa jak na Polskę liczba osób innego niż katolickie wyznanie jest na tym terenie czymś normalnym. Obok siebie (i razem) żyją katolicy, ewangelicy oraz przedstawiciele wielu innych wyznań. Konsekwencją tego jest fakt, że liczba małżeństw mieszanych zawieranych na tym terenie jest statystycznie dość wysoka. Z danych uzyskanych w Kościele Ewangelicko-Augsburskim w Cieszynie wynika, że liczba małżeństw o zróżnicowanej przynależności wyznaniowej wynosi 30–40% z tendencją wzrostową<sup>2</sup>.

Dorastanie w rodzinie, w której każdy z partnerów jest innego wyznania, stanowi dla dziecka głównie środowisko obserwacji światopoglądów rodziców oraz

kształtowania własnego. Na podstawie rezultatów badań prowadzonych przez A. Róžańską (2000, s. 72–82) oraz A. Hruzda (2011, s. 251–267) wśród małżeństw mieszanych (katolicko-ewangelickich) na Śląsku Cieszyńskim można stwierdzić, że wychowaniem religijnym dzieci z rodzin niejednorodnych wyznaniowo najczęściej zajmuje się matka, tym samym przynależność wyznaniowa dziecka częściej zależy od wyznania matki niż ojca. Deklaracje respondentów wskazują, że często są to rodziny wierzące, ale słabo praktykujące. Ich udział w praktykach kościelnych związany jest głównie z większymi świętami i ważnymi uroczystościami. W badaniach Mirosławy Wawrzak-Chodaczek uzyskane zostały podobne wnioski. Autorka stwierdza, że religia stanowi ważną sferę życia badanych partnerów, jednak nie jest obszarem najważniejszym. Osoby ze związków mieszanych najczęściej całkowicie rezygnują z obrządku religijnego lub praktykują tylko te elementy, które wpisane są w kulturę (np. święta – Boże Narodzenie i Wielkanoc) (Wawrzak-Chodaczek, 2005, s. 126–127).

Czym innym jest praktyka religijna, a czym innym wychowanie religijne prowadzone w domach i rodzinach. A. Róžańska podkreśla: „dzieci z małżeństw mieszanych – niezależnie od tego, w którym Kościele są ochrzczone i religijnie prowadzone – w swoich domach uczestniczą w specyficznej tradycji i kulturze symbolicznej, w swej naturze mieszanej, często w obrządkach obu wyznań, mają pozytywne, choć odmienne wzorce osobowe dziadków. Dlatego – zdaniem rodziców – cechuje je otwartość wobec innych ludzi (nie tylko innych pod względem wyznania czy przekonań religijnych) i poszanowanie odmiennych poglądów, wyznawanych wartości czy stylów życia” (Róžańska, 2000, s. 82).

## Konkluzje

Rodzina zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa, jest także instytucją kontroli społecznej. Relacje i stosunki panujące pomiędzy jej członkami określone są przez tradycję przekazywaną wychowaniem, prawo, nakazy natury moralnej bądź religijnej, ale również przez wzajemne uczucia i postawy członków rodziny (Szczepański, 1966, s. 162–165). Nie zapominajmy, że takie wartości, jak zaufanie, lojalność i solidarność są nieodłącznie związane z rodziną. W myśl teorii kapitału społecznego i kulturowego, to właśnie rodzina – w procesie socjalizacji – rozwija kompetencje społeczne swoich członków.

Wydaje się, że prawdziwą wartością jest to, że małżeństwa mieszane i ich rodziny każdego dnia pracują nad tym, by lepiej poznać siebie, partnera, swoją kulturę, język, religię i tradycje. Wyposażenie potomstwa w wiedzę oraz wskazanie potencjalnych możliwości, jakie daje wychowanie w takim środowisku, wydaje się nieporównywalne z innymi działaniami. Dzieci posiadające zaprezentowane zasoby otrzymują niezaprzeczalny kapitał do życia w społeczności wielokulturowej – społeczności na miarę XXI wieku.

## Przypisy

<sup>1</sup> Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki.

<sup>2</sup> Dane pochodzą z wywiadu przeprowadzonego z ks. Grzegorzem Brudnym (wikariuszem w Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Cieszynie). Szerzej na ten temat: A. Hruzda: *Małżeństwa mieszane*



na Śląsku Cieszyńskim – problem wyboru: kompromis czy wykluczenie? W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.): *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, s. 251–267.

## Literatura

Bakalarczyk R. (2009): *Kapitał społeczny bogactwem narodu*. „Obywatel. Kwartalnik Społeczno-Polityczny”, nr 3

Danilewicz W. (2010): *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*. „Trans Humana”, Białystok

Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) (2008): *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Tom 4. GWP, Gdańsk

Gajdzica A. (2010): *Kapitał społeczny – ku (prze)trwaniu mniejszości w środowiskach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Giza-Poleszczuk A. (2005): *Rodzina a system społeczny. Reprodukacja i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*. UW, Warszawa

Grabowska B., Kania T., Wolarek-Mleczek R. (1994): *Wybrane problemy edukacji i współżycia młodzieży na pograniczu cieszyńskim (Szkoła, Studia, Praca, Równieśnicy)*. W: T. Lewowicki (red.): *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium w pograniczu polsko-czeskiego*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn

Hruzd A. (2011): *Małżeństwa mieszane na Śląsku Cieszyńskim – problem wyboru: kompromis czy wykluczenie?* W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.): *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Hruzd A. (2011): *Rola komunikacji i języka w społecznościach zróżnicowanych kulturowo – próba analizy wybranych zagadnień*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Kainacher K. (2003): *Język jako wyznacznik hierarchii wartości w procesach komunikacji międzykulturowej (na przykładzie dzieci z rodzin bilingwalnych w Austrii)*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa

Kainacher K (2007): *Dziecko w środowisku dwujęzycznym i jego komunikacja międzykulturowa*. Collegium Columbinum, Kraków

Nyczaj-Drąg M. (2009): *Kapitał społeczny rodziny jako źródło wczesnych nierówności szkolnych*. W: K. Marzec-Holka (red.): H. Guza-Steinke (współpraca): *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*. UWKW, Bydgoszcz

Ogrodzka-Mazur E. (2011): *Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa. Dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Roter A. (2009): *Znaczenie kapitału kulturowego i społecznego dla pedagogiki społecznej*. W: K. Marzec-Holka (red.): H. Guza-Steinke (współpraca): *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*. UWKW, Bydgoszcz

Różańska A. (2000): *Wychowanie w rodzinie mieszanej wyznaniowo – przykład wychowania międzykulturowego*. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.): *Rodzina – wychowanie – wielokulturowość*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn

Rymsza A. (2007): *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*. W: T. Kaźmierczak, M. Rymsza (red.): *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*. ISP, Warszawa

Schaffer H. R. (2006): *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. UJ, Kraków

Sztompka P. (2002): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. „Znak”, Kraków

Trutkowski C., Mandes S. (2005): *Kapitał społeczny w małych miastach*. „Scholar”, Warszawa

Urban J. (1997): *Poznawcze aspekty dwujęzyczności młodzieży na Zaolziu*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. UŚ, Katowice

Wawrzak-Chodaczek M (2005): *Zderzenie kultur w związkach partnerów różnych narodowości*. W: A. Szerlag (red.): *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych doniesień*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Wygański J. J., Herbst J. z Zespołem (2010): *Działania na rzecz zwiększenia kapitału społecznego w ramach aktualizacji strategii rozwoju kraju 2007–2015. Ekspertyza na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego*. JJW, Warszawa.

## **Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin**

Pojęcie kapitału społecznego i kulturowego jest coraz powszechniej używane na gruncie wielu nauk społecznych (głównie ekonomii, socjologii i politologii), coraz śmieiej pojawia się również w pedagogice (m.in. społecznej i międzykulturowej). Wykorzystanie teorii kapitału społecznego sprzyja wyjaśnianiu różnych zjawisk odnoszących się do wielu obszarów życia jednostki (społecznego, rodzinnego, zawodowego) i zbiorowości. W podjętych rozważaniach skoncentrowano się na próbie uchwycenia rodzaju (i jakości) więzi międzyludzkich łączących małżeństwa mieszane w środowiskach zróżnicowanych kulturowo oraz ich oddziaływania na życie rodzinne.

Słowa kluczowe: kapitał społeczny, kapitał kulturowy, rodzina, małżeństwa mieszane, bilingwizm, wychowanie religijne

## **Social and cultural capital of mixed marriages and their families**

With growing frequency the notion of social and cultural capital is applied in many social sciences (mainly in economy, sociology, and political sciences). It has also appeared more and more often in (e.g. social or intercultural) pedagogy. Applying the theory of social capital can enhance explaining various phenomena concerning numerous (social, family, professional) areas of life of individuals and groups. What the authoress focuses on in her study is an attempt to capture the kind (and quality) of interpersonal bonds within mixed marriages in culturally differentiated environments and the impact of these bonds on family life.

Keywords: social capital, cultural capital, family, mixed marriages, bilingualism, religious education

Translated by Agata Cieniałą

Barbara Chojnacka-Synaszko  
*Uniwersytet Śląski*

## OTWARTOŚĆ NA ODMIENNOŚĆ W SYTUACJI RÓŻNORODNOŚCI KULTUROWEJ – NA PRZYKŁADZIE STUDENCKICH DOŚWIADCZEŃ W ICH ŚRODOWISKU RODZINNYM

Życie w przestrzeni zróżnicowanej kulturowo (w przestrzeni wielokulturowej) jest dla współczesnego człowieka – dziecka, osoby dorastającej, dorosłego, osoby w podeszłym wieku – naturalnym stanem rzeczy, dlatego równie typową sytuacją codzienną będzie dla niego ciągle stykanie się z różnorodnością i odmiennością ludzi, grup społecznych, kultur. Częściej i znacznie bardziej wówczas może mieć on okazję do ujmowania samego siebie i innych ludzi w kategoriach odmienności. Wyraźnie pisze o tym Marian Golka definiując wielokulturowość jako „współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami” (Golka, 1997, s. 54–55).

W tym rozumieniu wielokulturowości sugeruje się, aby nie pomijać istotnego przedmiotu zainteresowań w rozważaniach nad wielością i różnorodnością kultur, którym jest konfrontacja z odmiennością innych osób. Wobec tego w niniejszym opracowaniu zwrócono szczególną uwagę właśnie na kategorię *odmienności*, jej wielorakie ujęcie oraz aspekty związane z zachęcaniem człowieka – już na etapie jego dzieciństwa w środowisku rodzinnym – „do przewycięzania dystansu kulturowego wobec *inności*” (Witkowski, 1990, s. 34), tym bardziej jeśli weźmie się pod uwagę to, że nie jest on „w stanie przejść przez życie bez kontaktu z Innym, bez ustawicznego dostrzegania odmienności i różnic” (Nikitorowicz, 2005, s. 109).

W literaturze poświęconej zagadnieniom wielokulturowości, różnorodności kultur można zauważyć zamiennie stosowanie pojęć *inność/odmiennosc*. Próbę odrębnego potraktowania i ujęcia tych kategorii pojęciowych podjął Jacek Kurzępa, zdaniem którego „Inność odnosić się będzie do cech fizycznych, psychicznych lub zachowań, będących wynikiem takiego, a nie innego wyposażenia osobistego (w znaczeniu biopsychicznego genotypu) jednostki” (Kurzępa, 2010, s. 217). *Inność* została potraktowana jako cecha niezwiązana z wyborami, decyzjami człowieka, lecz z jego fizycznymi możliwościami, predyspozycjami czy ograniczeniami w podjęciu jakichś czynności, wypełnianiu określonych ról. Z kolei *odmiennosc* ściśle wiąże się z właściwościami przyswojonymi przez jednostkę, „jest kontekstualna, wynika zarówno

z odosobniczych (indywidualnych) preferencji i postaw, które osiągnęły taki a nie inny charakter przez fakt wpływów wewnętrznych (mikrostrukturalnych) i zewnętrznych (mezo- i makrostrukturalnych), jak i wpływów dynamiki czasu w sensie cywilizacyjnym i kulturowym” (Kurzępa, 2010, s. 217–218). Zatem odmiennosc w takim ujęciu będzie mieć związek z wyznawanymi przez ludzi wartościami, z kodami komunikacyjnymi, którymi się oni posługują, z przyjmowanymi przez nich postawami.

Zgodnie z zaprezentowanym stanowiskiem *odmienność* może uzewnętrzniać się w wielu wymiarach funkcjonowania człowieka. Ludzie mogą różnić się od siebie jedną lub wieloma właściwościami, dzięki którym możliwe staje się spostrzeganie innych osób, grup w kategoriach odmiennosci, które są z kolei wyodrębniane na podstawie następujących cech różnicujących:

- rasowych – koloru skóry,
- biologicznych – płci, wieku, koloru oczu, włosów, sprawności/niepełnosprawności fizycznej lub/i umysłowej,
- psychicznych – potrzeb, dążeń, cech osobowości,
- społecznych – przynależności do danej grupy narodowościowej lub etnicznej, komunikacji w społeczności, zawodu i wykształcenia,
- kulturowych – posiadania i wyrażania swej tożsamości kulturowej, religijnej oraz związanych z nią odrębności,
- politycznych – preferowania określonego światopoglądu, doktryny, ideologii,
- ekonomicznych – statusu majątkowego, posiadania zabezpieczenia finansowego (Nikitorowicz, 2005, s. 116).

Szereg wskazanych powyżej cech łatwo uchwycić w wyróżnionych przez Magdalenę Wieczorkowską (2010, s. 5–6) wariantach *odmiennosci*:

- a) przejawianie zachowań niezgodnych ze społecznymi oczekiwaniami czy normami – odmieńcami będą osoby chore psychicznie, cierpiące na schorzenia, przestępcy, osoby o odmiennych preferencjach seksualnych, bezdomni, bezrobotni;
- b) demonstrowanie zachowań społecznie pożądaných, ale z różnych powodów niepopularnych – osoby reprezentujące różne formy pomagania innym ludziom: wsparcie, oferowanie swojego czasu, zaangażowanie emocjonalne, co w kulturze indywidualizmu jest niezbyt popularne i uważane za zbyt kosztowne;
- c) niespełnienie określonego wizerunku, co wiąże się ze sformalizowanymi oczekiwaniami i normami społecznymi – osoby w podeszłym wieku, niepełnosprawne, otyłe, ubierające się zgodnie z wytycznymi subkultury, do której przynależą, osoby innego koloru skóry;
- d) reprezentowanie określonych poglądów, przekonań, wierzeń – osoby innego wyznania, zwolennicy lub przeciwnicy jakiejś opcji;
- e) okazywanie domniemania wobec osób, na temat których na podstawie aktualnego stanu rzeczy lub przyszłej sytuacji coś się zakłada i przypuszcza o ich wartości społecznej – więźniowie, osoby uzależnione, podopieczni domów dziecka, nosiciele wirusa HIV;
- f) zjawiska nowe/obce/inne, co do których nie ma wykrystalizowanych oczekiwań i norm, a w zależności od oceny tej inności stosunek do zjawiska będzie pozytywny lub nie – osoby uprawiające sporty ekstremalne, ludzie próbujący wprowadzić w danej kulturze, społeczności nowe obyczaje.

Takie spojrzenie na kategorię odmienności jednocześnie sygnalizuje, że różnorodność kultur w społeczeństwie odnosi się nie tylko do mniejszości narodowych, lecz także do podkultur regionalnych, zawodowych, wiekowych, sprawnościowych, zwolenników różnych systemów wartości, zwyczajów, tradycji, rasy, poglądów politycznych (Grzybowski, 2008, s. 11). Reprezentanci wymienionych form odmienności mogą jednak być odbiorcami negatywnego ustosunkowania się osób z bliższego bądź dalszego otoczenia, gdyż „odmienni nie wszędzie są akceptowani, ich obecność nie wszędzie jest pożądana” (Kurzępa, 2010, s. 229), czyli tym samym mogą tkwić w różnych sytuacjach trudnych (konflikt, poczucie zagrożenia, zagubienia, niepewności czy stan deprywacji), w których zmierzają się z warunkami przewyższającymi ich możliwości (Chojnacka-Synaszko, 2010, s. 150–161).

W celu zredukowania tego typu sytuacji konieczne jest ustawiczne uwrażliwianie jednostki na wszelkiego rodzaju odmienności, tym bardziej jeśli się uwzględni stanowisko Karola Tarnowskiego, który stwierdza, że „odmienny: drugi człowiek, inny naród, inna religia – wzbogacają nas, o ile udzielimy im naszej uwagi” (Tarnowski, 1998, s. 58). Zatem osvajanie z odmiennością jest cennym przedsięwzięciem, gdyż wiąże się z zyskaniem pewnych korzyści. Można je z jednej strony utożsamiać ze zdobyciem wiedzy w zakresie uchwycenia i rozumienia ewentualnych podobieństw i cech łączących ludzi, co stanowi element przyciągający jednostki do siebie, a z drugiej – z uświadamianiem sobie istniejących różnic między ludźmi, z poddaniem ich głębszej refleksji (Lewowicki, 2002a, s. 27; 2002b, s. 34).

Przygotowanie młodego pokolenia do życia w warunkach różnorodności kulturowej jest zadaniem stojącym przed różnymi środowiskami wychowawczymi, w tym także, a może przede wszystkim przed środowiskiem rodzinnym. Znaczenie rodziny w kreowaniu rozwoju społecznego małego dziecka „polega na tym, iż jest ona najważniejszym elementem społecznych więzi dziecka, gdyż jej członkowie, tworząc najbliższe otoczenie dziecka, są osobami najbardziej znaczącymi w pierwszych latach jego życia” (Budzyńska, 2000, s. 257). Rodzic w roli „osoby znaczącej” może kształtować osobowość swego dziecka i oddziaływać na jego zachowania poprzez informacyjny i normatywny wpływ społeczny (Chojnacka-Synaszko, 2009, s. 166–167). Małe dziecko, obserwując i zestawiając zachowania swoich rodziców, słuchając głoszonych przez nich opinii, sądów, traktuje ich jako źródło wiedzy o rzeczywistości. Szczególnie uwzględnia ono sposób podejścia i zachowania rodziców wówczas, gdy znajduje się w nowych, nieznanych okolicznościach społecznych. Wobec tego rodzice powinni dostarczać pozytywnych wzorców społecznych zachowań, które mogą być przez dzieci brane pod uwagę, zwłaszcza gdy chcą one mieć poczucie, że w różnych sytuacjach właściwie postąpią i zareagują. W związku z tym, że dzieci mogą przejmować informacje i zachowania od „osób znaczących” – rodziców, to te osoby będą kształtować ich wrażliwość na zróżnicowany kulturowo świat wtedy, kiedy zainicjują działania, w ramach których dzieci będą miały okazję przejawiać aprobatę dla różnego typu odmienności.

Chcąc dowiedzieć się jakiego rodzaju działania – ukierunkowane na osvajanie z odmiennością innych osób – podejmują, a raczej podejmowali rodzice wobec swoich małych dzieci, zwróciłam się – w roku akademickim 2011/12 – do stacjonarnych studentów pierwszego i drugiego roku pedagogiki z Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie z prośbą o udzielenie odpowiedzi na trzy pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety: *Na które kategorie odmienności innych osób uwrażliwiali Cię*

*rodzice w dzieciństwie? Z jaką częstotliwością rodzice uwrażliwiali Cię w dzieciństwie na wskazane kategorie odmienności? W jaki sposób rodzice uwrażliwiali Cię w dzieciństwie na odmiennosc innych osób?* Ogółem w badaniach sondażowych wzięło udział 168 osób, które zamieszkują południową i środkową część województwa śląskiego. Założyłam, że wybór studentów i chęć sięgnięcia do ich doświadczeń z dzieciństwa w kwestii osvajania ich z odmiennością, pozwoli jednocześnie uchwycić, jak pokolenie młodych rodziców lat 90. ubiegłego stulecia podchodziło do spraw związanych z wychowaniem dziecka.

Wówczas mocno akcentowano zmiany paradygmatyczne w polskiej myśli pedagogicznej, przejawiające się eksponowaniem wielu wartości, w tym kategorii podmiotowości. Podkreślano, że w kontekście oczekiwań społeczeństw demokratycznych oraz zmierzających do demokratycznego ładu, w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia powinno się uwzględniać potrzeby społeczeństwa oraz uprzywilejowaną pozycję wychowanka, wspomaganie go w jego rozwoju (Lewowicki, 1997, s. 17–20). Widoczny zwrot w stronę paradygmatu edukacji podmiotowej zakłada istnienie nadrzędnych wartości uniwersalnych, wśród których znajduje się człowiek, jego życie, rozwój, samorealizacja (tamże, s. 20), czyli bardzo ważne jest „wyzwalanie wartości wewnętrznych jednostki, wzbogacanie jej osobowości, uczenie wyboru wartości, pobudzanie do aktywności” (Jakowicka, 1994, s.168). Podmiotowość człowieka może być określana przez jego aktywność w otoczeniu, którego jest częścią, przez uczestnictwo w zdarzeniach, więc podmiot to człowiek poznający, działający, przeżywający (Wojciechowska-Charlak, 1996, s. 59). Aktywność małego dziecka podejmowana w świecie zewnętrznym, powoduje, że staje się ono coraz to bardziej świadome swoich związków z otoczeniem, rozumie otoczenie i toczące się w nim sytuacje, a także umożliwia tworzenie warunków skutecznej regulacji jego stosunków z rzeczywistością zewnętrzną (Strelau i in., 1976, s. 64). Wobec tego każde środowisko wychowawcze, a zwłaszcza naturalne – rodzina, powinno traktować dziecko jako podmiot żyjący wśród innych ludzi, którzy także są podmiotami, z którymi – tym bardziej w rzeczywistości zróżnicowanej kulturowo – należy dążyć do regulacji stosunków, czyli nauczyć się porozumienia, współdziałania, wchodzenia w interakcje, poszukiwania kompromisów, określania własnej i wspólnej przestrzeni.

Analizując dane zawarte w tabeli 1 można zauważyć, że w przypadku każdej wskazanej kategorii odmienności większość studentów (zawsze powyżej 50%) w dzieciństwie było uwrażliwianych przez rodziców na sytuację innych osób. Najwięcej respondentów (92,8%) stwierdziło, że rodzice zwracali ich uwagę na odmiennosc osób niepełnosprawnych. Także w wielu środowiskach rodzinnych badanych osób pomagano im zrozumieć sytuację osób w starszym wieku (stwierdziło tak 89,3% studentów) oraz osób demonstrujących zachowania niezgodne ze społecznymi normami (wskazało tak 82,2% studentów). Dość duża grupa badanych stwierdziła, że w dzieciństwie rodzice uczyli ich szacunku wobec osób (zwłaszcza innych dzieci) pochodzących z rodzin o zróżnicowanej pozycji majątkowej (75% studentów) oraz wobec ludzi podejmujących zachowania społecznie pożądanego i mało popularnego (67,8% studentów). W najmniejszym stopniu ankietowani byli uwrażliwiani w dzieciństwie przez rodziców na sytuację przedstawicieli różnych grup subkulturowych oraz ludzi o oryginalnych, wyszukanych zainteresowaniach (w obu przypadkach tak odpowiedziało 53,6% badanych).

Tabela 1. Typy odmienności innych osób, na które rodzice uwrażliwiali/nie uwrażliwiali w dzieciństwie badanych studentów

Kategorie odmienności		Kategorie odpowiedzi					
		uwrażliwianie		brak uwrażliwiania		nie wiem	
		N=168	%	N=168	%	N=168	%
Osoby demonstrujące zachowania niezgodne ze społecznymi normami		138	82,2	18	10,7	12	7,1
Osoby odmiennie ze względu na różnicowaną pozycję majątkową		126	75,0	36	21,4	6	3,6
Osoby demonstrujące zachowania społecznie pożądane, ale z różnych względów niepopularne		114	67,8	42	25,1	12	7,1
Osoby nie-spełniające określonego wizerunku	Osoby w podeszłym wieku	150	89,3	6	3,6	12	7,1
	Osoby niepełnosprawne	156	92,8	6	3,6	6	3,6
	Osoby należące do grupy subkulturowej	90	53,6	54	32,1	24	14,3
	Osoby innej rasy	108	64,3	36	21,4	24	14,3
Osoby innego wyznania		102	60,8	48	28,5	18	10,7
Osoby przynależące do różnej grupy narodowościowej		102	60,8	54	32,1	12	7,1
Osoby o wyszukanych, oryginalnych zainteresowaniach		90	53,6	60	35,7	18	10,7

Źródło: Badania własne

Tabela 2. Wypowiedzi badanych studentów na temat częstotliwości uwrażliwiania ich w dzieciństwie na odmiennosc innych osób

Kategorie odmienności		Rodzice uwrażliwiali na odmiennosc		
		często	rzadko	
Osoby demonstrujące zachowania niezgodne ze społecznymi normami	N=138	66	72	
	%	47,8	52,2	
Osoby odmiennie ze względu na różnicowaną pozycję majątkową	N=126	60	66	
	%	47,6	52,4	
Osoby demonstrujące zachowania społecznie pożądane, ale z różnych względów niepopularne	N=114	60	54	
	%	52,6	47,4	
Osoby niespełniające określonego wizerunku	Osoby w podeszłym wieku	N=150	126	24
		%	84,0	16,0
	Osoby niepełnosprawne	N=156	102	54
		%	65,3	34,7
Osoby należące do grupy subkulturowej	N=90	18	72	
	%	20,0	80,0	
Osoby innej rasy	N=108	36	72	
	%	33,3	66,7	
Osoby innego wyznania	N=102	48	54	
	%	47,1	52,9	
Osoby przynależące do różnej grupy narodowościowej	N=102	36	66	
	%	35,3	64,7	
Osoby o wyszukanych, oryginalnych zainteresowaniach	N=90	48	42	
	%	53,3	46,7	

Źródło: Badania własne

Tabela 3. Wskazane przez badanych studentów sposoby uwrażliwiania ich w dzieciństwie na odmienność innych osób

Kategorie odmienności		Sposoby uwrażliwiania						
		Przekaz wiedzy			Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z innymi	Podejmowanie wspólnych działań z osobami odmiennymi	Symulacja spotkań z osobami odmiennymi	
		Rozmowa	Praca z tekstem	Pokaz osób				
Osoby demonstrujące zachowania niezgodne ze społecznymi normami	N=138	114	18	72	48	18	18	
	%	82,6	13,1	52,2	34,8	13,1	13,1	
Osoby odmiennie ze względu na zróżnicowaną pozycję majątkową	N=126	102	18	54	66	42	12	
	%	80,9	14,3	42,8	52,4	33,3	9,5	
Osoby demonstrujące zachowania społecznie pożądane, ale z różnych względów niepopularne	N=114	78	12	66	42	42	18	
	%	68,4	10,5	57,8	36,8	36,8	15,7	
Osoby niespełniające określonego wizerunku	Osoby w podeszłym wieku	N=150	126	12	96	126	66	6
		%	84,0	8,0	64,0	84,0	44,0	4,0
	Osoby niepełnosprawne	N=156	126	12	96	84	36	24
		%	80,7	7,7	61,5	53,8	23,1	15,4
	Osoby należące do grupy subkulturowej	N=90	84	–	60	12	12	18
		%	93,3	–	66,7	13,3	13,3	20,0
Osoby innej rasy	N=108	102	12	42	36	12	18	
	%	94,4	11,1	38,9	33,3	11,1	16,7	
Osoby innego wyznania	N=102	90	6	54	48	30	30	
	%	88,2	5,8	52,9	46,8	29,4	29,4	
Osoby przynależące do różnej grupy narodowościowej	N=102	102	12	48	60	36	12	
	%	100,0	11,7	46,8	58,8	35,1	11,7	
Osoby o wyszukanych, oryginalnych zainteresowaniach	N=90	54	18	60	48	36	–	
	%	60,0	20,0	66,7	53,3	40,0	–	

Procenty nie sumują się do 100%, a liczby do wskazanej populacji N, ze względu na wielokrotny wybór odpowiedzi

Źródło: Badania własne

Dodatkowo okazało się, że aż 80% studentów, którzy wskazali, że jako dzieci byli w środowisku rodzinnym wdrażani do zauważenia reprezentantów grup subkulturowych, odpowiedziało, że takie sytuacje zdarzały się rzadko (tabela 2). Przeszło połowa respondentów również zaznaczyła, iż rodzice rzadko ich uwrażliwiali na takie kategorie odmienności, jak: *osoby innej rasy* (66,7%), *osoby przynależące do różnych grup narodowościowych* (64,7%), *osoby innego wyznania* (52,9%), *osoby odmiennie ze względu na zróżnicowaną pozycję majątkową* (52,4%), *osoby demonstrujące zachowania niezgodne ze społecznymi normami* (52,2%). Z kolei często studenci jako dzieci byli uczeni szacunku wobec odmienności osób w podeszłym wieku (84% badanych) i osób niepełnosprawnych (65,3% badanych), a także w stosunku do osób o wyszukanych



zainteresowaniach (53,3% badanych) i podejmujących mało popularne zachowania prospołeczne (52,6% badanych).

Na podstawie danych przedstawionych w tabeli 3 można powiedzieć, iż w środowisku rodzinnym badanych studentów przede wszystkim przekazywano im wiedzę na temat zróżnicowanej odmienności ludzi z otoczenia. W ograniczonym stopniu korzystano z tekstów (opowiadań, bajek) na temat zróżnicowania kulturowego. Dominującą metodą była rozmowa, pogadanka rodziców z dzieckiem, która bardzo często pojawiała się podczas wskazywania, demonstrowania dziecku (w rzeczywistości, na ilustracji, filmie) osób reprezentujących określoną kategorię odmienności. Przede wszystkim jest to widoczne wówczas, gdy uwrażliwiano dzieci na odmienność osób:

- demonstrujących zachowania społecznie pożądane, ale z różnych względów niepopularne,
- w podeszłym wieku,
- niepełnosprawnych,
- należących do grupy subkulturowej,
- o wyszukanych zainteresowaniach.

Przy ostatniej z wymienionych kategorii przeszło połowa studentów wskazała, że rodzice starali się umożliwić im kontakt z takimi osobami, a 40% respondentów odpowiedziało, że z takimi ludźmi podejmowali wspólne przedsięwzięcia. Większość badanych studentów, którzy byli wdrażani w dzieciństwie do zauważenia i zrozumienia odmienności innych ludzi, stwierdziła, że rodzice stwarzali im okazje do bezpośredniego kontaktu z osobami: *w podeszłym wieku* (84% studentów), *przynależącymi do różnych grup narodowościowych* (58,8%), *niepełnosprawnymi* (53,8%), *odznaczającymi się nietypowymi zainteresowaniami* (53,3%), *o zróżnicowanej pozycji majątkowej* (52,4%). Jeśli rodzice pozwalali badanym studentom w dzieciństwie podejmować wspólne działania z osobami odmiennymi, to szczególnie byli to ludzie starsi (najczęściej dziadkowie – tak wskazało 44% studentów), reprezentanci postaw i zachowań prospołecznych (36,8% studentów), przedstawiciele różnych grup narodowościowych (35,1% studentów), przedstawiciele innego wyznania (29,4% studentów).

W nielicznych sytuacjach studenci w dzieciństwie byli zapraszani przez swych rodziców do zabaw o charakterze symulacji spotkań z odmiennymi osobami. Zatem środowisko rodzinne nie doceniło tego, że w pozorowanej rzeczywistości dzieci mają większą swobodę wyrażania swoich myśli, poglądów, odczuć, bez ponoszenia przykrych konsekwencji, jakie mogą zdarzyć się w warunkach rzeczywistych. Ponadto mogły wyobrażać sobie różne sytuacje i siebie w określonych rolach, a następnie je odgrywać.

Reasumując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, iż badanym studentom w dzieciństwie rodzice starali się uświadomić bliskość i obecność wokół nich osób odznaczających się różnymi cechami. W ich środowisku rodzinnym zabiegano o to, aby nauczyli się w sposób naturalny podchodzić do wieloaspektowej różnorodności. Przy czym uwrażliwianie na większość kategorii odmienności odbywało się sporadycznie. Zdecydowanie częściej – ale tylko w blisko połowie rodzin – uwrażliwiano dzieci na reprezentantów mało popularnych zachowań prospołecznych, altruistycznych oraz na osoby o oryginalnych zachowaniach. Ponadto ciągłość we wdrażaniu dzieci do poznania i zrozumienia odmienności miała miejsce, zwłaszcza jeśli chodzi o osoby niepełnosprawne i w starszym wieku. Zatem badani studenci w dzieciństwie bardziej mieli okazję zauważać Innego wyróżniającego się cechami biologicznymi aniżeli cechami społecznymi i kulturowymi, co można uznać za element negatywny, gdyż „społeczeństwo (...), które

broni się przed różnorodnością w sferze kulturowej, etnicznej, wyznaniowej oraz odrzuca ją, kształtuje postawy zamknięte” (Nikitorowicz, 2005, s. 173).

Niezadowolającą informacją, uzyskaną na podstawie analizy uzyskanego materiału empirycznego, jest to, że w środowisku rodzinnym dość znacznej części badanych studentów nie uwzględniano kategorii podmiotowości w relacjach dorosły – dziecko, zwłaszcza podczas działań oswajających z odmiennością innych osób. Wyraża się to w ograniczaniu dzieciom okazji do nawiązywania bezpośrednich kontaktów z osobami odmiennymi i podejmowania z nimi działań, podczas których jednostka może wykazać się inicjatywą, kreatywnością, współpracą, może przeżywać różnorodne sytuacje. Przede wszystkim rodzice preferowali metody podające, z czego w bardzo ograniczonym stopniu pracę z tekstem. A przecież opowiadanie, bajka są znakomitym materiałem, który mógłby znaleźć zastosowanie w zabawach inscenizacyjnych bądź z zastosowaniem metody symulacji. Biorąc pod uwagę to, że również inni rodzice wychowujący współcześnie małe dzieci mogą w ten sam sposób działać, należałoby w ramach pedagogizacji rodziców – organizowanej w trakcie spotkań z rodzicami na terenie przedszkoli, szkół, uczelni (Uniwersytet Dzieci) – zapoznać ich z przeznaczonymi dla dzieci opracowaniami traktującymi o spotkaniu z Innym.

Badani studenci zostali wyposażeni przez rodziców w dość ograniczony zasób doświadczeń i umiejętności w zakresie oswajania z odmiennością. Jednak w ich przypadku mógł on zostać zweryfikowany i poszerzony na zajęciach w ramach przedmiotów z edukacji wielo- i międzykulturowej, w których mieli oni okazję uczestniczyć i rozważyć różne strategie edukacyjne pomagające małemu dziecku lepiej poznać, zrozumieć i zastanowić się nad sytuacją osób odmiennych.

## Literatura

Budzyńska E. (2000): *Rodzina w środowisku wychowania prospołecznego*. W: D. Kornas-Biela (red.): *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości*. KUL, Lublin

Chojnacka-Synaszkó B. (2009): *Wybrane mechanizmy wpływu społecznego – ich rola w edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.): *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Chojnacka-Synaszkó B. (2010): *Sytuacja trudna i jej odmiany – o zastosowaniu tej kategorii pojęciowej w rozważaniach nad funkcjonowaniem jednostek i grup w warunkach kulturowego zróżnicowania*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Golka M. (1997): *Oblicza wielokulturowości*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.): *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. UW, Oficyna Naukowa, Warszawa

Grzybowski P.P. (2008): *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Jakowicka M. (1994): *Kształcenie dla rozwoju – potrzeba zmian wartościowania ucznia*. W: M. Jakowicka, K. D. Mende (red.): *Edukacja w okresie przemian ustrojowych*. WSP, Zielona Góra

Kurzępa J. (2010): *Doświadczenie Inności/Odmienności w perspektywie socjoedukacyjnej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń

Lewowicki T. (1997): *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. „Zak”, Warszawa

Lewowicki T. (2002a): *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.): *Edukacja wobec ładu globalnego*. „Zak”, Warszawa

Lewowicki T. (2002b): *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków

- Nikitorowicz J. (2005): *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. GWP, Gdańsk
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1976): *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. PWN, Warszawa
- Tarnowski K. (1998): *Odmienność – bogactwo czy zagrożenie*. W: J. Kłoczowski, S. Łukaszewicz (red.): *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin
- Wieczorkowska M. (2010): *Wstęp*. W: M. Wieczorkowska (red.): *Odmienność – wartość czy skaza*. Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Łódź
- Witkowski L. (1990): *Przekroje analityczne kwestii edukacyjnej (dyskusja społeczno-krytyczna)*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Ku pedagogii pogranicza*. UMK, Toruń
- Wojciechowska-Charlak B. (1996): *Podmiotowość w wychowaniu*. W: T. E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak (red.): *Między praktyką a teorią wychowania*. UMCS, Lublin.

## **Otwartość na odmienność w sytuacji różnorodności kulturowej – na przykładzie studenckich doświadczeń w ich środowisku rodzinnym**

W niniejszym tekście zwrócono uwagę na charakter podejmowanych w środowisku rodzinnym przedsięwzięć, ukierunkowanych w stronę przygotowania małego dziecka do odkrywania i rozumienia Innego w zróżnicowanej rzeczywistości kulturowej. W takich warunkach mogą istnieć opozycje między ludźmi, a tym samym może dochodzić do spostrzegania siebie i innych osób w licznych kategoriach odmienności. W opracowaniu uwzględniono wypowiedzi stacjonarnych studentów pedagogiki z Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, które dostarczają danych o tym, na jakie rodzaje odmienności ankietowani w dzieciństwie byli uwrażliwiani przez rodziców, w jaki sposób i jak często. Uwzględniono stanowisko osób, których wczesne i późne dzieciństwo przypadło na lata 90. ubiegłego stulecia, czyli na okres, w którym mocno akcentowano zmiany paradygmatyczne w polskiej myśli pedagogicznej, przejawiające się eksponowaniem wielu wartości, w tym kategorii podmiotowości. Naturalne środowisko wychowawcze, jakim jest rodzina, miało wówczas (i powinno nadal) traktować dziecko jako podmiot żyjący wśród innych podmiotów, z którymi – tym bardziej w rzeczywistości zróżnicowanej kulturowo – należy się nauczyć współdziałania, porozumienia, poszukiwania kompromisów, określania własnej i wspólnej przestrzeni.

Słowa kluczowe: zróżnicowanie kulturowe, kategorie odmienności, uwrażliwianie na odmienność w rodzinie

## **Openness to dissimilarity in the context of cultural differentiation – the case of students' experiences in their family environment**

The focus of the presented study is on the nature of undertakings initiated in family environments and aiming at preparing a small child for revealing and understanding the Other in the culturally differentiated reality. What may occur in such conditions are oppositions which might result in viewing oneself and other people in numerous categories of dissimilarity. The study takes into account opinions of full time students of pedagogy from the Faculty of Ethnology and Education of the University of Silesia. Their responses provide data concerning the types of dissimilarity which the respondents were sensitized to by their parents, the ways in which it was done and its frequency. What the research took into account were the responses of people whose childhood fell in the 90s of the previous century – the period in which paradigmatic changes in the Polish pedagogical thought were emphasized by highlighting many values, including the orientation towards subject. The natural educational environment, which family constitutes, was to (and still should) treat the child as a subject living among other subjects, with whom one ought to learn to cooperate, reach agreement, seek compromise, indicate one's own and the common space. This becomes particularly significant in the culturally differentiated reality.

Keywords: cultural differentiation, categories of dissimilarity, sensitization to dissimilarity in family

Translated by Agata Cieniała



Barbara Grabowska  
*Uniwersytet Śląski*

## **MIĘDZY POLSKĄ A EUROPEJĄ – WIĘZI SPOŁECZNE MŁODZIEŻY NA POGRANICZACH**

Jeszcze kilka lat temu, wraz z rozwojem procesu globalizacji i nastaniem ery ponowoczesności, wieszczono koniec państwa narodowego, rozluźnienie więzi społecznych, lokalnych na rzecz mobilności, indywidualizacji oraz interakcji w cyberprzestrzeni. Wprawdzie „znakiem nowoczesności jest zwiększenie skali oraz zasięgu mobilności, a przez to nieuchronne osłabienie więzów wspólnot i lokalnych sieci interakcji” (Bauman, 2012, s. 46–47), to jednak potrzeby człowieka nie podlegają tak szybkim zmianom i ciągle chce on należeć do rzeczywistej wspólnoty oraz odczuwać zakorzenienie.

Zjawiska te sprawiły, że „posiadanie tożsamości” wydaje się jedną z najbardziej uniwersalnych potrzeb człowieka (Bauman, 2012, s. 48), a tworzenie tożsamości człowieka stało się procesem bardziej świadomym. Dotyczy to zwłaszcza osób należących do mniejszości narodowych i żyjących na wielokulturowych pograniczach. Pogranicza, obszary zamieszkałe przez wielonarodowe społeczności, zostały uznane za laboratoria, gdzie jak w soczewce skupiają się zjawiska społeczno-kulturowe. Na pograniczach toczy się nieustanny eksperyment naturalny. Działające tam mechanizmy sprawiają, że od pokoleń ludzie – będący różnych narodowości, wyznań, kultur – współżyją bez większych konfliktów, a nawet wspierają się i pomagają sobie.

Egzemplifikacją przywołanych kwestii są wyniki badań przeprowadzonych na przełomie 2010 i 2011 roku w Republice Białorusi, na Ukrainie i w Republice Czeskiej. Przedmiotem szerszych badań porównawczych były społeczne uwarunkowania poczucia tożsamości uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania (Grabowska, 2012). W niniejszym artykule omówię kwestie będące wskaźnikami zachowań tożsamościowych w obszarze regionalnym: więź z regionem, z grupą mniejszościową oraz odczucia przynależności do grupy.

### **Założenia teoretyczne i metodologiczne badań**

Poczucie tożsamości młodych ludzi będących członkami polskich mniejszości narodowych – żyjących od wielu pokoleń poza granicami Macierzy – jest uwarunkowane wieloma czynnikami. W konstrukcji teoretycznej podjętych badań przyjąłem Teorię Zachowań Tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego (1995, s. 51–63; 1997, s. 35–40; 2001, s. 159–165). W TZT autor odwołuje się do zjawisk i procesów właściwych poszczególnym społecznościom i do bardzo różnych kontekstów politycznych, społecznych, kulturowych, gospodarczych i innych, jak wreszcie do teorii

psychologicznych, socjologicznych ułatwiających zrozumienie czy interpretację rejestrowanych faktów, zjawisk i procesów. Przyjęta teoria pozwoliła poznać i opisać zróżnicowane warunki społecznego funkcjonowania na Białorusi, Ukrainie i w Czechach, zarówno w aspekcie historycznym, jak i współcześnie. Założyłam bowiem, że społeczne warunki funkcjonowania młodych ludzi znajdą odzwierciedlenie w ich deklarowanym poczuciu tożsamości i ich zachowaniach tożsamościowych.

Przyjętą teorię dopełnia teoria tożsamości społecznej Henri Tajfela (1982). Autor proponuje spojrzenie na tożsamość jednostki z perspektywy społecznej i jednostkowej. Punktem wyjścia prowadzonych rozważań jest założenie, że tożsamość, jej doświadczanie, wysiłek samookreślenia wiąże się, z jednej strony z procesem stawania się i wyboru siebie, a z drugiej, z wpisaniem w jakiś rodzaj kulturowego porządku, w którym jednostka trwa, a który daje poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa.

Dalszego uszczegółowienia założeń dokonałam korzystając z koncepcji tożsamości narodowej Grzegorza Babińskiego (1997a, s. 84). Zaproponowane przez autora trzy komponenty wpisują się w teorię H. Tajfela, charakteryzowaną jako teoria poznawczo-motywacyjna, przy czym element wiedzy o sobie zawiera też wiedzę o zachowaniach. Dotychczasowe wyniki badań świadczą, że na omawianych pograniczach dochodzi do „podwojenia”, „potrójenia” tożsamości (Lewowicki, 1995, s. 58). Odwołałam się zatem do wcześniejszych ustaleń G. Babińskiego (1997b, s. 16–17), T. Lewowickiego (1995, 2011, s. 491–493), Jerzego Nikitorowicza (2009, s. 369–370).

Wybierając kraje do przeprowadzenia badań porównawczych kierowałam się autochtonicznym charakterem polskich mniejszości narodowych na Białorusi, Ukrainie i w Czechach. Uwzględniając różny poziom rozwoju szkolnictwa w poszczególnych krajach, a zarazem wiek uczniów, do badań wybrałam szkoły średnie z polskim językiem nauczania. Badania właściwe z zastosowaniem ankiety audytoryjnej przeprowadziłam w roku szkolnym 2010/11 wśród uczniów ze szkół średnich z polskim językiem nauczania Republice Białorusi (w Grodnie i w Wołkowysku w listopadzie 2010 roku), na Ukrainie (we Lwowie i w Mościskach w grudniu 2010 roku) w Republice Czeskiej (w Czeskim Cieszynie w lutym 2011 roku)<sup>1</sup>. W badaniach wykorzystałam również podejście jakościowe, prowadziłam obserwacje, wywiady z ekspertami społecznymi, działaczami młodzieżowymi i liderami.

## **Zachowania przejawiane przez młodzież w obszarze regionalnym**

Region daje młodemu człowiekowi poczucie przynależności i jest często punktem odniesienia przez całe życie. Region w ujęciu socjologicznym jest korelatem regionalnej zbiorowości, która będąc zbiorowością terytorialną w większym bądź w mniejszym stopniu ma poczucie swojej odrębności, ale nie uważa się za naród (Ossowski, 1967c, s. 252).

Identyfikacja z terytorium jest jednym z głównych elementów tożsamości człowieka i zajmuje ważne miejsce w całościowej tożsamości człowieka. Na bazie identyfikacji z miejscowością, regionem budowane są kolejne płaszczyzny identyfikacji – narodowa, państwowa, kontynentalna i globalna. Badani uczniowie najczęściej deklarowali poczucie tożsamości w więcej niż jednej płaszczyźnie, na Białorusi najczęstsze są deklaracje w trzech, czterech i pięciu płaszczyznach, na Ukrainie w czterech i pięciu wymiarach, a w Czechach w czterech, pięciu i sześciu wymiarach. Ucznio-

wie określali siebie jako *mieszkańca swojej miejscowości* (86,0% B, 87,1% U, 94,3% Cz), *mieszkańca regionu* (82,6% B, 90,1% U, 93,9% Cz), *Polaka* (86,8% B, 78,2% U, 69,3% Cz), *Europejczyka* (58,7% B, 64,4% U, 84,1% Cz) i *obywatela świata* (59,3% B, 71,3% U, 87,1% Cz). Określenie siebie w pięciu płaszczyznach zadeklarowało 35,8% badanych uczniów na Białorusi, 38,6% na Ukrainie, a 39,0% w Czechach. Badani na wszystkich pograniczach najrzadziej czują się *obywatelami państw*, w których mieszkają (37,2% B, 41,7% Cz, 44,6% U).

Charakterystyczne dla identyfikacji z regionem jest zaangażowanie emocjonalne i odczuwanie więzi z grupą/ami do której/ych się przynależy. Pisząc w liczbie mnogiej, odnoszę to do sytuacji osób należących do mniejszości, które nie zawężają społecznego uczestnictwa do swojej grupy narodowej. W poprzednich pokoleniach Polacy mieszkający w ościennych państwach byli zmuszeni do „zamrożenia” kontaktów z Polską i polsnością. Skupiali się na pielęgnowaniu i kultywowaniu polskości w obrębie swojej rodziny. Przemiany polityczne na początku lat 90. XX wieku nieznacznie poprawiły sytuację polskich mniejszości narodowych, ale kontakt z polską kulturą narodową nadal ma tylko nieznaczna część Polaków. Otwarcie się mniejszości narodowych na inne kultury zaowocowało wielowymiarowymi identyfikacjami, w których dość znaczący jest wymiar europejski i globalny. Młodzież – znając języki (polski, kraju zamieszkania, angielski) – swobodnie uczestniczy w wielu kulturach, mniejszościowej, większościowej, europejskiej.

A czym zatem dla młodych członków polskiej mniejszości narodowej jest region i w jakich zachowaniach przejawia się ich poczucie tożsamości w tym obszarze?

Więź społeczna jest w literaturze różnie interpretowana, a „najczęściej rozumiemy ten zwrot jako równoważnik starego francuskiego wyrażenia: *esprit de corps*. Składa się na to aprobująca świadomość przynależności do grupy, tendencja do zachowywania najważniejszych konformizmów grupowych, kult wspólnych wartości, świadomość wspólnych interesów, ale i gotowość do przekładania interesów grupy ponad interesy osobiste, jeżeli taki konflikt zajdzie, albo przynajmniej przekonanie, że się powinno interesy grupy przedkładać nad swoje” (Ossowski, 1967b, s. 153–154). Jan Szczepański, obok rozumienia więzi społecznej jako subiektywnego poczucia łączności i składających się nań postaw, tendencji i nastawień, wskazuje, że członkowie zbiorowości terytorialnych są połączeni więzią wynikającą z faktu zamieszkiwania na terytorium uważanym za wspólne i więzią podobnych lub wspólnych związków z terenem (Szczepański, 1970, s. 375).

Dla uczniów region, w którym żyją, ma szczególne znaczenie. Większość badanych podawała więcej niż jedną odpowiedź. Wskazywano przede wszystkim czynniki, które – za J. Szczepańskim – składają się na obiektywny wymiar więzi: *miejsce urodzenia* (62,7% B, 59,4% U, 61,4 Cz), *miejsce zamieszkania* (50,0% B, 45,8% U, 55,7% Cz). Region, stwierdzał J. Szczepański (1970, s. 376), dostarcza środków zaspokojenia potrzeb, a jego cechy wyznaczają rozmieszczenie członków społeczności w przestrzeni. Młodzież wymieniła także czynnik związany z subiektywnym poczuciem więzi, region jest dla niej *miejscem bliskim sercu* (36,4% B, 42,7% U, 54,9% Cz). Sens subiektywny stanowi poczucie emocjonalnego przywiązania do miejsca zamieszkania, przejawiającego się w postawach, w patriotyzmie lokalnym, gotowości do pewnych działań altruistycznych na rzecz swojej społeczności, ale także na przyzwyczajeniu, na wzmożonym poczuciu bezpieczeństwa, jakie daje życie wśród „swoich”, na przeniesieniu związków emocjonalnych z innymi grupami na zbiorowość terytorialną.

Szczepański (1970, s. 376) dodawał, że grupa społeczna i wszelkie zbiorowości istnieją dlatego, że zaspokajają potrzeby ludzi w nich skupionych, że są czynnikiem życia człowieka. Dla niewielu badanych region jest tylko *miejszem na mapie* (8,5% B, 7,3% U, 13,8% Cz) czy *miejszem nauki* (9,3% B, 7,3% U, 19,9% Cz).

Osadzenie człowieka w swoim regionie jest istotne ze względu na doświadczenia zdobywane w tym środowisku. Pozytywne zabarwienie emocjonalne więzi sprawia, że „w miarę narastania naszych osobistych doświadczeń rozrasta się nasza prywatna ojczyzna. Inny zasięg ma ojczyzna prywatna dziecka, inny młodzieńca” (Ossowski, 1967a, s. 221). W subiektywnym wymiarze więzi odzwierciedla się wyróżniony przez G. Babińskiego składnik ocenny postawy wobec regionu. Wiąż z regionem, nazywana również więzią terytorialną, jest budowana na emocjonalnym związku nie tylko z regionem, ale również – a może przede wszystkim – z ludźmi, z grupą, do której się należy, z jej kulturą, tradycją, obyczajami.

Analizując otrzymane wyniki można zauważyć regionalne zróżnicowanie odczuwanych więzi. Na Białorusi, rzadziej niż na innych pograniczach, wskazywano subiektywny wymiar więzi. Region dla młodych Polaków z Białorusi jest najczęściej miejscem urodzenia. Korzystając z wyników szerszych badań można tłumaczyć to ich tęsknotą za Polską, chęcią wyjazdu na studia do Polski i pozostania tu na stałe. Jest to w dużej mierze spowodowane sytuacją polityczną i społeczną w ich kraju zamieszkania i prowadzoną polityką wobec polskiej mniejszości narodowej. Utrudniona działalność polskich organizacji mniejszościowych i ich mała liczba prowadzi w efekcie do słabego ukształtowania więzi społecznych. Uczniowie dostrzegają trudną sytuację Polaków, niemożność otwartego przyznawania się do polskości, pielęgnowania dziedzictwa kulturowego, a nawet uczenia się języka polskiego.

Identyfikacja z terytorium budowana jest na emocjonalnym związku z grupą, jej kulturą i tradycją oraz z określonym regionem. Większość badanych na wszystkich trzech pograniczach przejawia pozytywne odczucia związane z regionem, aczkolwiek różnią się one intensywnością. Uczniowie deklarują przede wszystkim *zadowolenie* (53,6% B, 46,2% U, 58,6% Cz), *radość* (40,0% B, 49,5% U, 45,6% Cz) i *dumą* (19,1% B, 24,7% U, 38,5% Cz). Najwięcej pozytywnych odczuć związanych z własnym regionem wymienili uczniowie z Zaolzia, oni również najrzadziej wskazywali *obojętność* (24,5% B, 18,3% U, 16,3% Cz). Uczucia negatywne wobec własnego narodu pojawiają się niezbyt często. Uczniowie odczuwają *niechęć* (8,2% B, 6,5% U, 0,8% Cz), *irytację* (3,6% B, 4,3% U, 4,2% Cz) i *wstyd* (6,5% B, 2,7% U, 1,3% Cz).

W więzi terytorialnej, jak i w więzi z grupami znajduje odzwierciedlenie nasza potrzeba przynależności. Jest ona jedną z najbardziej podstawowych i najsilniejszych potrzeb człowieka i zarazem jedną z potrzeb najbardziej społecznych (Baumeister, 2011, 117). Badani uczniowie czują się najbardziej związani z *rodziną* (96% do 92,6%) i z *kolegami ze szkoły* (od 88,5% do 75,2%). Młodzież zadeklarowała również więź z *grupą mniejszościową* (55,4% B, 66,7% U, 58,8% Cz). Równie intensywnie badani czują się związani ze *społecznościami większościowymi krajów zamieszkania* (54,5% B, 51,5% U, 54,2% Cz).

W przejawianym stosunku emocjonalnym badanej młodzieży do regionu zawiera się stosunek poprzednich pokoleń do tych ziem przekazany w procesie socjalizacji, a także dzisiejsze położenie polskiej mniejszości narodowej w danym kraju. Te pozytywne odczucia żywione do swojego regionu są uzasadnione potrzebą utrzymania pozytywnej samooceny (Tajfel, 1982).



## Podsumowanie

Ludzie na pograniczach ukształtowali własne sposoby przetrwania w trudnych warunkach, a w dzisiejszym ponowoczesnym świecie młodzi potrafili zbudować tożsamość zawierającą zarówno przynależność narodową, jak i państwową/obywatelską. Większość badanych deklaruje wielowymiarowe poczucie tożsamości. Dla uczniów z Białorusi podstawowym samookreśleniem jest polska identyfikacja narodowa (86,8%), na Ukrainie identyfikacja regionalna (90,1%), a w Czechach lokalna (94,3). Tożsamość regionalna kształtuje się wcześniej niż pozostałe, które ją wzbogacają.

Deklarowane wielowymiarowe identyfikacje uczniów można interpretować na wiele sposobów. Po pierwsze, młodzież korzysta z możliwości identyfikowania się z wieloma grupami i należania do nich. Po drugie, wielowymiarowe identyfikacje dają możliwość uniknięcia jednoznacznej identyfikacji, tak jak to było w poprzednich pokoleniach. Można czuć się zarówno Polakiem, jak i Białorusinem/Ukraińcem/Czechem i łączyć je z innymi wymiarami. Jednoznaczne, jednowymiarowe wybory zamykają na uczestnictwo w innych grupach. Po trzecie, słaba obecność wymiaru państwowego/obywatelskiego w identyfikacjach badanych może być związana z ograniczoną jeszcze partycypacją w życiu grupy większościowej. T. Lewowicki (2012, s. 35), zauważa, że (samo)identyfikacja, tożsamość wielowymiarowa budzi sprzeciw w państwach, w których – po rozpadzie poprzednich organizmów państwowych – odradza się i jest na nowo tworzona tożsamość państwowa. W tych krajach nie ma zrozumienia i akceptacji wyborów tożsamościowych. Gdyby Polacy wyrzekli się polskości lub mieli do niej „chłodniejszy” stosunek, to – należy przypuszczać, że – byłiby chętniej włączani do grupy większościowej. Po czwarte, niezbyt silne identyfikacje w wymiarze narodowym (polskim) mogą być odzwierciedleniem „zamrożenia” przez dziesięciolecia kontaktów Polski z Polakami mieszkających na obczyźnie, a zwłaszcza na Wschodzie i w Czechosłowacji. Osoby należące do polskich mniejszości narodowych „musiały” znaleźć inną grupę, która da poczucie bezpieczeństwa. Taką grupą jest dla nich grupa mniejszościowa, a poczucie bezpieczeństwa wzmacnia osadzenie w regionie, w ziemi przodków. Młodych Polaków, członków polskich mniejszości narodowych cechuje silna – o zabarwieniu pozytywnym – więź z regionem, który jest dla nich *ziemią rodzinną*, a nawet *ojczyzną*. Wśród polskiej społeczności na Zaolziu w świadomości społeczności Zaolzie jest regionalną ojczyzną. Wyjaśnienia należy szukać w uwarunkowaniach historycznych. Częste zmiany przynależności państwowej, a także stosunek zagranicznej ojczyzny do Polaków z Zaolzia w okresie komunistycznym sprawiły, że wśród mieszkańców Śląska Cieszyńskiego, posługujących się powszechnie na co dzień gwarą, ukształtowało się poczucie odrębności, wzmacniane różnicowaniem religijnym tego obszaru (Grabowska, 2012). Skrzyżowanie różnych, współdziałających czynników doprowadziło do wzmocnienia poczucia odrębności poprzez rozwój kultury regionalnej, obecnej i żywej także w najmłodszym pokoleniu. Wyniki badań potwierdziły zatem wcześniejsze założenie o występowaniu silnej więzi z regionem.

Zaproponowane wyjaśnienia zapewne nie wyczerpują możliwych interpretacji.

## Przypisy

<sup>1</sup> Na Białorusi w badaniach uczestniczyło 122 uczniów, na Ukrainie 101 uczniów, a w Czechach 264 uczniów i były to grupy reprezentatywne.

## Literatura

- Babiński G. (1997a): *Pogranicze polsko-ukraińskie: etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*. „Nomos”, Kraków
- Babiński G. (1997b): *Socjologiczne aspekty tożsamości narodowej*. W: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.): *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. UO, Opole
- Bauman Z. (2012): *Kultura jako praxis*. PWN, Warszawa
- Baumeister R. (2011): *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*. PWN, Warszawa
- Erikson E. H. (2000): *Dzieciństwo i społeczeństwo*. „Rebis”, Poznań
- Grabowska B. (2012): *Kim czują się młodzi Polacy na obczyźnie? Kreowanie tożsamości w warunkach pogranicza*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń
- Nikitorowicz J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. WAIiP, Warszawa
- Lewowicki T. (1995): *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: M. M. Urlińska (red.): *Edukacja a tożsamość etniczna*. UMK, Toruń
- Lewowicki T. (1997): *Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji)*. W: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.): *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. UO, Opole
- Lewowicki T. (2001): *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn
- Lewowicki T. (2011): *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń
- Lewowicki T. (2012): *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1
- Ossowski S. (1967a): *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*. W: S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. PWN, Warszawa
- Ossowski S., (1967b): *O osobliwościach nauk społecznych*. W: S. Ossowski: *O nauce*. Dzieła. T. IV. PWN, Warszawa
- Ossowski S. (1967c): *Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim*. W: S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Dzieła. T. III. PWN, Warszawa
- Szczepański J. (1970): *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN, Warszawa
- Tajfel A. (1982): *Introduction*. W: H. Tajfel (red.): *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge University Press, Cambridge. Za: R. Szwed: *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*. KUL, Lublin 2003

### Między Polską a Europą – więzi społeczne młodzieży na pograniczach

Problematyka poruszana w niniejszym artykule jest wycinkiem szerszych prac związanych z realizacją projektu *Poczucie tożsamości młodzieży i jego uwarunkowania (studium polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu w perspektywie porównawczej)*.

Omówione zastały deklarowane zachowania badanych uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Białorusi, na Ukrainie i w Czechach w obszarze regionalnym. Potwierdzenie znalazło założenie o społecznych uwarunkowaniach zachowań tożsamościowych. Badani deklarują silną więź z polską mniejszością narodową, a wielowymiarowa tożsamość daje im możliwość określania siebie w wielu płaszczyznach i równoczesnej identyfikacji z regionem, Polską, z krajem zamieszkania i z Europą.

Słowa kluczowe: zachowania tożsamościowe, młodzież, polska mniejszość narodowa na Białorusi, Ukrainie i w Czechach

## **Between Poland and Europe – social bonds of borderland youth**

The issues discussed in the presented text constitute a small section of broader studies associated with the implementation of the project *Youth's feeling of identity and its determinants (a study of the Polish national minority in Zaolzie in the comparative perspective)*.

What has been considered in this study are the declared behaviour patterns of examined learners from schools with Polish as the teaching language in Belarus, Ukraine and the Czech Republic concerning the regional identity. The assumption of social determinants of identity behaviours has been confirmed. The respondents declare a strong bond with the Polish national minority and their multidimensional identity allows them for identifying themselves in many layers with simultaneous identification with the region, Poland, the country in which they live and Europe.

Keywords: identity behaviours, youth, Polish national minority in Belarus, Ukraine and the Czech Republic

Translated by Agata Cienciala



Janina Urban  
*Uniwersytet Śląski*

## **MŁODZIEŻ ŚRODOWISK WIELOKULTUROWYCH PAŃSTW GRUPY WYSZEHRADZKIEJ O PROCESACH INTEGRACYJNYCH Z UNIĄ EUROPEJSKĄ – NASTAWIENIA DOTYCZĄCE ZJEDNOCZENIA I KWESTII MNIEJSZOŚCI<sup>1</sup>**

Wstąpienie państw Grupy Wyszehradzkiej do Unii Europejskiej związane było ze zmianami demokratycznymi, w ramach których wprowadzenie pluralizmu to najważniejszy ze wskaźników. Procesy integracyjne z Unią Europejską przebiegające od lat 90. XX wieku w krajach Europy Środkowo-Wschodniej były wyrazem wyboru nowego ładu społecznego<sup>2</sup>, a wiążąca się z nimi demokracja życia społecznego wprowadziła nowe pojęcie praworządności i gospodarkę wolnorynkową, które uważane są za główne wyznaczniki cywilizacji europejskiej i określa się je jako jedną z charakterystyk europeizmu i postępowej myśli europejskiej (Marciszewski, 2001, s. 37). Dziś zjednoczenie z Unią Europejską państw Grupy Wyszehradzkiej jest faktem – wydawałoby się – już na tyle stabilnym prawnie i w świadomości społeczeństw, że nie podlega dyskusji. Niemniej otwarcie się na Europę w społeczeństwie postrzegane było nie tylko jako okazja nowego czy lepszego życia, ale wywoływało też obawy. Sytuacje niesprzyjające myśleniu o wspólnej Unii, do których niewątpliwie należy aktualny światowy kryzys<sup>3</sup>, wywoływały różne oceny i powodowały ambiwalentne lub wręcz negatywne nastawienia do procesów integracji z UE. Mimo takiej sytuacji, akceptacja wstąpienia do Unii jest o wiele szersza w porównaniu z okresem przed integracją, kiedy konsekwencje przez nią wywoływane były jeszcze nieznanne. W kwietniu 2004 roku w Polsce było 65% zwolenników i 30% przeciwników Unii. Od tego czasu wzrastało poparcie, jak również ocena korzyści<sup>4</sup>.

Różniła się świadomość obywateli państw na temat roli, jaką może odegrać społeczeństwo danego państwa w Europie, czyli wizja wkładu własnego kraju do Unii. Badania opinii społecznej wszystkich krajów Grupy Wyszehradzkiej pt. „Co my możemy znaczyć dla Europy?” wykazują, że w większości krajów najsilniejsze jest przekonanie, że jesteśmy tanią siłą roboczą<sup>5</sup>. Różni się zaś świadomość pozostałych wymiarów: co my możemy dać i/lub co możemy zyskać. O ile dla Polaków Polska może wnieść do Europy tradycję (uważa tak 33% badanych) i produkty rolne (30%), to Czesi widzą atuty swego kraju w możliwościach rynkowych u siebie – proponują atrakcje turystyczne i spędzanie wolnego czasu (44%) oraz rynek zbytu dla towarów z Unii Europejskiej (31%), Słowacy – pracowitość i przedsiębiorczość (47%) oraz wykształcone społeczeństwo (33%), Węgrzy – kulturę i sztukę (36%) oraz pracowitość i przedsiębiorczość (34%). Dane te świadczą o różnym spojrzeniu na miejsce swego kraju w Unii i o różnych wizjach promowania swojego kraju. Ważna jest więc rola

edukacji w zakresie uświadamiania możliwości, jakie niosą procesy zjednoczeniowe. Autorzy, podejmujący tematykę edukacji w zróżnicowanej Europie, zwracali uwagę, że „coraz częściej zastanawiamy się nad tym, czy Europejczycy ze Wschodu i Zachodu, z Południa i Północy mówią tym samym językiem? (...) W jakim stopniu odmienne są w europejskich systemach oświatowych standardy kształcenia do wolności, praw człowieka i relacji jednostka – wspólnota, obywatel – władza?” (Melosik, Szkudlarek, Śliwerski, 2002, s. 13). Nad jednolitą interpretacją pojęć w Europie zastanawiali się także politycy, m.in. w związku z rozszerzaniem Unii: „idea Europy pozostała spójna pod względem politycznym i kulturowym, aczkolwiek zawarte są w niej elementy zarówno różnicujące, jak i jednoczące. (...) To napięcie między podziałami a jednością pozostaje cały czas żywe. Wciąż rodzą się pytania, czym jest Europa. Niepewność ta zyskała na znaczeniu w obliczu (...) rozszerzenia Unii Europejskiej – z obecnych 15 do 27 członków” (Nicoll, Salmon, 2002, s. 10).

W tej sytuacji podkreślanie tolerancji i szacunku jako najważniejszych zadań wychowania nadaje edukacji międzykulturowej szczególną wartość<sup>6</sup>. Tradycje tolerancji i poszanowania poglądów innych są od dawna obecne w postępowej myśli europejskiej i określa się je jako jedną z charakterystyk europeizmu. Tolerancja dla poglądów, zachowań i obyczajów, mająca oparcie w uznawanych wartościach i systemie prawnym, uważana jest jako jeden z głównych wyznaczników cywilizacji europejskiej<sup>7</sup>. Problematyka ta w szczególny sposób dotyczy środowisk wielokulturowych: „Społeczeństwo wielokulturowe powinno uwzględniać tożsamość kulturową tworzących je jednostek i grup, jako jedną z centralnych, a więc podzielanych wartości. W konsekwencji powinno podzielać szacunek wobec niej i jej ochronę. Warunkiem jest mocny status i wysoka pozycja jako wartości tolerancji, ale także tożsamości kulturowej. (...) Tak więc wychowanie, w znaczeniu stymulowania i wspierania rozwoju podmiotowości w taki sposób, by jednostki i grupy chciały i potrafiły nie tylko wzmacniać swoją podmiotowość, ale chronić podmiotowość innych i zabezpieczać wszystkim warunki jej rozwoju, jest, jak się wydaje, obszarem najważniejszych problemów edukacyjnych i wychowawczych dzisiejszego świata, stającego się coraz szybciej światem społeczności wielokulturowych. (...) Zadania wzmacniania więzi moralnej, budowania infrastruktury normatywnej i kształcenia kompetencji komunikacyjnych umożliwiających postawy integracyjne dotyczącą każdej społeczności, choć wielokulturowość nadaje im szczególnego dramatyzmu” (Olbrycht, 2003, s. 213–216). Sprawy te wyjątkowo wyostwiają się w środowiskach z mniejszością autochtoniczną.

Zainteresowanie kwestią mniejszości w UE przebiega w kontekście praw człowieka, jako jednym ze sposobów rozumienia realizacji polityki wielokulturowości<sup>8</sup>, ale nie tylko. Chodzi też o to, aby włączyć w jak najszerszym zakresie zasoby ludzkie reprezentowane przez te grupy do rozwoju ekonomicznego, a uważa się nawet, że stosunek do mniejszości narodowych jest jednym z mierników demokracji i pluralizmu (Rabczuk, 1998 s. 83–85; 2011, s. 62).

Rozważania podjęte w tym artykule prowadzone są z punktu widzenia pytań o porównanie nastawień<sup>9</sup> w i do UE młodzieży szkół dla większości i mniejszości narodowych na pograniczach w różnych krajach<sup>10</sup>, a także kwestii dotyczących mniejszości – oczekiwań vs akceptacji tych spraw. Prezentowanym rozważaniom towarzyszy teza o asymetrii w komunikacji (Szkudlarek, 2004) w środowiskach wielokulturowych, zwłaszcza mniejszości i większości, wynikającej z dominacji większości

nad „grupami oddalonymi od władzy” (Mitter, 1999). Sytuacja ta może powodować, że regulacje wprowadzane w UE w stosunku do mniejszości narodowych, na poziomie lokalnym traktowane mogą być zarówno jako pożądane, jak i uciążliwe. Niejednokrotnie bowiem prawa mniejszości zagwarantowane ustawami nie są spełniane na poziomie instytucji lokalnych czy akceptowane w środowisku<sup>11</sup>. Powody można znaleźć różne – od zbyt wielkich kosztów do zwykłej niechęci urzędników, a nawet osób najbliższych. Status mniejszości narodowych wiąże się z szeroko rozumianym statusem społecznym i zależy między innymi od<sup>12</sup>: liczebności, rozmieszczenia i wewnętrznej spójności mniejszości, polityki mniejszościowej władz kraju osiedlenia, ocena mniejszości przez społeczeństwo kraju osiedlenia, z uwzględnieniem istniejących stereotypów oraz roli środków masowego przekazu, zakres pomocy i opieki udzielanej przez państwo macierzyste danej mniejszości, a niewątpliwy wpływ na szeroko rozumiany status mniejszości ma aktualna sytuacja międzynarodowa – i to zarówno w skali regionalnej (np. europejskiej), jak i globalnej.

Na tym tle sformułowane zostały tezy badawcze o zróżnicowaniu nastawień młodzieży – mniejszości i większości narodowych – do procesów integracyjnych i spraw z nimi związanych w zależności od kraju zamieszkania oraz o zróżnicowaniu nastawień tej młodzieży do kwestii mniejszości narodowych – oczekiwań mniejszości narodowych w sprawach dla niej ważnych i określających jej status vs akceptacji tych spraw przez grupy dominujące – w zależności od kraju zamieszkania. Odpowiedź na nie i ewentualne określenie zakresu pozwoli na odpowiedź na pytanie – z punktu widzenia niniejszych rozważań, uwzględniających kontekst szkoły, niemniej ważne – o zróżnicowanie nastawień do UE i spraw z tym związanych oraz kwestii mniejszości narodowych ze względu na status bycia mniejszością–większością narodową w środowiskach ich współżycia w poszczególnych krajach, ponadto porównanie wyników badań z roku 2004 i 2010 w tych samych środowiskach i dotyczących tych samych spraw pozwoli na określenie zmian.

## **Dobór i charakterystyka badanych grup oraz kilka danych z ich środowisk**

Podjęcie tematu nastawień do procesów integracyjnych w Europie oraz kwestii mniejszości narodowych – ich praw i sytuacji w Unii Europejskiej – w opiniach mniejszości i większości, wskazało i skłaniało do wyboru grup najbardziej tymi sprawami zainteresowanych i będących niejako prekursorami budowania życia w nowej rzeczywistości i doświadczania konsekwencji zmiany społecznej – młodzieży kończącej szkołę średnią i wkraczającej w dorosłe życie w nowej rzeczywistości i łączące się z tym wybory. Zaprezentowanie opinii młodzieży liceów środowisk wielokulturowych z mniejszością autochtoniczną państw Grupy Wyszehradzkiej daje możliwości porównania nastawień (w tym oczekiwań, akceptacji) zarówno młodzieży mniejszości narodowych<sup>13</sup>, jak i współżyczącej z nią młodzieży narodu dominującego, w zależności od kraju zamieszkania. Daje także możliwości porównań nastawień młodzieży mniejszości i większości współżyczącej w obrębie poszczególnych krajów oraz zmian, jakie dokonały się w tym zakresie od roku 2004 – tj. wstąpienia do Unii – do roku 2010.

Dobór młodzieży z liceum dla mniejszości i licealistów z sąsiedzkich szkół większości umożliwił porównanie dwu grup odniesienia<sup>14</sup>, na co pozwolił dobór mniejszości narodowej z instytucjonalnym zapleczem w postaci własnej szkoły<sup>15</sup>, a tym samym

spełnienia postulowanego w badaniach komparatystycznych wymogu ekwiwalencji funkcjonalnej oraz uwzględnienia częściowej – w przypadku mniejszości – socjalizacji w środowisku macierzystym, którą poza rodziną daje jedynie szkoła. Pytania o kwestie mniejszości narodowych rozważane są z dwóch punktów widzenia: własnych oczekiwań mniejszości oraz akceptacji większości. Jest to obraz możliwości, jakie jest w stanie realizować mniejszość ze względu na przyzwolenie większości<sup>16</sup>. Zaprezentowany dobór grup, uwzględnia w kwestiach mniejszości dwie perspektywy badawcze<sup>17</sup> – zewnętrzną (większość) i wewnętrzną (mniejszość).

Na podstawie określonych kryteriów dokonano doboru młodzieży środowisk wielokulturowych z państw Grupy Wyszehradzkiej ze szkół dla mniejszości narodowych<sup>18</sup> i sąsiadujących z nimi liceów większości. W konsekwencji w badaniach uczestniczyła młodzież z klas dla niemieckiej mniejszości narodowej w Polsce i szkół dla polskiej mniejszości narodowej w Republice Czeskiej, węgierskiej dla mniejszości narodowej ze Słowacji, słowackiej dla mniejszości narodowej z Węgier oraz ich rówieśnicy – licealiści z sąsiednich szkół dla większości. Badani kończyli więc licea w czasach podobnie przebiegających procesów społecznych w ich krajach, a także z – jako wymogiem UE – instytucjonalnym prawnie i społecznie zabezpieczeniem praw mniejszości, w tym kształcenia w kulturze i w języku ojczystym<sup>19</sup>.

Różnią się, ale mają wspólne, społeczne wyznaczniki omawianych środowisk i ich historię. Mają też regulacje prawne umożliwiające instytucjonalne zakotwiczenie szkolnictwa mniejszości narodowych z ojczystym językiem nauczania. Omawiane mniejszości są na terenach, które zamieszkują, autochtonami i mniejszością zamieszkującą je w sposób zwarty – czy w przypadku Słowaków na Węgrzech mniejszością „wyspową”, korzystającą z możliwości posiadania własnego szkolnictwa<sup>20</sup>.

Prezentując nastawienie do procesów integracyjnych i kwestii mniejszości narodowych młodzieży ze szkół mniejszości i większości środowisk wielokulturowych w roku 2010 i ujmując je porównawczo z wynikami badań z roku 2004<sup>21</sup>, czyli tuż przed wstąpieniem do Unii – analiza w tym artykule ukierunkowana została na pokazanie zróżnicowania nastawień w zależności od państwa zamieszkania, chociaż wskazane jest też zróżnicowanie nastawień ze względu na bycie przedstawicielem mniejszości – większości, czyli uczniów sąsiednich szkół mniejszości i większości. Procesy zjednoczeniowe wzbudzały i wzbudzają zróżnicowane zainteresowanie w krajach Grupy Wyszehradzkiej<sup>22</sup>. Można przypuszczać, że nastawienia uczniów korespondują z nastrojami społecznymi, ale ze względu na młody wiek badanych można się spodziewać większego otwarcia na świat i własne środowisko wielokulturowe.

## **Młodzież środowisk wielokulturowych o integracji i nastawienia do kwestii mniejszości**

### **Akceptacja i oczekiwania młodzieży związane z Unią Europejską i NATO**

Procesy integracyjne i ocenianie skojarzonych z nimi zjawisk nie były i nie są do dziś jednoznacznie odbierane. Ujawnione w badaniach CBOS w latach 2004–2010 trendy w Polsce świadczą o wzroście poparcia dla Unii i odczuciu lepszej jakości życia. W kwietniu 2004 roku w Polsce deklarowało się jako zwolennicy 65% badanych, jako przeciwnicy Unii 30% (CBOS nr 75/2004). Poparcie dla UE zwiększało się już od na-



stępnego roku i w latach 2005/2010 w Polsce było kolejno 75%/85% zwolenników i 15%/10% przeciwników (CBOS nr 56/2010). Odpowiednio do akceptacji wzrasta też ocena w sprawie korzyści ze wstąpienia do Unii.

Akceptacja procesów integracyjnych w innych państwach Grupy Wyszehradzkiej była jednak o wiele niższa. Przeprowadzone w roku 2005 badania CBOS wykazują zróżnicowanie akceptacji (jej brak) w krajach Grupy Wyszehradzkiej (wyniki podane kolejno – Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) wstąpienia do NATO (akceptacja: 81%, 68%, 61%, 55% i jej brak 8%, 23%, 31%, 42%) i integracji kraju zamieszkania z Unią Europejską (akceptacja: 79%, 73%, 70%, 83% i jej brak 14%, 22%, 23%, 15%) (CBOS 79/2005). Różniła się świadomość obywateli różnych państw na temat roli, jaką może odegrać społeczeństwo danego państwa w Europie, czyli wizja wkładu własnego kraju do Unii. Można się zatem spodziewać odzwierciedlenia tego faktu w innych sprawach.

Badania z lat 2004 i 2010 dzięki doborowi umożliwiają porównanie nastawień młodzieży do UE z różnych krajów GW, także z populacją we własnym kraju, ale również pozwalają na wskazanie różnic ze względu na bycie mniejszością–większością narodową<sup>23</sup>.

Wybrane zagadnienia – akceptacja procesów integracyjnych i obaw z nimi związanych – poszerzona zostaje o ocenę: poprawa czy pogorszenie najważniejszych spraw życia codziennego (Sztompka, 2008) – szczęścia i jakości życia, gwarancji egzystencjalnych, jakie dają praca i zasoby finansowe. W tej perspektywie naturalne jest także pytanie o ważność relacji tradycja – wejście do Unii i w tej kolejności tematyka ta zostanie przedstawiona – aprobata i obawy wynikające z procesów przebiegających w UE, ważność tradycji – połączenie oceny życia codziennego spodziewanego (w badaniach 2004) czy rzeczywistego (2010).

Wyniki badań z roku 2010 roku w grupach mniejszości świadczą o wysokiej (90%-91%) akceptacji wstąpienia do UE (niższą tylko w Czechach – 67 %), a tym samym potwierdzają wysoką deklarowaną w roku 2004 akceptację życia w UE, chociaż – oprócz młodzieży z Polski – jest ona w roku 2010 niższa. Akceptacja w grupie większości jest w roku 2010 wyższa w porównaniu z rokiem 2004 w każdej grupie (90%-100%), oprócz Słowacji<sup>24</sup>. Z badań wynika też zdecydowany wzrost poparcia dla NATO<sup>25</sup>. Ogólne trendy nastawień do procesów integracyjnych UE w latach 2004 i 2010 zarówno młodzieży ze szkół dla mniejszości, jak i większości są takie same – wzrost poparcia dla NATO. Nastawienia te potwierdza także deklarowany brak obaw z UE<sup>26</sup> – wzrósł on z około 20% deklarujących brak obaw w roku 2004 (wyjątek mniejszość w Polsce – 50%) do 60%-82% (wyjątek większość w HU – tylko 40%).

Obraz nastawień dopełnia polaryzacja opinii młodzieży w sprawie wstąpienia do UE. Wyraża się w spadku opinii, że „tak samo ważna tradycja i wejście do Unii Europejskiej”. Zarazem odnotowane są opinie skrajne – najważniejsze jest tylko „wejście do UE” albo tylko „utrzymanie tradycji”<sup>27</sup>. Największe zróżnicowane opinie nastąpiło wśród młodzieży większości na Słowacji oraz w Czechach, ale są to stanowiska przeciwne. Na Słowacji uczniowie deklarowali „utrzymanie tradycji” (wzrost o 15%: z 10% do 25%) albo tylko „wejście do UE” (wzrost o 10%: z 8% do 18%) jako najważniejsze, przy równoczesnym spadku poparcia „tak samo ważna tradycja i wejście do Unii Europejskiej” (spadek o 30%: z 65% do 35%). Tego typu zmiany pojawiły się i w innych grupach, chociaż ekstremalnie przejawiały się w grupach mniejszości i większości w Republice Czeskiej. Opinie młodzieży polskiej mniejszości narodowej w Czechach są zbliżone

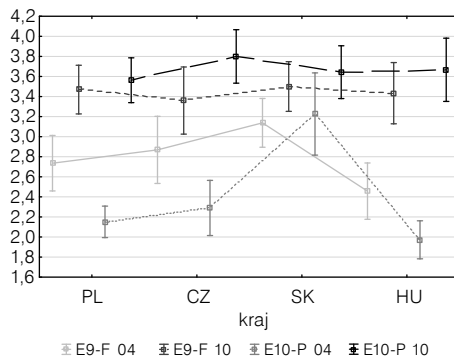
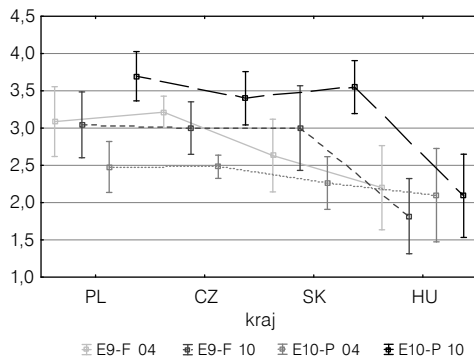
do deklaracji większości na Słowacji – wzrost poparcia dla „utrzymania tradycji” o 12% (z 28% do 40%) i „Unii” 16% (z 2% do 18%), i odpowiednio spadek dla „obydwu” o 16% (z 53% do 37%). Zdecydowanie przeciwne zdanie prezentują ich sąsiedzi – młodzież większości narodowej w Czechach. Wśród tej młodzieży opinia o „utrzymaniu tradycji” jako najważniejszym zadaniu spada (o 20%: z 30% do 10%), a wzrasta o „wejściu do UE” (o 10%: z 15% do 25%), także waga obydwu wzrasta (o 7%: z 38% do 45%), chociaż – mimo wzrostu – w tej grupie deklaracje dla „obydwu” są najniższe (oprócz deklaracji mniejszości na Słowacji). Status bycia mniejszością-większością różnicował nastawienia do tradycji w roku 2004 w PL\*, a w roku 2010 w CZ\*\*.

Pomimo nieco bardziej krytycznych nastawień do UE prezentowane wyniki badań potwierdzają opinie o wzroście korzyści i samopoczucia Polaków wskazywane w badaniach CBOS. By je przywołać – więcej korzyści/tyle samo/więcej strat – ze wstąpienia do Unii deklarowało w roku 2004 (luty, czyli są to oczekiwania tuż przed wstąpieniem do UE) odpowiednio 39%/15%/38% respondentów, a po sześciu latach doświadczeń, czyli w lutym w roku 2010 – 65%/18%/13% (CBOS 56/2010). Poprawia się też samopoczucie Polaków w ostatnim dwudziestoleciu. Porównanie 1989/2009 (CBOS 173/2009) – pewność, że wszystko układa się dobrze (28/54); zadowolenie, że coś się w życiu udało (29/53); duma z własnych osiągnięć (24/46); zaciekawienie, podekscytowanie (35/45).

### 1. Mniejszość

### 2. Większość

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj UE 2004-2010\_W2 147v\*530c  
 Warunek wyłączenia: mw="M"  
 Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.



Legenda: Wykresy wskazują wyniki kolejno dla młodzieży ze szkół mniejszości (Wykres pierwszy: 1. Mniejszość) i szkół większości mniejszości (Wykres drugi: 2. Większość). Każdy wykres kolejno oznacza wyniki dla młodzieży z Polski (PL), Republiki Czeskiej (CZ), Słowacji (SK), Węgier (HU). Przesunięte wykresy od lewej wskazują kolejno średnią z ocen dla wskaźników (wpisane „od lewej” symbole znaczą kolejno): E9-F\_04 – „finansowe zabezpieczenie” badania w roku 2004; E9-F\_10 – „finansowe zabezpieczenie” badania w roku 2010; E10-P\_04 – „dostępność pracy” badania w roku 2004; E10-P\_10 – „dostępność pracy” badania w roku 2010. Są to – średnie z wystawionych ocen (w skali 5–1 w 2004/2010): 5 – będzie/jest dużo lepiej; 4 – będzie/jest lepiej; 3 – będzie/jest tak samo; 2 – będzie/jest gorzej; 1 – będzie/jest dużo gorzej).

Wykresy 1–2: „Finansowe zabezpieczenie” i „dostępność pracy” w UE – oceny licealistów szkół dla mniejszości i większości w różnych krajach GW – opinie w roku 2004 i w roku 2010

W badaniach z roku 2004 i 2010 opinie uczniów szkół dla mniejszości i większości krajów GW na temat jakości życia<sup>28</sup> – spodziewanych korzyści w postaci poprawy czy pogorszenia „finansowego zabezpieczenia”, „dostępności pracy” oraz „jakości życia” czy „szczęśliwości życia”, potwierdzają poprawę samopoczucia w UE – we wszystkich wymienionych obszarach wskaźnik samopoczucia z roku 2004 do 2010 wzrasta wśród młodzieży większości wszystkich krajów, chociaż jest to wzrost opinii z kategorii „będzie gorzej” na kategorię „jest tak samo lub nieco lepiej” (wykresy 1–2). Dotyczy to mniejszości, jednak z wyjątkiem opinii o „finansowym zabezpieczeniu” – w Polsce i w Czechach (opinia o „jakości życia”<sup>29</sup>) z „będzie trochę lepiej” w roku 2004 spadło na „jest tak samo” w roku 2010, a na Węgrzech odpowiednio z „będzie gorzej” w kierunku „jest zdecydowanie gorzej”. W roku 2010 oceny jakości życia są zróżnicowane ze względu na bycie mniejszością – większością we wszystkich krajach (oprócz Słowacji), także w tym samym roku na Węgrzech ocena oczekiwań dostępności do „pracy” i „finansów”. W roku 2004 zróżnicowane są oceny „jakości życia” w Czechach („szczęśliwość”) i na Węgrzech („praca”).

Wzrost samopoczucia młodzieży w UE – jest dobrą prognozą na przyszłość, ale chyba wzrost z „gorzej” na „tak samo” w państwach GW nie jest satysfakcjonujący, dlatego nieco niższe było poparcie UE w roku 2010 w niektórych grupach. Najważniejszym wskaźnikiem jest to, że młodzież nie boi się o otrzymanie pracy. Opinie te sformułowane były jeszcze przed medialnym nagłośnieniem kryzysu i zderzenia z jego konsekwencjami, zatem nie wiadomo, jakie opinie zgłaszane są dziś.

### **Kwestia mniejszości narodowych w opiniach młodzieży – oczekiwania mniejszości i ich akceptacja przez większość**

Podjęcie kwestii mniejszości w UE (Rabczuk, 2002) sprawiło, że w państwach GW nabrały one innego wymiaru. Na tle nienajgorszego samopoczucia mniejszości narodowych w porównaniu z większością w UE ciekawe jest porównanie opinii na temat kwestii mniejszości narodowych, w tym także dotyczące ich szkoły. Wyróżnione zostały – oczekiwania mniejszości i przyzwolenie większości w sprawach: zapisów konstytucji, przedstawicieli w parlamencie, czyli praw gwarantujących instytucjonalizację pozwalającą uwzględnić „inność” narodową, także respektowanie praw mniejszości w kraju i w UE. Zaprezentowane są także oczekiwania asymilacji mniejszości przez większość i opinie na ten temat mniejszości, by w następnym rozdziale zaprezentować nastawienia do szkoły dla mniejszości. Przyzwolenie – dziś częściowo wymuszone przez standardy UE – w konsekwencji zawsze zależy od akceptacji instytucjonalizacji oraz przyzwolenia wielokulturowości przez miejscowych decydentów, ale przede wszystkim jej odbioru przez środowisko (Urban, 1998).

Realizacja spraw najważniejszych dla mniejszości jest wypadkową oczekiwań i dążeń mniejszości oraz ich akceptacji przez decydującą o ich wprowadzeniu większość. Instytucjonalizacja mniejszości narodowych i jej przeprowadzenie oraz konsekwencje na poziomie państwowym to – gwarancje w konstytucji, jej przedstawiciele w parlamencie, nastawienia do asymilacji, respektowania praw w kraju i UE oraz usytuowania pozycji społecznej mniejszości poprzez dostępność do dóbr i prestiżu ze względu na status określany przez „bycie mniejszością”.

Gwarancję praw dla mniejszości narodowych w konstytucji w roku 2010 akceptuje nieco ponad 60%-65% (na Słowacji 77%) młodzieży z grup większości.

W porównaniu z rokiem 2004\* w Polsce i na Węgrzech akceptacja ta jest niższa o ponad 20% (w 2004 odpowiednio z 88% i 83% w roku 2004), pozostająca bez zmian w Czechach (60%) i na Słowacji (77%). W grupach mniejszości w porównaniu z akceptacją większości oczekiwania są wysokie. Oczekiwania mniejszości były w roku 2004 wyższe w porównaniu z rokiem 2010 (oprócz mniejszości słowackiej)<sup>30</sup>. Oczekiwania mniejszości vs przyzwolenie większości praw dla mniejszości w konstytucji różnicowane są ze względu na bycie mniejszością–większością tylko na Słowacji w roku 2010\* (w roku 2004\*\*\* tylko w Czechach).

Analogicznie do nastawień gwarancji praw dla mniejszości narodowych w konstytucji kształtują się nastawienia do zagwarantowania miejsc przedstawicielom mniejszości narodowych w parlamencie, zarówno ich akceptacja przez większość, jak i oczekiwania mniejszości – chociaż są odpowiednio niższe. W roku 2010\*\*\* w porównaniu z rokiem 2004 są niższe – w Czechach aż o 42% (CZ-21%/63%). Wyjątkiem są oczekiwania mniejszości na Węgrzech, gdzie wzrosły do 91% z 71% w roku 2004 (2010/2004: PL-65%/68%; SK-88%/94%). W grupach większości w roku 2010 w porównaniu z rokiem 2004 jest przyzwolenie na przedstawicieli mniejszości jeszcze niższe – w Polsce i na Węgrzech o 22% (36% w roku 2010 z 58% w roku 2004 w Polsce i na Węgrzech odpowiednio 2010/2004: 40%/62%). Na Słowacji i w Czechach niższe o 6% (2010/2004 odpowiednio: 36%/42% i 25%/31%). Oznacza to większość z Czech jako grupę o najniższej akceptacji prawa do reprezentowania mniejszości w parlamencie, a tą niską akceptację potwierdza najwyższej oczekiwana asymilacja mniejszości. W roku 2010 różnicowane są oczekiwania mniejszości vs przyzwolenie większości na przedstawicieli w parlamencie we wszystkich państwach (PL-2010\*; SK-2010\*\*\*; HU-2010\*\* – oprócz Czech; w roku 2004: CZ-2004\*\* i SK-2004\*\*\*).

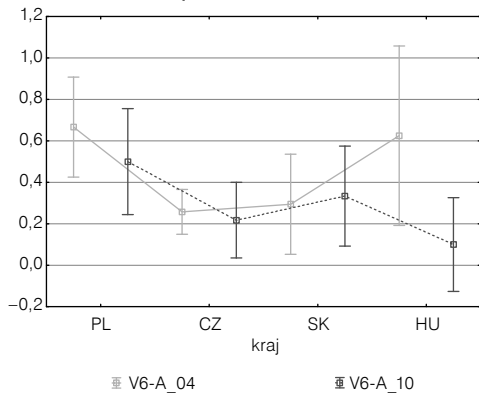
Akceptacja przez większość gwarancji praw dla mniejszości i oczekiwania w tym zakresie mniejszości odwrotnie koresponduje z przyzwoleniem mniejszości vs oczekiwaniem przez większość asymilacji mniejszości narodowych (wykresy 3–4). Najwyższe oczekiwania asymilacji w grupach większości w roku 2010 (także w 2004\*\*\*-p.i.) w Czechach i na Słowacji i wynosiły 74% badanych (85% w roku 2004) w Czechach i odpowiednio 67% (62%) na Słowacji. W Polsce oczekiwania asymilacji wśród większości wzrosły do 54% (z 30% w roku 2004), na Węgrzech się nie zmieniły 45% (47%). W grupach mniejszości akceptacja asymilacji wynosiła odpowiednio 2010/2004\*\*: w Polsce 50%/67% w roku 2004, w Czechach 22%/26%, na Słowacji 33%/29%, a na Węgrzech 10%/63%. Wśród mniejszości zatem zgoda na asymilację maleje. W Polsce i na Węgrzech zdecydowanie, chociaż właśnie w tych grupach jest najmniejsze zainteresowanie szkołą dla mniejszości.

W roku 2010 nastawienia do asymilacji mniejszości (oczekiwania większości vs przyzwolenie mniejszości) różnicowane są ze względu na bycie mniejszością – większością prawie we wszystkich państwach w każdym roku (odpowiednio 2010/2004: PL-p.ni./\*\*; CZ- \*\*\*/\*\*\*; SK-\*/\*; HU-p.ni./\*). W Czechach różnice w opiniach sięgają ponad 40%, na Słowacji ponad 30% w roku 2010, chociaż w Czechach, odwrotnie jak na Słowacji, te opinie nie przekładają się na przekonania o dostępności mniejszości do dóbr i prestiżu.

W kwestii respektowania praw mniejszości część młodzieży większości przyznaje, że w kraju brak jest ich respektowania (wykresy 5–6). W badaniach w roku 2010\*\* w Czechach i na Słowacji 79%-78% (97%/97% w roku 2004\*\*) młodzieży większości uważało, że prawa mniejszości w kraju są respektowane. W Polsce uważało tak od-

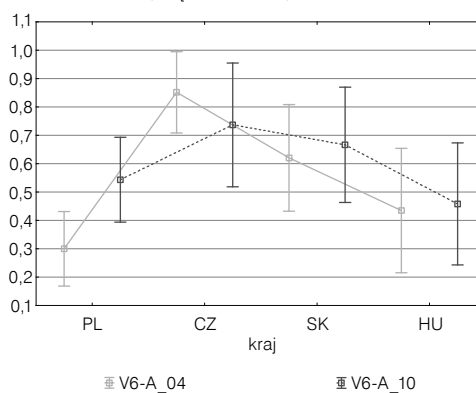
## 1. Mniejszość

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj  
 UE\_2004-2010\_W2\_147v\*530c  
 Warunek włączenia: mw="M"  
 Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.



## 2. Większość

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj  
 UE\_2004-2010\_W2\_147v\*530c  
 Warunek włączenia: mw="M"  
 Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.



Legenda: Wykresy wskazują wyniki kolejno dla młodzieży ze szkół mniejszości (Wykres 3.: 1. Mniejszość) i szkół większości mniejszości (Wykres 4.: 1. Większość). Każdy wykres kolejno oznacza wyniki dla młodzieży z Polski (PL), Republiki Czeskiej (CZ), Słowacji (SK), Węgier (HU). Przesunięte wykresy od lewej wskazują kolejno procent uczniów deklarujących „tak” – wskaźniki (wpisane „od lewej” symbole znaczą kolejno): przekonanie („tak” – akceptację w grupach mniejszości vs oczekiwanie w grupach większości), że „mniejszości powinny się asymilować”: V0-A\_04 badania roku 2004; V0-A\_10 badania w roku 2010.

Wykresy 3–4: Asymilacja – akceptacja mniejszości i oczekiwania większości krajów GW – opinie licealistów mniejszości i większości w roku 2004 i w roku 2010

powiednio 98% (91%), na Węgrzech 64% (67%). Interpretacja tych opinii nie jest jednoznaczna. Trudno się zgodzić, że rzeczywiste fakty świadczą o większym łamaniu praw mniejszości w Unii niż przed wstąpieniem. Można raczej mniemać, że wzrosła świadomość samych praw lub nagłaśniania w mediach faktów wskazujących na ich łamanie. Taką interpretację potwierdzają mniejszości, gdyż opinie są formułowane na podstawie doświadczeń własnych – mniejszości narodowych.

Przestrzeganie praw w kraju młodzież mniejszości narodowej ocenia następująco: w roku 2010\*\* (2004) w Polsce 70% (85%), w Czechach 84% (82%), na Słowacji 28% (65%) i na Węgrzech 80% (67%). Na pewno opinie o łamaniu praw mniejszości w kraju – jako mocno skorelowane z aktualnymi w czasie badań wydarzeniami politycznymi czy nawet lokalnymi, społecznymi – mogą się bardzo różnić i na poszukiwania tego typu interpretacji wskazują wyniki na Słowacji.

Bycie mniejszością – większością różnicuje opinie o przestrzeganiu praw mniejszości we własnym kraju – w roku 2010 w Polsce i na Słowacji, w roku 2004 w Czechach i na Słowacji: PL-2010\*\*\*; CZ-2004\*; SK-2010\*\*/2004. Na Słowacji opinie te w roku 2010 różnią się diametralnie – przestrzeganie praw mniejszości przyznaje 28% mniejszości i 78% większości.

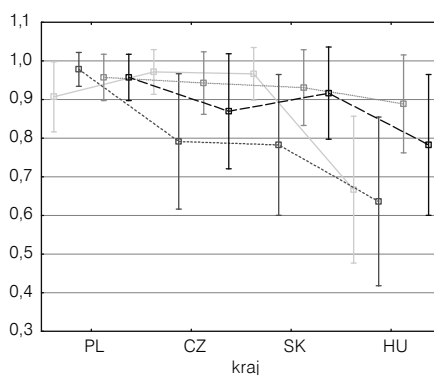
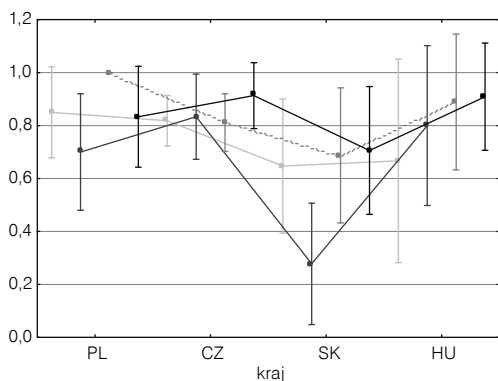
Opinie o przestrzeganiu praw mniejszości w UE były i są wysokie i wyrównane: wśród młodzieży większości w roku 2010 sądziło tak 78% badanych na Węgrzech i 89%–93% w pozostałych krajach (w roku 2004 88%–96% we wszystkich krajach);

## 1. Mniejszość

## 2. Większość

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj  
UE\_2004-2010\_W2\_147v\*530c  
Warunek wyłączenia: mw="M"  
Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj  
UE\_2004-2010\_W2\_147v\*530c  
Warunek wyłączenia: mw="M"  
Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.



■ V6-PMK\_04 ■ V6-PMK\_10 ■ V6-PME\_04 ■ V6-PME\_10 ■ V6-PMK\_04 ■ V6-PMK\_10 ■ V6-PME\_04 ■ V6-PME\_10

Legenda: Wykresy wskazują wyniki kolejno dla młodzieży ze szkół mniejszości (Wykres 5.:

1. Mniejszość) i szkół większości mniejszości (Wykres 6.: 2. Większość). Każdy wykres kolejno oznacza wyniki dla młodzieży z Polski (PL), Republiki Czeskiej (CZ), Słowacji (SK), Węgier (HU).

Przesunięte wykresy od lewej wskazują kolejno procent uczniów deklarujących „tak” (wpisane „od lewej” symbole znaczą kolejno): V6-PMK\_04 – „prawa mniejszości w kraju są przestrzegane” badania w roku 2004; V6-PMK\_10 – „prawa mniejszości w kraju są przestrzegane” badania w roku 2010; V6-PME\_04 – „prawa mniejszości w UE są przestrzegane” badania w roku 2004; V6-PME\_10 – „prawa mniejszości w UE są przestrzegane” badania w roku 2010.

Wykresy 5–6: Przestrzeganie praw we własnym kraju i w UE – opinie licealistów szkół dla mniejszości i większości krajów GW w roku 2004 i w roku 2010

wśród mniejszości – to w roku 2010: 83% w Polsce, 91% w Czechach, 71% na Słowacji i 91% na Węgrzech, podczas gdy w roku 2004 było odpowiednio – 100%; 81%; 69%; 89%. W tym względzie istnieje zgodność ze względu na mniejszość–większość we wszystkich krajach (tylko w SK-2004\*).

Pozycja mniejszości określona przez dostęp do prestiżu społecznego i zabezpieczenia ekonomicznego w opiniach badanej młodzieży w roku 2010 zdecydowanie wzrosła w porównaniu z rokiem 2004. Dostęp mniejszości narodowych do takich dóbr, jak „bogactwo”, „jakościowe wykształcenie”, „dobra praca”, „polityczna moc”, „prestiżowe pozycje” w opiniach około 80% młodzieży w 2010 roku w każdej grupie jest taki sam, co oznacza, że o ponad 40% badanych więcej, a w niejednej grupie było to nawet o ponad 70%<sup>31</sup>, ma przekonanie o równorzędnej dostępności do dóbr ekonomicznych czy prestiżowych je gwarantujących – w porównaniu z badaną młodzieżą z tych samych szkół w roku 2004.

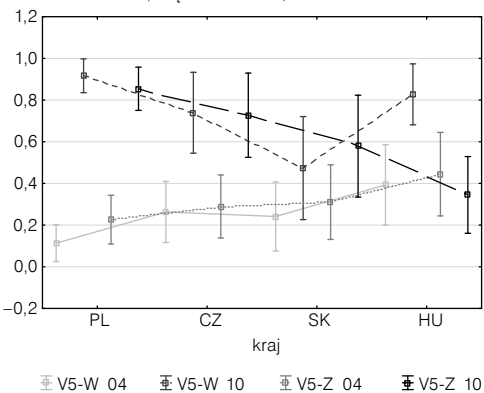
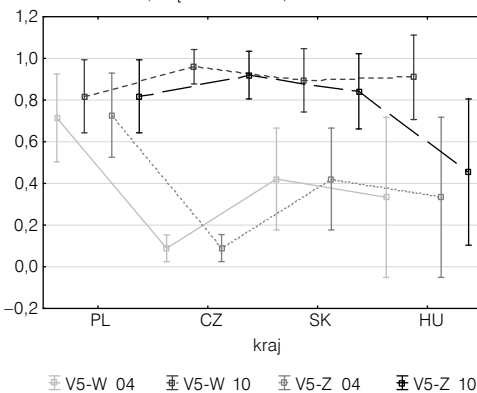
Opinie o równorzędności uzyskania do „dobrej pracy” przez mniejszość wzrosły z 9%–44% w roku 2004 do 73%–92% w roku 2010 (z wyjątkiem grup na Węgrzech i większości na Słowacji). Opinie o równorzędności uzyskania „jakościowego wykształcenia” przez mniejszość wzrosły z 9%–42% w roku 2004 do 74%–96% w roku

2010 (z wyjątkiem grupy mniejszości w Polsce). Opinie o dostępności „jakościowego wykształcenia” dla mniejszości są jedynym ze względu na mniejszość–większość zróżnicowanym wskaźnikiem w roku 2004 i tylko w Czechach i na Słowacji. W roku 2010 w Polsce i w Czechach status mniejszość – większość różnicuje je wszystkie (oprócz „dostępności do władzy” na Słowacji i dostępu do „bogactwa” i „prestżu”, na Węgrzech)<sup>32</sup>. Wzrastające opinie o dostępności do „jakościowego wykształcenia” i „dobrej pracy” dla mniejszości narodowych w roku 2010 świadczyć mogą, że wzrosła świadomość nowych regulacji prawnych, a także prestiżu mniejszości w porównaniu z rokiem 2004.

### 1. Mniejszość

### 2. Większość

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj  
 UE\_2004-2010\_W2 147v\*530c  
 Warunek włączenia: mw="M"  
 Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.



Legenda: Wykresy wskazują wyniki kolejno dla młodzieży ze szkół mniejszości (Wykres pierwszy: 1. Mniejszość) i szkół większości (Wykres drugi: 2. Większość). Każdy wykres kolejno oznacza wyniki dla młodzieży z Polski (PL), Republiki Czeskiej (CZ), Słowacji (SK), Węgier (HU). Przesunięte wykresy od lewej wskazują kolejno procent uczniów deklarujących „tak” – wskaźniki (wpisane „od lewej” symbole znaczą kolejno) to deklaracje przekonania, że dla mniejszości jest równorzędna: V5-W\_04 – dostępność do „jakościowego wykształcenia” badania w roku 2004; V6-PMK\_10 – dostępność do „jakościowego wykształcenia” badania w roku 2010; V6-PME\_04 – dostępność do „dobrej pracy” badania w roku 2004; V6-PME\_10 – dostępność do „dobrej pracy” badania w roku 2010.

Wykresy 7–8: Dostępność dla mniejszości narodowych „jakościowego wykształcenia” i „dobrej pracy” – opinie licealistów szkół dla mniejszości i większości w różnych krajach GW – w roku 2004 i w roku 2010

Wyjątkiem jest przekonanie o dostępności mniejszości narodowych do „politycznej mocy” i „prestżowych pozycji” w obydwu typach szkół na Węgrzech (spadek odpowiednio o 40%/6% w szkole większościowej i 42%/6% w szkole mniejszościowej), i w szkole większościowej ponadto o dostępności do „dobrej pracy” (spadek odpowiednio o 10%). Ta zgodność opinii – przeciwnych do pozostałych – pozwala na przypuszczenie, że interpretacji być może należy szukać w specyfice położenia

mniejszości narodowych w życiu społecznym na Węgrzech, ale też może być wynikiem życia w metropolii (badania dotyczą budapesztańskich licealistów), w której nie miejsce na tego typu wyróżniania<sup>33</sup>.

Wszystkie wymienione nastawienia do UE i sprawy z tym związane rozważane w kontekście mniejszość–większość najczęściej nie różnicowały tych grup na poziomie istotnym. Znaczy to, że można je traktować jako grupy o takich samych nastawieniach do UE w poszczególnych krajach. Różnią się jednak wyniki mniejszości–większości w zależności od kraju zamieszkania – najgorsze nastroje są na Węgrzech.

Diametralnie różnią się opinie dotyczące kwestii mniejszości. Porównywalne są opinie mniejszości i większości w innych krajach. Jednak we wszystkich krajach (oprócz Polski) poglądy mniejszości (oczekiwania) vs większości (akceptacja) są zróżnicowane ze względu na ich status mniejszość–większość. W sprawie asymilacji akceptacja mniejszości vs oczekiwania większości są wyraźnie przeciwstawne. Sprawy mniejszości wyraźnie dzielą środowiska, w których żyją.

Środowiska – zgodnie z rozważaniami na temat edukacji międzykulturowej – nie spełniają warunków rozumienia „inności”. W tym kontekście można mieć zastrzeżenia w określaniu ich jako wielokulturowe. Używając tego określenia należy pamiętać, jak rozumiana bywa wielokulturowość. Może zachodzi tu tylko tzw. współwystępowanie, które, by móc go określić wielokulturowością, wymaga porozumienia w zakresie współistnienia, zrozumienia czy współpracy, gdyż wielokulturowość to nie tylko „obecność obok siebie różnych kultur (...) to publiczna przestrzeń, w której różne społeczności mogą wchodzić w interakcje, wzbogacać się wzajemnie, a także tworzyć nową wspólnotę bez potrzeby rezygnacji z własnej rdzennej tożsamości” (Nikitorowicz, 2010).

Opinie mniejszości i większości w sprawie przyzwolenia praw mniejszościom narodowym, ich respektowania, asymilacji mniejszości narodowych świadczą o wielkim zróżnicowaniu środowiska.

### **Szkoła dla mniejszości narodowych – opinie młodzieży mniejszości i większości**

Opinie na temat asymilacji mniejszości odzwierciedlają się w stosunku do szkół narodowych dla mniejszości. Różnią się opinie na temat korzystania z tych szkół w rodzinach mieszanych i jednorodnych rodzinach mniejszości narodowych. Powoduje to nieuchronność bardzo szybkiej asymilacji dzieci z rodzin mieszanych we wszystkich krajach.

Opinie młodzieży z mniejszości narodowych na temat wyboru szkoły dla dziecka w rodzinach jednorodnych mniejszości narodowej wskazują w roku 2010<sup>\*\*\*</sup> na wciąż wysoką (oprócz Polski) – chociaż wśród młodzieży w porównaniu z rokiem 2004 znacznie niższą – aprobatę wyboru dla dziecka szkoły dla mniejszości: w Polsce (11%), w Czechach (85%), na Słowacji (63%) i na Węgrzech (75%). W roku 2004<sup>\*\*\*</sup> była aprobatą wyższą i wynosiła odpowiednio: PL-38%, CZ-99%, SK-100% oraz HU-67%.

Opinie młodzieży z większości narodowych na temat wyboru szkoły dla dzieci z jednorodnych rodzin mniejszości narodowej wykazują w roku 2010 niższą niż w roku 2004 aprobatę wyboru dla dziecka szkoły dla mniejszości – w Polsce 22% (w roku 2004 – 40%), w Czechach 21% (27%), na Słowacji 11% (23%), na Węgrzech 13% (25%)<sup>34</sup>.



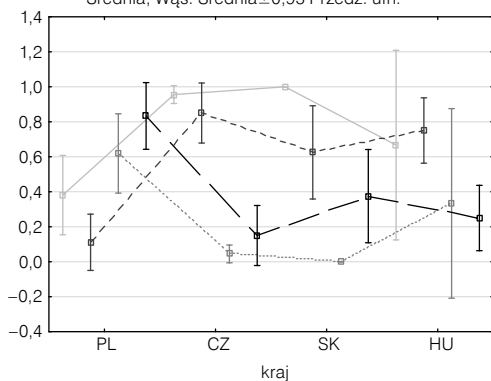
## 1. Mniejszość

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj

UE\_2004-2010\_W2 147v\*530c

Warunek włączania: mw="M"

Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.



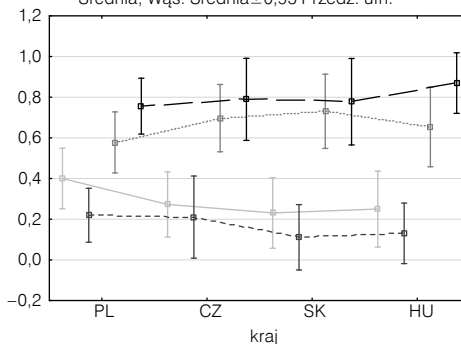
## 2. Większość

Wykres średnich - wiele zmiennych grupowane względem kraj

UE\_2004-2010\_W2 147v\*530c

Warunek wyłączenia: mw="M"

Średnia; Wąs: Średnia±0,95 Przedz. ufn.



☐ K2-SzM\_04 ☐ K2-SzM\_10 ☐ K2-SzD\_04 ☐ K2-SzD\_10 ☐ K2-SzM\_04 ☐ K2-SzM\_10 ☐ K2-SzD\_04 ☐ K2-SzD\_10

Legenda: Wykresy wskazują wyniki kolejno dla młodzieży ze szkół mniejszości (Wykres pierwszy: 1. Mniejszość) i szkół większości mniejszości (Wykres drugi: 2. Większość). Każdy wykres kolejno oznacza wyniki dla młodzieży z Polski (PL), Republiki Czeskiej (CZ), Słowacji (SK), Węgier (HU). Przesunięte wykresy od lewej wskazują kolejno procent uczniów deklarujących „tak” – wskaźniki (wpisane „od lewej” symbole znaczą kolejno) to deklaracje przekonania, że w jenorodnych rodzinach mniejszości narodowych powinni rodzice wysyłać dzieci do szkoły dla mniejszości (SzM) narodowej vs szkoły większości (SzD): K2-SzM\_04 – „szkoła dla mniejszości narodowej” badania w roku 2004; K2-SzM\_10 – „szkoła dla mniejszości narodowej” badania w roku 2010; K2-SzD\_04 – „szkoła większości” badania w roku 2004; K2-SzD\_10 – „szkoła większości” badania w roku 2010.

Wykresy 9–10: Preferencje wyboru szkoły dla mniejszości vs większości w rodzinach jednorodnych mniejszości narodowych – opinie w roku 2004 i w roku 2010

Młodzież z mniejszości narodowych mając do wyboru szkoły dla dzieci z rodzin mieszanych – szkoły dla mniejszości w poszczególnych krajach oceniają na niższym poziomie niż dla rodzin jednorodnych, chociaż nadal w granicach 50%–78% (oprócz Polski – 11%), w roku 2004 aprobata ta była nieco niższa 38%–69%, oprócz Polski (tego typu szkoła nie była brana pod uwagę).

Opinie młodzieży z większości narodowych na temat wyboru szkoły dla mniejszości dla dzieci z rodzin mieszanych mieszczą się w granicach do 10%, w roku 2004 były w granicach do 5%. Niewielki to wzrost i łącznie z niskimi oczekiwaniami mniejszości wyboru dla dziecka szkoły dla mniejszości w rodzinach mieszanych pozwala prognozować zwiększoną asymilację.

Dla szkoły dla mniejszości narodowych to niewesoła perspektywa, choć wzrost wskaźników dla prestiżu – wymienionych: bogactwa, dobrej pracy, prestiżowych stanowisk, dostępność do władzy – mniejszości może pozwoli w przyszłości dojrzeć korzyści z tej nietypowej dla większości – szkoły pogranicza.

## Zakończenie

Prezentowanym rozważaniom towarzyszy teza o asymetrii w komunikacji w środowiskach wielokulturowych, zwłaszcza mniejszości i większości. Sformułowane – na podstawie charakterystyki środowisk z mniejszością autochtoniczną – hipotezy o zróżnicowaniu nastawienia młodzieży – zarówno mniejszości, jak i większości narodowych – do procesów integracyjnych i spraw z nimi związanych w zależności od kraju zamieszkania oraz o zróżnicowaniu nastawień tej młodzieży do kwestii mniejszości narodowych w zależności od kraju zamieszkania zostały w większości potwierdzone.

Najciekawsze i najważniejsze z punktu widzenia niniejszych rozważań są hipotezy o zróżnicowaniu nastawień do UE i spraw z tym związanych oraz kwestii mniejszości narodowych ze względu na status bycia mniejszością–większością narodową w środowiskach ich współżycia w poszczególnych krajach.

Nastawienie do integracji nie różni się w zależności od statusu mniejszość – większość. Niewielkie są różnice w akceptacji tych procesów – nieco niższe dla UE, wzrost dla NATO, a opinie te potwierdza zdecydowany spadek obaw wiążących się z Unią. Spójność z takimi nastawieniami wykazuje określanie jakości życia w UE. Jest ono klasyfikowane wyżej we wszystkich wyróżnionych obszarach – „finansowe zabezpieczenie”, „dostępność pracy”, „jakość życia” czy „szczęśliwe życie”. Inna sprawa, że trochę niewystarczająco, bo z opinii skłaniających się w roku 2004 do „będzie gorzej”, w roku 2010 sytuują się jako „jest tak samo” z niewielką zmianą w kierunku „będzie lepiej”. Odnosząc się do tych wymiarów życia można stwierdzić, że mniejszości mają takie same poglądy i praktycznie czują się tak samo dobrze w kraju, w którym żyją, jak większość.

Inny obraz uzyskujemy badając zróżnicowanie nastawień ze względu na status mniejszość – większość w kwestii mniejszości narodowych – ich gwarancji w konstytucji i przedstawicieli w parlamencie, przestrzegania w kraju praw mniejszości – a także oczekiwań mniejszości vs akceptacji większości. Oczekiwania mniejszości daleko przewyższają przyzwolenie większości w stosunku do przyznania praw czy ich respektowania. Podobne jest zróżnicowanie nastawień ze względu na status mniejszość–większość w sprawie asymilacji mniejszości narodowych. Chodzi bowiem o jej akceptację przez mniejszość vs oczekiwanie jej przez większość – akceptacja asymilacji mniejszości narodowych w grupie mniejszości jest dużo niższa niż oczekiwania większości.

Nastawienie do asymilacji mniejszości narodowych koresponduje z nastawieniem do szkolnictwa dla mniejszości narodowych. Trendy te uwidoczniają się w oczekiwaniach mniejszości vs akceptacji większości wyboru szkoły dla dzieci mniejszości w rodzinach mniejszości i mieszanych. Oczekiwania mniejszości co do posyłania dzieci do szkół dla mniejszości – zarówno z rodzin jednorodnych mniejszości, jak i mieszanych – są wyższe, a nawet dużo wyższe w porównaniu z akceptacją większości. Chociaż wśród mniejszości wybór szkoły dla mniejszości w rodzinach mieszanych jest o wiele mniej oczekiwany, to oczekiwania asymilacji uwidoczniają się w ekstremalny sposób w myśleniu o wyborze szkoły dla dzieci w rodzinach mieszanych wśród większości – szkoła dla mniejszości nie jest w ogóle brana pod uwagę. W tej sytuacji edukacja międzykulturowa, jako edukacja skierowana do wszystkich uczestników życia w środowisku wielokulturowym, ma chyba wiele do zaoferowania szkołom.

To właśnie ona „zorientowana jest na odczytanie i zrozumienie zachowań grup społecznych tworzących społeczności wielokulturowe” (Lewowicki, 2011).

O niedocenianiu badań nad szkołami pogranicza pisali redaktorzy tomu *Szkoła na pograniczach* już w 2000 roku: „Ostatnia dekada bieżącego wieku – bogata w wydarzenia i procesy społeczne, polityczne, gospodarcze i ekonomiczne – przyniosła duże zainteresowanie społecznościami regionów pogranicznych. (...) Jednocześnie studia i badania problematyki pogranicza wykraczają poza krąg zagadnień niejako typowych czy tradycyjnie kojarzonych z pojmowaniem pogranicza. (...) Współczesna humanistyka coraz więcej uwagi poświęca kwestiom pogranicza kultur, wyznań, światopoglądów, a więc sprawom dotyczącym ludzi mieszkających zarówno na pograniczach państw i narodów, jak na innych terenach – w istocie wszędzie (bo wszędzie istnieje zróżnicowanie społeczeństw, występują odmienności ich przekonań i zachowań, pojawiają się podziały na »swoich« i »obcych«, »podobnych« i »innych« itd.). (...) Wciąż jednak stosunkowo niewiele badań skoncentrowanych jest na szkole, jej powinnościach i funkcjonowaniu w środowiskach pogranicznych” (Lewowicki, Szczurek-Boruta, 2000, s. 7). Szczególną trudnością tej szkoły jest zmierzenie się z wielokulturowością środowiska.

„Byłoby nie na miejscu i naiwnie roztaczać przed publicznością perspektywę międzykulturowej komunikacji, koegzystencji i współpracy jako **ponowoczesnej arkadii**. (...) Sprawianie wrażenia, jakoby ta komunikacja była wyłącznie radosną koniecznością, ku której nieuchronnie zmierzamy – byłoby lekkomyślnym poddawaniem się tej iluzji. (...) komunikowanie się i przenikanie kultur jest trudnym i skomplikowanym **zadaniem**, niekiedy kłopotliwą okolicznością” (Tyszka, Kapciak, Korprowicz, 1996, s. 25). Mówiąc o edukacji międzykulturowej pedagogzy także podkreślają jej trudność i iluzoryczność. Tadeusz Lewowicki napisał w 2000 roku: „Koncepcję taką (...) uważa się jednak za odmianę utopii. Ale czyż edukacja międzykulturowa nie jest warta odwagi zmierzenia się z utopią?” (Lewowicki, 2000, s. 30–31).

## Przypisy

<sup>1</sup> Artykuł w ramach prac nad projektem badawczym: *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*. „Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2009–2012 jako projekt badawczy”.

<sup>2</sup> Sprawy poruszane we wstępie przedstawiałam już we wprowadzeniu do artykułów, których kontynuacją i zdecydowanym poszerzeniem jest niniejsza tematyka (Urban, 2005a, 2005b, 2004, 1998).

<sup>3</sup> „Co piąty Polak (20%) wymienił kryzys jako wydarzenie roku na świecie, przy czym 3% mówiło konkretnie o widmie bankructwa i protestach społecznych w Grecji (CBOS 1/2012, s. 3)”.

<sup>4</sup> Badania z kwietnia 2004 (CBOS 2004/75). Wzrost poparcia porównaj w badaniach CBOS 79/2005; 173/2009; 56/2010, pewne liczbowe dane – dalej.

<sup>5</sup> We wszystkich krajach przekonanie to ma 46%-55% poparcia, tylko na Słowacji jest na drugim miejscu za „pracowitość i przedsiębiorczość” na podstawie badań (CEORG – CBOS, CWM, TARKI, FOCUS) przeprowadzonych w czerwcu 2004 we wszystkich krajach Grupy Wyszehradzkiej (CBOS nr 99/2004).

<sup>6</sup> To właśnie edukacja międzykulturowa mówi o „spotkaniu” czy „konflikcie”, które dają szansę poznawania różnych stanowisk, rozumienia innych, wysłuchania ich racji, zaprezentowania swoich (Lewowicki, 2000, s. 31–32). Porównaj też rozważania J. Nikitorowicza i M. S. Szymańskiego odpowiednio o tolerancji, wartości będącej podstawową tej edukacji, oraz idei „niekolonizowania świadomości” mniejszości przez dominującą większość w artykułach tych autorów (Nikitorowicz, 1995; Szymański, 1995).

<sup>7</sup> Oprócz tolerancji autor wymienia też wiodącą rolę nauki, klasyczny podział władz, praworządność i gospodarkę wolnorynkową (Marciszewski, 2001, s. 37).

<sup>8</sup> Chociaż i ta rozumiana jest na wiele sposobów (Savidan, 2012), m. in.: „(...) wielokulturowość nie służy do oznaczenia li tylko zjawiska (faktu) współwystępowania w określonym społeczeństwie dwóch lub więcej zbiorowości (grup) wyposażonych w autonomiczne i odrębne kultury. Wówczas mamy do czynienia, co najwyżej, ze zróżnicowaniem kulturowym” (Sadowski, 2011, s. 19). Oprócz charakteryzujących ją trwałych związków, kresu dominacji kulturowej względem innych „łączy się ponadto: z realizacją określonej polityki państwowej (lub samorządowej) zwanej polityką wielokulturowości, polityką regulującą stosunki międzykulturowe” (Sadowski, 2011, s. 20).

<sup>9</sup> Przyjęcie w tytule i nazwanie ujętych w rozważaniach spraw – oczekiwania, akceptacji, aprobacji, zgody itp. – nastawieniami ze względu na wybór pewnych tylko wskaźników do niniejszych rozważań wydawało się właściwsze od – o wiele szerszej rozumianego – pojęcia postawy. Tu rozumiane analogicznie do określenia „nastawienia poznawcze”, ujętego w tłumaczeniu tego określenia Habermasa przez Jerzego Szackigo (2003, s. 926). Postawy zobacz – Nowak, 1973.

<sup>10</sup> Na pograniczach z mniejszością autochtoniczną na pewno należy uwzględnić znaczenie i cechy terytorialne wyznaczonego pogranicza i uwzględnić określenie A. Sadowskiego: „Podkreślam, że moim zdaniem absolutnie kluczową informacją, do wydzielania obszaru pogranicza, jest zamieszkiwanie tam przedstawicieli dwóch lub więcej zbiorowości w społecznej świadomości traktowanych jako odrębne, różne. (...) zbiorowości wyposażonych w kultury oraz działań społecznych i kulturowych tych zbiorowości. (...) to, co się dzieje na pograniczach, przeważnie wiąże się ze szczególnym stosunkiem ulokowanych tam zbiorowości do wspólnie zamieszkałego terytorium, przy czym aspiracje do zawłaszczania tego terytorium wyrażają dwie lub więcej zbiorowości kulturowych. Wszyscy zamieszkują »u siebie« oraz zabiegają, aby ich miejsca zostały uznane i zaakceptowane przez innych. Nie sposób badać, a nawet wyobrazić zbiorowość religijną, etniczną, kulturową bez oznaczania jej granic, terytorium. Może ono być realne lub li tylko wyobrażone, ale *więc terytorialna* jest cechą strukturalną pogranicza” (Sadowski, 2011, s. 18, 19, 21). Nie neguje to innych znaczeń pograniczy częściowo wyszczególnionych w cytacie w zakończeniu artykułu (Lewowicki, Szczurek-Boruta, 2000, s. 7), które na pewno też dotyczą społeczności „wyznaczonych” terytorialnie na pograniczach.

<sup>11</sup> Zwraca się jednak uwagę na niekorzystny oddźwięk tworzenia uprzywilejowania dla tych grup (a nawet niemożność zdefiniowania ich w tym celu). Porównaj np. Offe, 2006.

<sup>12</sup> Wymieniam wybiórczo za: Janusz, 1998, s. 26.

<sup>13</sup> Mniejszości narodowe, o których mowa, spełniają określenia grup, których – w odróżnieniu od mniejszości etnicznych czy grup narodowościowych (grup niemających własnego narodu macierzystego) – naród macierzysty zorganizowany jest w państwo. Patrz: Janusz, 1998, s. 26.

<sup>14</sup> Rozumiem je jako grupy dla siebie znaczące, a nie tylko negatywne określenia „nieprzynależności”. Porównaj: Merton, 1982.

<sup>15</sup> Dobór taki zastosowano we wszystkich krajach Grupy Wyszehradzkiej z wyjątkiem Polski. W roku 2004 grupa prezentująca mniejszość niemiecką to uczniowie klasy, w której język niemiecki prowadzony był jako język macierzysty (w roku 2010 – uczniowie, którzy zadeklarowali narodowość niemiecką). W szkołach z językiem wykładowym mniejszości w innych krajach także nie wszyscy uczniowie deklarują narodowość mniejszości, mimo to kryterium zaszeregowania do grupy był właśnie wybór szkoły. Ze względu na specyfikę tej grupy ograniczono się do prezentacji wyników i porównań, ale nie podjęto prób interpretacji wyników przez nią uzyskiwanych.

<sup>16</sup> Utrzymanie własnej tożsamości – jak już wspomniano – spełnione może być tylko w warunkach odpowiednich rozwiązań legislacyjnych, te zaś w dużym stopniu zależą od akceptacji grupy dominującej (Urban, 1998).

<sup>17</sup> Ich charakterystykę przyjmuję za J. Muchą (1997) – w badaniach stosunków międzygrupowych wyróżnić można trzy punkty widzenia, zewnętrzny – neutralny, grupy dominującej i mniejszości. Drugi punkt widzenia przyjmuje kategorie pojęciowe, perspektywę poznawczą i system wartości szerszej (dominującej) grupy społecznej, określanej na ogół jako większość. Trzecia to perspektywa mniejszości narodowych: „Nie chodzi w niej tylko o to, co grupy mniejszości narodowych sądzą o sobie. Chodzi w niej również i o to, co grupy mniejszości narodowych sądzą o grupie dominującej i stosunkach społeczno-kulturowych w ramach szerszego układu, który z pewnością można określić jako hierarchiczny” (tamże, s. 6–7).

<sup>18</sup> Wyniki badań porównawczych przeprowadzonych na początku roku 2004 i powtórnego w tych samych środowiskach w kwietniu-czerwcu roku 2010. Wyniki prezentowane w tym artykule

zostały wybrane ze wstępnego opracowania porównawczego wyników z badań z lat 2004 i 2010 i dotyczą tylko niektórych obszarów. W opracowaniu wykorzystano deklaracje uczniów z liceów usytuowanych w miejscowościach będących również centrum działalności środowisk mniejszości, tj. miejscowościach instytucjonalnego zakotwiczenia mniejszości narodowych. Uwzględniono zatem wyniki badań licealistów z Opola oraz uczniów liceów z narodowym językiem wykładowym (słowackie w Budapeszcie, węgierskie w Bratysławie, polskie w Czeskim Cieszynie) i uczniów liceów sąsiednich.

Zgodnie z przyjętym kryterium w opracowaniu wyników uwzględniono deklaracje 273 uczniów z badań w roku 2004 i 234 uczniów z roku 2010. Cztery grupy stanowią uczniowie reprezentujący mniejszości narodowe – niemiecką z Polski (oznaczane D, a ich liczebność w roku 2004/2010 to odpowiednio – 23/23), polską z Republiki Czeskiej (oznaczane P – 71/27) i węgierską ze Słowacji (H – 19/34), słowacką z Węgier (S – 16/15). Uczniowie ci uczęszczają do liceów z wykładowym językiem ojczystym (w Polsce do klasy z niemieckim językiem ojczystym w roku 2004). Pozostałe grupy to uczniowie reprezentujący środowisko narodów dominujących współżyjących z wymienionymi mniejszościami: Polacy (ze środowiska z mniejszością niemiecką PL – 53/49 odpowiednio w roku 2004/2010), Czeši (CZ – 39/25), Słowacy (SK – 31/30) i Węgrzy (HU – 40/31).

<sup>19</sup> Wymienione mniejszości w Republice Czeskiej, na Słowacji i na Węgrzech prawa te miały w całym powojennym okresie, np. w postaci realizacji programów szkół większości z możliwością wprowadzania ich w języku ojczystym.

<sup>20</sup> Wymienione mniejszości – polską w Republice Czeskiej, węgierską na Słowacji, słowacką na Węgrzech – łączy wspólna historia wyłaniania się w trakcie powstawania państw narodowych z rozpadającej się monarchii austro-węgierskiej, ale przede wszystkim podobne regulacje umożliwiające instytucjonalne zabezpieczenie szkolnictwa mniejszości narodowych w czasach powojennym w krajach socjalistycznych, po zmianie społecznej dostosowane do wymogów UE, na początku lat 90. także dla niemieckiej mniejszości narodowej w Polsce.

Wybrane wiadomości dotyczące środowisk mniejszości:

Niemiecką identyfikację narodowo-etniczną według spisu narodowego z 2011 roku zadeklarowało łącznie ponad 126 tys. (www-PL1; www-PL – podawane w literaturze odpowiednio strony www polskie i w dalszym ciągu odpowiednio www-HU – strony węgierskie itp.), co daje trzeci wynik – po śląskiej i kaszubskiej. O usytuowaniu tej ludności świadczą dane z poprzedniego spisu. Na stronach MSW znajdziemy informacje ze spisu narodowego z roku 2002 – **niemiecka mniejszość narodowa** jest najliczniejszą w Polsce (Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań w 2002 roku), a narodowość niemiecką zadeklarowało 147 094 obywatele polskich, najwięcej w województwie opolskim (104 399) i śląskim (30 531) (www-PL2), z rozwiniętym w nich dziś szkolnictwem dla mniejszości narodowej (www-PL3) (Tracz, 2007).

**Polska mniejszość narodowa w Republice Czeskiej.** Narodowość polską zadeklarowało 39 269 obywateli Czech (to trzecia co do wielkości poza czeską: po narodowości morawskiej – 522 474 i słowackiej mniejszości narodowej – 149 140). (www-4) i zamieszkuje – wielonarodowy ze względu na jego atrakcyjność ekonomiczną – teren zwany Zaolziem, będąc na tych terenach jedyną mniejszością autochtoniczną. Pomimo silnej asymilacji polska mniejszość narodowa pozostaje do dziś najlepiej zorganizowaną mniejszością na Zaolziu (charakterystykę Zaolzia można znaleźć m.in. w: Lewowicki, 1992; Branna, 1996; Kadłubiec i in., 1997) i jest jedyną mniejszością z instytucjonalnym zapleczem w postaci szkolnictwa narodowego, chociaż boryka się ono z kłopotami wynikającymi z asymilacji (Urban, Róžańska, 2001; Jasiński, 1997; Grabowska, Ogrodzka-Mazur, 2011).

**Węgierska mniejszość narodowa na Słowacji** jest najliczniejszą i ostatnie dane ze spisu w roku 2011 mówią o 8,5% obywateli (www-HU5), podczas gdy w latach 90. było to 10,8% – tu i w dalszym ciągu podają za: Hunčík, 1999. Ludność ta usytuowana jest głównie w 13 powiatach na południu Słowacji (tamże). W dwu powiatach Węgrzy są większością (Dunajská Streda – 87,2%; Komárno – 72,3%), w trzech stanowią ponad 30% obywateli, w dwu około 25%, w pozostałych 5–16%. To zagęszczenie ma na Słowacji polityczne znaczenie – według pierwotnie (1990) proponowanego prawa językowego zakładano możliwość używania języka węgierskiego tylko w miejscowościach, w których ponad 50% obywateli jest mniejszością (w końcu zmieniona na 20%) (tamże, s. 213). Więcej – Fazekas, Hunčík 2008; Hunčík, 1999. Bardzo rozbudowane szkolnictwo mniejszościowce kurczy się ze względu na asymilację (László, 2004).

**Mniejszość słowacka na Węgrzech** jest mniejszością żyjącą w skupiskach nazwanych „językowymi wyspami” (Divičanová, 1999). Sposób powstawania tej mniejszości tłumaczy jej aspiracje z zakresie korzystania z języka i kultury słowackiej, które ograniczały się do kontaktów prywatnych

(tamże, s. 404), jednak po wojnie szkolnictwo zostało odbudowane – będąc wcześniej pod wpływem konfesyjnym i hegemonii języka i kultury węgierskiej (Divičanová, 2002; Urban, 2006). W ostatnim dwudziestolecu zeszłego stulecia przyznawanie się do słowackiej mniejszości na Węgrzech wzrosło: z 9101 deklarowanych w roku 1980, do 17 693 w roku 2001, chociaż deklaracje słowackiego języka macierzystego maleją z 16 054 w 1980 roku, do 11 817 w roku 2001. Za: Szabóová, 2004; Homišinová, 2006.

<sup>21</sup> Badania przeprowadzono w kwietniu i maju 2010 roku, a prezentowane w tym artykule ograniczają się do zaprezentowania wyboru, traktując je jako komunikat z badań przeprowadzonych wśród młodzieży w liceach szkół mniejszościowych (w Polsce klas z językiem niemieckim dla mniejszości) i sąsiadujących z nimi liceach większości i nawiązujący do badań z roku 2004. Komunikat z wyboru z tych badań porównaj: Urban, 2004.

<sup>22</sup> Czesi wykazywali najniższe poparcie dla UE (CBOS–210/2002) i chociaż w roku 2005 zainteresowanie to było większe, w roku 2009 ponownie wykazują najniższe zainteresowanie wyborami do parlamentu (CBOS 84/2009).

<sup>23</sup> Prezentowane tu wyniki to komunikat ze wstępnego opracowania badań porównawczych. Wyniki podawane w procentach (bez uwzględniania %). Poziom istotności (p.i.) oznaczane za odpowiednim rokiem (test Kruskala-Wallisa – porównania wyników w zależności od kraju; ANOVA – porównanie wyników w zależności od statusu „mniejszość–większość” w poszczególnych krajach):  $p < 0,05$ –\*, na p.i.  $p < 0,01$ –\*\*;  $p < 0,001$ –\*\*\* (www–PL5). Prezentowane są dane niebędące w granicach błędu statystycznego, jednak wskazują pewne trendy w środowiskach bardzo specyficznych, jakimi są środowiska ze szkół dla mniejszości narodowych.

<sup>24</sup> Wyniki te wskazują na nieco mniejsze poparcie dla UE w roku 2010 (przy znaczącym dla każdej z grup wzroście poparcia dla NATO – porównaj następny przypis) – pojawia się prawie we wszystkich grupach mniejszości (wyższe w PL) i dwu większości (wyższe CZ i równe HU). Wyniki akceptacji dla UE w latach 2004\*/2010 – w grupach mniejszości (odpowiednio w Polsce, Republice Czeskiej, na Słowacji i na Węgrzech i oznaczane też dalej odpowiednio PL, CZ, SK, HU): PL – 77%/91% badanych; CZ – 73%/67%; SK – 100%/90%; HU – 100%/91%; w grupach większości 2004/2010: PL – 100%/98%; CZ – 90%/96%; SK – 97%/86%; HU – 89%/90%. Porównanie akceptacji wstąpienia do UE (p.i.) ze względu na mniejszość – większość w poszczególnych państwach: PL – 2004\*; CZ – 2004\* i 2010\*\*.

<sup>25</sup> Poparcie dla NATO w latach 2004/2010 – w grupach mniejszości: PL – 90%/96%; CZ – 85%/92%; SK – 89%/90%; HU – 70%/81%; w grupach większości 2004\*\*\*\*/2010: PL – 98%/96%; CZ – 85%/100%; SK – 63%/89%; HU – 85%/97%. Porównanie akceptacji NATO (p.i.) ze względu na mniejszość – większość w poszczególnych państwach: HU – 2010\*\*.

<sup>26</sup> Obawy z życia w UE odpowiedzi mogły być formułowane w skali 2–0 (obawiam się; zdecydowanie tak; trochę; nie). Brak obaw (nie obawiam się) z życia w UE w latach 2004/2010 deklarowało – w grupach mniejszości (2004\*\*\*/2010): PL – 52%/73%; CZ – 13%/56%; SK – 21%/65%; HU – 20%/82%; w grupach większości (2004/2010\*): PL – 30%/63%; CZ – 15%/64%; SK – 23%/77%; HU – 10%/40%.

<sup>27</sup> Deklaracje te w zależności od kraju zróżnicowane są na poziomie istotnym: „tak samo ważna tradycja i wejście do Unii Europejskiej” (grupy mniejszości 2010\*; większość 2010\*); „utrzymanie tradycji” (grupy mniejszości 2010\*; większość 2004\*; „wejście do UE” (grupy większości 2010\*\*\*).

<sup>28</sup> Sposób ujmowania socjologii (trzeciej socjologii) zwracającej uwagę na rytuały, zachowania codzienne – wyznaczniki „życia codziennego”, dla jednostki najważniejsze, stanowiące o jej tożsamości – nie oznacza ograniczeń czy rodzaju socjologii, przeciwnie – to właśnie w nich przejawiają/odzwierciedlają się tak samo czynniki mikro-, jak i makrosocjologii – nierówności, status (Sztompka, 2008) Porównaj wskaźniki w badaniach empirycznych (Nikitorowicz, 2000).

<sup>29</sup> „Finansowe zabezpieczenie” (E9-F\_04 w roku 2004; E9-F\_10 w roku 2010 – mniejszość 2004\*\*/2010\*\*; większość 2004\*/2010) i „dostępność pracy” (E10-P\_04 w roku 2004; E10-P\_10 w roku 2010 – mniejszość 2004/2010\*\*\*; większość 2004\*\*\*/2010).

Poziom istotności dla wskaźników „jakość życia” (mniejszość 2004\*\*\*/2010\*; większość 2004\*\*\*/2010\*\*\*) czy „szczęśliwość życia” (mniejszość 2004\*\*\*/2010; większość 2004\*\*\*/2010). Porównanie akceptacji UE (p.i.) ze względu na bycie mniejszość–większość według państw: PL – 2004\*; CZ – 2004\* i 2010\*\*.

Bycie mniejszością – większością różnicuje opinie na temat jakości życia w grupach we wszystkich państwach, choć w innych wymiarach: PL–2010\* „praca”; CZ–2010\*\*\* i 2004\*\*\* „jakość życia” oraz 2004\* oczekiwana „szczęśliwość”; SK–2004\*\*/\* „jakość życia”/„finanse”; HU–2010\*\*\*/\*\*\* „finanse”/„praca”.

<sup>30</sup> Jest to w Polsce, Czechach, na Słowacji i na Węgrzech w roku 2004/2010 odpowiednio PL–86%/87%; CZ–95%/80%; SK–94%/100%; HU–71%/64%.

<sup>31</sup> Opinie o dostępności mniejszości narodowych do dóbr – ze względu na znaczne różnice w porównaniu z rokiem 2004 – warte są odnotowania. Wzrosły one niezależnie od kraju zarówno w szkołach dla większości, jak i mniejszości, choć różnią się w zależności od kraju (zarówno w roku 2004, jak i 2010). Pogrubione wyniki oznaczają wzrost w latach 2004–2010 o ponad 40%. Opinie o takiej samej dostępności mniejszości narodowych, jak większości, do dóbr i prestiżu kształtują się następująco: „bogactwa” – w badaniach w latach 2010/2004\*\*\* – w grupach mniejszości: PL – 86%/73%; CZ – **92%/8%**; SK – **84%/37%**; HU – 82%/44%; 2004\*\*/2010 w grupach większości: PL – **81%/9%**; CZ – **75%/32%**; SK – **65%/10%**; HU – 76%/39%; (wyniki dostępności do „prestizowych pozycji” bardzo zbliżone do „bogactwa” we wszystkich krajach oprócz większości w HU). Patrz też przypis następny.

<sup>32</sup> Pogrubione wyniki oznaczają wzrost ponad 40%.

Opinie o równorzędności dostępu do „jakościowego wykształcenia” przez mniejszość: w grupach mniejszości 2010/2004\*\*\*: PL – 81%/71%; CZ – **96%/9%**; SK – **89%/42%**; HU – **91%/33%**; w grupach większości 2010\*\*\*/2004\*: PL – **92%/11%**; CZ – **74%/26%**; SK – 47%/24%; HU – **83%/39%**).

Opinie o równorzędności dostępu do „dobrej pracy”: w grupach mniejszości 2004\*\*\*/2010: PL – 82%/72%; CZ – **92%/9%**; SK – **84%/42%**; HU – 45%/33%; w grupach większości 2010\*\*\*/2004: PL – **85%/23%**; CZ – **73%/29%**; SK – 58%/31%; HU – 44%/34%.

Bycie mniejszością–większością różnicuje prawie wszystkie opinie o równorzędnej dostępności mniejszości do dóbr w roku 2004 w Polsce i w Czechach (oprócz „dostępności do władzy/sily”) oraz część na Słowacji, jedynie na Węgrzech zróżnicowanie tego typu nie występuje, a w roku 2010 w Czechach i na Słowacji – dostęp do „jakościowego wykształcenia”. Zróżnicowanie w poszczególnych krajach: „bogactwa” (PL–2004\*\*\*; CZ–2004\*\*\*; SK–2004\*); „prestiz” (PL–2004\*; CZ–2004\*\*; SK–2004\*); „jakościowego wykształcenia” (PL–2004\*\*\*; CZ–2004\*; CZ–2010\*; SK–2010\*); „dobrej pracy” (PL–2004\*\*\*; CZ–2004\*\*).

<sup>33</sup> Ta zgodność opinii badanej młodzieży ze szkół budapesztańskich jest warta zainteresowania także z tego powodu, że szkolnictwo mniejszościowe w Budapeszcie jest organizowane przez miasto. Może to być skutek życia w dużej metropolii, w której nie ma miejsca myślenie w kategoriach mniejszości, czy też polityki lub odczuć społecznych.

<sup>34</sup> Preferencje wyborów szkoły dla mniejszości w rodzinach mniejszości narodowych jednorodnych zróżnicowane są ze względu na mniejszość–większość zarówno w roku 2010, we wszystkich krajach oprócz Polski, w roku 2004 w SK i HU: CZ–2010\*\*\*/2004\*\*\*; SK–2010\*\*/2004\*\*\*; HU–2010\*\*\*.

## Literatura

Branna D. (1996): *Informacja na temat mniejszości narodowych polskiej w Republice Czeskiej*. Ośrodek Dokumentacji Kongresu Polaków w Republice Czeskiej, Czeski Cieszyń

CBOS 56/ 2010 *Sześć lat obecności Polski w Unii Europejskiej*.

CBOS 75/2004 *Opinie o integracji w przeddzień rozszerzenia Unii Europejskiej*.

CBOS 79/2005 *Stosunek Polaków, Węgrów, Czechów i Słowaków do członkostwa w NATO i UE*.

CBOS nr 2004/99. *Co Polska, Czechy, Słowacja i Węgry mają do zaofierowania Unii Europejskiej*.

CBOS nr 2009/173. *Samopoczucie Polaków w ostatnim dwudziestoleciu*.

CBOS, Raport nr 1/2012 *Wydarzenie roku 2011 w Polsce i na świecie*.

Divičanová A. (1999): *Jazyk, kultúra, spoločenstvo. Etnokultúrne zmeny na slovenských jazykových ostrovoch v Maďarsku*. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békéšska Čaba–Budapešť

Divičanová A. (2002): *Dimenzie národnostného bytia a kultúry*. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békéšska Čaba

Fazekas J., Hunčík P. (red.) (2008): *Maďari na Slovensku (1989 – 2004). Súhrnná správa. Od zmeny režimu po vs.tup do Evropskej únie*. Fachowy i językowy redaktor wydania słowackiego Kálmán Petőcz. Šamorín, Fórum inštitút pre výskum menšín. Z oryginału węgierskiego: Fazekas József – Hunčík Péter (szerk.): Magyarok Szlovákiában (1989 – 2004). Összefoglaló jelentés. A rendszerváltozástól az európai uniós csatlakozásig (Somorja – Dunaszerdahely, Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lillium Aurum Könyvkiadó 2004. Przełożyli Štefánia Kecskeméhyová, Peter Kováč), Na: <http://mek.niif.hu/06000/06048/06048.pdf>, 8.09.2012, 8.09.2012.

Grabowska B., Ogrodzka-Mazur E. (2010): *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Wyd. Naukowe ITE-PIB, Radom

Homišínová M. (2000): *Etnická rodina Slovákov, Chorvátov a Bulharov žijúcich v Maďarsku*. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békéšská Čaba

Homišínová M. (2004): *Znalosť slovenského jazyka vo vzťahu k etnickej identifikácii slovenskej inteligencie v Maďarsku*. W: A. Uhrinová, M. Žiláková (red.): *Slovenština v menšinovom prostredí*. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Békéšská Čaba

<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=24280.>, 28.08.2012) (www – HU5)

[http://www.ap.krakow.pl/ptg/index\\_pliki/czasopismo/tom\\_4/artykuly\\_4/osuch\\_szkolnictwo.pdf](http://www.ap.krakow.pl/ptg/index_pliki/czasopismo/tom_4/artykuly_4/osuch_szkolnictwo.pdf), 8.09.2012 (www-PL9)

<http://www.msw.gov.pl/portal/pl/61/37/>, 1.10.2012) (www – PL2)

[http://www.scitani.cz/slodb2011/redakce.nsf/i/predbezne\\_vysledky\\_scitani\\_lidu\\_domu\\_a\\_bytu\\_2011,28.08.2012](http://www.scitani.cz/slodb2011/redakce.nsf/i/predbezne_vysledky_scitani_lidu_domu_a_bytu_2011,28.08.2012) (www-CZ4)

[http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD\\_raport\\_z\\_wynikow\\_NSP2011.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_raport_z_wynikow_NSP2011.pdf), 4.9.2011 (www-PL1)

<http://www.statsoft.pl/textbook/glosfra.html> (www-PL6)

Hunčík P. (1999): *Maďarská menšina ve Slovenské republice*. W: I. Gabal a kol.: *Etnické menšiny ve střední Evropě*. GplusG, Praha

Janusz G. (1998): *Status prawny mniejszości narodowych w Polsce współczesnej*. W: M. Płoska (red.): *Samoidentyfikacja mniejszości narodowych i religijnych w Europie Środkowo-Wschodniej. Problematyka prawna*. Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin

Jasiński Z. (1997): *Školství*. W: K. D. Kadlúbiec a kol.: *Polská národnostní menšina na Těšínsku v České republice (1920–1995)*. Ostravská univerzita, Ostrava

Kadlúbiec K. D. a kol. (1997): *Polská národnostní menšina na Těšínsku v České republice (1920–1995)*. Ostravská univerzita, Ostrava

László B. (2008): *Maďarské národnostné školstvo*. W: J. Fazekas, P. Hunčík (eds): *Maďari na Slovensku (1989 – 2004). Súhrn správa. Od zmeny režimu po vs.tup do Evrópskej únie*. Fachowy i jazykowy redaktor wydania słowackiego Kálmán Petőcz. Šamorín, Fórum inštitút pre výskum menšín, Šamorín, na: <http://mek.niif.hu/06000/06048/06048.pdf>, 8.09.2012, 8.09.2012

Lewowicki T. (red.) (1992):  *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. UŚ, Cieszyn

Lewowicki T. (2000): *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowe*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. UŚ, Katowice

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. (2000): *Wprowadzenie*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.): *Szkola na pograniczach*. Wyd. UŚ, Katowice

Lewowicki T. (2011): *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. Cz. 1. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok

Marciszewski M. (2001): *Cywilizacja liberalna a świat zachodni. Analiza krytyczna pojęć*. „Przegląd Filozoficzny”, nr 3

Melosik Z., Szkudlarek T., Śliwerski B. (2002): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Merton R. K. (1982): *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. PWN, Warszawa

Mitter W. (1999): *Drogi reformy szkolnej w europejskiej perspektywie*. W: Cz. Kupisiewicz, W. Mitter: *Edukacja w perspektywie europejskiej na przełomie XX i XXI wieku*. WSUPiZ, IBE, Warszawa

Mucha J. (1997): *Mniejszości narodowe kulturowe w Polsce i ich wizje kultury dominującej. Stan badań nad wybranymi mniejszościami narodowymi i nowy projekt badawczy*. W: G. Babiński, J. Mucha, A. Sadowski: *Polskie badania nad mniejszościami kulturowymi*. Wybrane zagadnienia. „Pogranicze. Studia Społeczne.” T.VI., Białystok

Nicoll W., Salmon T. C. (2002): *Zrozumieć Unię Europejską*. KiW, Warszawa



- Nikitorowicz J. (1995): *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok
- Nikitorowicz J. (2000): *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok
- Nikitorowicz J. (2000): *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wyd. UŚ, Katowice
- Nikitorowicz J. (2010): *Teoria akulturacji w badaniach międzykulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń
- Nowak S. (1973): *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: S. Nowak (red.): *Teorie postaw*. PWN, Warszawa
- Offe C. (2006): *„Homogeniczność” i demokracja konstytucyjna. Konflikty tożsamości a prawa grupowe*. W: A. Jasińska-Kania (red.): *Współczesne teorie socjologiczne*. T. 2. Wyd. Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Olbrycht K. (2003): *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa
- Předběžné výsledky sčítání lidu, domů a bytů 2011. (www-CZA)
- Rabczuk W. (1998): *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych*. W: W. Rabczuk (red.): *Z problematyki pedagogiki porównawczej*. IBE, Warszawa
- Rabczuk W. (2002): *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*. IBE, Warszawa
- Rabczuk W. (2011): *Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej*. W: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.): *Edukacja międzykulturowa*. Cz. I. „Pogranicze. Studia Społeczne”. Tom XVII. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok
- Sadowski A. (2008): *Pogranicze – pograniczność – tożsamość pogranicza*. W: H. Bojar, D. Wojakowski, A. Sadowski (red.): *Polskie granice i pogranicza. Nowe problemy i interpretacje*. „Pogranicze. Studia Społeczne”. Tom XIV numer specjalny. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok
- Sadowski A. (2011): *Socjologia wielokulturowości jako nowa subdyscyplina socjologiczna*. W: M. Bieńkowska, A. Sadowski (red.): *Wokół socjologii wielokulturowości*. „Pogranicze. Studia Społeczne”. Tom XVIII. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok
- Savidan P. (2012): *Wielokulturowość*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- StatSoft: *Internetowy Podręcznik*. www.msw.gov.pl/download/1/2540/2007.pdf, 8.09.2012; (www-PL3). *Strategia rozwoju oświaty mniejszości niemieckiej w Polsce*. W: www.msw.gov.pl/download/1/2540/2007.pdf, 8.09.2012.
- Szabóová O. (2004): *Problém dvojjazyčnosti a dvojitej identity Slovákov v Mad´arsku v zrkadle štatistických údajov*. W: A. Uhrinová, M. Žiláková (red.): *Slovenština v menšinovom prostredí*. Výskumný ústav Slovákov v Mad´arsku, Békešska Čaba
- Szacki J. (2003): *Historia myśli socjologicznej*. PWN, Warszawa
- Szkuclarek T. (2004): *Tożsamość a asymetria komunikacyjna w relacjach międzykulturowych*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa
- Sztompka P. (2008): *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: P. Sztompka, M. Boguni-Borowska (red.): *Socjologia codzienności*. Wyd. Znak, Kraków
- Szymański M.S. (1995): *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm*. W: J. Nikitorowicz (red.) *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok
- Tracz M. (2007): *Rozwój szkolnictwa dla mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce*. W: W. Osuch (red.): *Wybrane problemy edukacyjne i kulturowe niektórych mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce i Europie*. Geoinfo, Kraków
- Tyszka A., Kapciak A., Korporowicz L. (1996): *Słowo wstępne*. W: A. Tyszka, A. Kapciak, L. Korporowicz (red.): *Komunikacja międzykulturowa: zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*. Instytut Kultury, Warszawa

Urban J. (1998): *Tolerancja i asymilacja – studium oczekiwań młodzieży zaolziańskiej wobec realizacji praw mniejszości narodowych i akceptacja tych praw przez młodzież wywodzącą się z narodów większościowych z okolic Cieszyna*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska: *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn

Urban J. (2004): *Mniejszości narodowe wśród narodów dominujących w czasach integracji z Unią Europejską – na przykładzie polskiej mniejszości narodowej w Republice Czeskiej i węgierskiej na Słowacji*. W: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.): *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa

Urban J. (2005a): *Unia Europejska w programach nauczania w Polsce i Czechach – na przykładzie szkół i uniwersytetów z miast pogranicznych na Śląsku Cieszyńskim*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa

Urban J. (2005b): *Młodzież społeczności wielokulturowych Grupy Wyszehradzkiej o procesach integracyjnych w Europie (Komunikat o wstępnych wynikach badań)*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.): *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. UŚ w Katowicach, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Katowice-Warszawa-Kraków

Urban J. (2006): *Szkolnictwo mniejszości słowackich w Polsce i na Węgrzech*. W: T. Lewowicki, J. Urban (red.): *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Wyd. „Gnome”, Katowice

Urban J., Różańska A. (2001): *Oświata polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu – raport o stanie oświaty i instytucjach oświatowych w roku 2000*. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Instytut Nauk Pedagogicznych UO, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. UO, Opole.

## **Młodzież środowisk wielokulturowych państw Grupy Wyszehradzkiej o procesach integracyjnych z Unią Europejską – nastawienia dotyczące zjednoczenia i kwestii mniejszości**

Procesy integracyjne z Unią Europejską przebiegające w krajach Europy Środkowo-Wschodniej od lat 90. ubiegłego wieku były wyrazem wyboru nowego ładu społecznego, niemniej otwarci się na Europę w społeczeństwie postrzegane było nie tylko jako okazja nowego czy lepszego życia, ale wywoływało też obawy. Mimo to wyniki badań CBOS wskazują, że akceptacja wstąpienia do Unii wzrastała w porównaniu z okresem przed integracją. Różniła się także świadomość obywateli różnych państw na temat roli, jaką może odegrać społeczeństwo danego państwa w Europie.

Rozważanie podjęte w tym artykule dotyczy nastawień młodzieży licealnej mniejszości i większości narodowych do procesów integracyjnych oraz kwestii mniejszości narodowych – oczekiwań mniejszości i akceptacji większości praw mniejszości oraz potrzeby własnej szkoły mniejszości. Wyniki badań młodzieży licealnej ze szkół mniejszości i z sąsiadujących z nimi szkół większości w różnych krajach Grupy Wyszehradzkiej pozwalają na porównaniu nastawień do Unii i kwestii mniejszości zarówno młodzieży mniejszości ze szkół w różnych krajach, jak i z sąsiednich szkół większości. Porównanie wyników z badań z lat 2004 i 2010 pozwala wskazać różnice po sześciu latach bycia w Unii.

Wyniki nie wskazują zbytniego zróżnicowania w nastawieniach do Unii i odczuć w jakości życia ani pomiędzy mniejszością i większością w zależności od kraju zamieszkania. Wyjątek stanowią różnice pomiędzy mniejszością i większością we wszystkich krajach w sprawie asymilacji i szkoły dla dzieci w rodzinach jednorodnych – oczekiwania asymilacji w grupach większości są wysokie potwierdzone przez przekonanie o wyborach szkoły dla większości w rodzinach mniejszości vs niewielkiej akceptacji asymilacji w grupach mniejszości i wzmocnienie przez preferencje wyborów szkoły dla mniejszości w rodzinach mniejszości narodowych, chociaż w ocenach dla rodzin mieszanych to przekonanie maleje.

Słowa kluczowe: młodzież, środowisko wielokulturowe, proces integracji, mniejszości narodowe.

## **The young from multicultural environments of Visegrad Group countries about integration processes with the European Union – attitudes concerning unity and minority issues**

Integration processes with the European Union taking place in the countries of East-Central Europe since the nineties of the previous century have manifested the choice of a new social order. However, opening to Europe has been viewed not only as a chance for a new or better life but it has also raised fear. Yet, the results of a CBOS survey show that the acceptance of the accession to the EU has been growing in comparison to the pre-integration period. What also differed was the awareness of the citizens of various states concerning the role which particular countries can play in Europe.

The presented study focuses on the attitudes of (minority and majority) upper-secondary school youth to integration processes and national minority issues, such as the minority's expectations, the acceptance of minority rights by the majority and the need for the own majority school. The results of the studies conducted among upper-secondary school youth from minority schools and the neighbouring majority ones in different Visegrad Group countries allow for comparison of the attitudes to the UE and to minority issues. Comparing the results of 2004 and 2010 research enables indicating the differences after six years of the UE membership.

The results do not show to much differentiation in attitudes to the Union and the feelings concerning the quality of life between the minority and majority in particular countries. What appears as an exception is the difference between the majority and minority in all countries associated with assimilation and school for children in homogeneous families.

Keywords: youth, multicultural environment, integration, national minorities

Translated by Agata Cienciała



Gabriela Piechaczek-Ogierman  
*Uniwersytet Śląski*

## **LEKCJA REGIONALIZMU NA ŻYWO – PROPOZYCJA DLA SZKOLNEJ EDUKACJI**

### **Twórcza inicjatywa w edukacji regionalnej**

Celem działań edukacyjnych jest kształtowanie jednostki o zintegrowanej osobowości i szerokich kompetencjach społeczno-cywilizacyjnych. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa edukacja regionalna. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza, edukacja regionalna „wyposaża w wiedzę, zapoznaje, uwrażliwia, wspiera, wzmacnia i chroni świat wartości rdzennych, wdraża do podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania świadomych postaw umiłowania, świadomej więzi z »ojczyzną prywatną«, ze światem pierwotnego zakorzenienia” (Nikitorowicz, 2002, s. 28). Kształtuje zatem umiejętności współżycia w „małej ojczyźnie”, służebnego zaangażowania w nią, daje poczucie bezpieczeństwa i dumy grupowej (tamże, s. 28). Jest więc – zdaniem autora – pierwszym etapem edukacji międzykulturowej. Edukacja regionalna rozpoczyna „proces niekończącego się dialogu edukacyjnego, wzmacniając siły jednostki, dzięki poznaniu i zrozumieniu przez nią własnej osoby i najbliższej kultury. Efektem tego jest dostrzeżenie inności, wypracowanie odmiennych punktów widzenia oraz poszukiwanie sposobów wzajemnego zrozumienia i współpracy” (tamże, s. 28). Edukacja regionalna, bez względu na okres historyczny, „była i jest – w różnych formach – stałym elementem w kształtowaniu (się) tożsamości indywidualnej i społecznej ludzi” (Lewowicki, 2008, s. 19). Kazimierz Kossak-Główniczewski podkreśla, że edukacja regionalna wywodzi się z myślenia emancypacyjnego i hermeneutycznego, gdyż posiada sens ogólnoludzki. Istotą edukacji regionalnej jest „powrót do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej i regionalnej, narodowej, ogólnoludzkiej” (Kossak-Główniczewski, 1996, s. 115). Zdaniem autora – w praktyce edukacja regionalna może przyjąć postać emancypacyjno-krytyczną lub adaptacyjną. W pierwszym przypadku eksponowaną wartością jest człowiek i mała grupa społeczna oraz ich rola w świecie. W drugim – kładzie się nacisk na nasycenie programów nauczania treściami związanymi z regionem, jednak tak realizowaną edukację autor określa mianem – regionalizacji nauczania (tamże, s. 110, 114–115), która w efekcie prowadzi do zamknięcia człowieka w regionalnych fundamentalizmach.

Realizacja zadań edukacji regionalnej, zgodnie z przyjętą filozofią edukacji krytyczno-kreatywnej (Lewowicki, 2007, s. 113), wymaga od nauczycieli, obok kompetencji autokreacyjnych<sup>1</sup> (Dudzikowa, 1994, s. 205–212), przede wszystkim poczucia odpowiedzialności (Lewowicki, 2007, s. 125). Twórcza aktywność w pracy pedagogicznej, której towarzyszy odpowiedzialność, służy nie tyle samorealizacji

nauczyciela, co przede wszystkim rozwojowi jej odbiorców – uczniów, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rodziców i całego społeczeństwa (tamże, s. 125–130). Zdaniem Marii Dudzikowej, kompetencje autokreacyjne nauczyciela mają charakter podmiotowy i dynamiczny. W związku z tym nie można ich raz na zawsze „wykształcić i utrwalić”, lecz należy nieustannie je rozwijać i doskonalić. Nabywanie kompetencji autokreacyjnych uwarunkowane jest indywidualną aktywnością zawodową nauczyciela w sprzyjających ku temu okolicznościach, w warunkach emancypacji (Dudzikowa, 1994, s. 209–210). Zdaniem autorki, każdy proces autokreacji tworzą cztery fazy – poznawczo-oceniająca, konceptualizacyjna, realizacyjna i sprawdzająco-oceniająca – wymagające innych kompetencji autokreacyjnych (tamże, s. 206–208).

Osiągnięcie tak rozumianej samodzielności w twórczej pracy pedagogicznej jest niewątpliwie procesem długotrwałym i – jak można przypuszczać – udaje się tylko niewielu nauczycielom.

Niniejszy tekst przedstawia przykład nauczycielskiej odpowiedzialności, działań twórczych i emancypacyjnych w zakresie edukacji regionalnej.

### **Żorskie Centrum Regionalne – geneza, cele, program**

Omawiając zagadnienia związane z edukacją regionalną, należy zwrócić uwagę na kontekst uwarunkowań określający specyfikę prezentowanych miejscowości i środowisk. Aby zrozumieć zachodzące w Żorach zjawiska i procesy, niezbędne jest przybliżenie charakteru i historii tego miasta.

Żory to miasto na prawach powiatu, położone na Górnym Śląsku w południowej części województwa śląskiego. Należy do najstarszych miast na Śląsku, jego początki sięgają pierwszej połowy XIII wieku. Przez setki lat Żory były małym miasteczkiem (jeszcze w latach 60. ubiegłego stulecia liczyły około 7 tys. mieszkańców). Żory, tak jak większość miast Rybnickiego Okręgu Węglowego, zawdzięczają swój rozwój przemysłowi wydobywczemu lat 70. i 80. XX wieku. Do miast przybyła ludność napływowa z różnych regionów kraju. Nastąpił intensywny przyrost demograficzny<sup>2</sup> oraz budowa osiedli w technologii „wielkiej płyty”. Miasto rozrosło się do kilkudziesięciotysięcznej aglomeracji. Po 1989 roku górnictwo zostało objęte restrukturyzacją, co wpłynęło na gwałtowny wzrost bezrobocia w Żorach. W ramach walki z tym zjawiskiem utworzono żorsko-jastrzębską podstrefę Katowickiej Specjalnej Sfery Ekonomicznej oraz Żorski Park Przemysłowy, a miasto zmieniło charakter z przemysłowego na handlowo-usługowy. Obecnie sytuacja na rynku pracy znacznie poprawiła się, stale zmniejsza się liczba bezrobotnych<sup>3</sup> (Kieczka, Utrata, 2008, s. 102).

Żory dysponują bogatą ofertą edukacyjną na każdym etapie nauczania – od przedszkola po wydziały zamiejscowych uczelni wyższych. W mieście znajduje się 13 publicznych przedszkoli i 13 szkół podstawowych, 9 szkół gimnazjalnych (w tym jedna społeczna i jedna specjalna), licea ogólnokształcące (4 publiczne i jedno społeczne), szkoły muzyczne I i II stopnia oraz liczne placówki oświatowo-kulturalne oraz rekreacyjno-sportowe<sup>4</sup>. W mieście między innymi działa żorskie bractwo rycerskie pod nazwą „Wolna Kampania Niezdobytego Grodu” oraz Zespół Pieśni i Tańca Ludowego „Żory”. Wyjątkowość miasta, do którego przybyli ludzie z różnych środowisk i tu wychowują swoje dzieci, stara się przybliżyć działające od 1967 roku Towarzystwo Miłośników Miasta Żory. Stowarzyszenie to, oprócz popularyzowania historii miasta,

działań związanych z ochroną miejscowych zabytków, pomników i pamiątek, podejmuje również inicjatywy służące integracji zróżnicowanej społeczności. Obecnie do placówek prowadzących w mieście działania na rzecz edukacji regionalnej dołączyło Żorskie Centrum Regionalne. Warto dodać, że społeczność Żor tworzą także różne wspólnoty religijne, obok dwunastu parafii rzymskokatolickich, należy wymienić parafię ewangelicko-augsburską, Kościół Awentystów, Kościół Zielonoświątkowy, Kościół Wolnych Chrześcijan, Kościół Chrześcijan Dnia Sobotniego<sup>5</sup>.

W roku szkolnym 1999/2000 roku<sup>6</sup> wraz z reformą oświaty nastąpiło uprawomocnienie szkolnej edukacji regionalnej. W 2000 roku grono żorskich nauczycieli<sup>7</sup>, rozumiejąc wartość i ważność szkolnej edukacji regionalnej, opracowało program autorski nauczania edukacji regionalnej przeznaczony dla uczniów klas I–VI żorskich szkół podstawowych. Program ten został wpisany na listę programów ministerialnych i jest realizowany w wielu śląskich placówkach oświatowych (DKOS – 4014–43/02)<sup>8</sup>. Jednocześnie uświadomiło to jego autorom, że wdrażanie treści z zakresu edukacji regionalnej (w środowisku wielokulturowym przez nauczycieli o różnorodnej tożsamości regionalnej) wymaga wsparcia nie tylko metodycznego, ale także merytorycznego. Na lukę między nowymi zadaniami wynikającymi z podstawy programowej a przygotowaniem nauczycieli do ich realizacji zwróciła uwagę – doradca metodyczny i wieloletni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej – mgr Jadwiga Tabor. Aby sprostać wdrażaniu założeń reformy i pomóc nauczycielom w realizacji zadań edukacji regionalnej za pomocą metod aktywizujących – Tabor wysunęła inicjatywę stworzenia centrum szkoleniowego dla nauczycieli i uczniów. Opracowała roczny projekt edukacyjny „Regionalizm na żywo”, który został przyjęty przez Wydział Edukacji i Kultury Urzędu Miasta w Żorach. Dzięki jej zaangażowaniu oraz wsparciu chętnych do współpracy nauczycieli<sup>9</sup>, 13 marca 2000 roku powołano Żorskie Centrum Regionalne z siedzibą w Osinach.

Żorskie Centrum Regionalne działa pod patronatem Wydziału Edukacji i Kultury Urzędu Miasta w Żorach, Samorządowego Zespołu Placówek Oświatowych w Żorach-Osinach oraz Miejskiego Ośrodka Kultury. Głównym celem działalności Żorskiego Centrum Regionalnego jest rozbudzanie patriotyzmu lokalnego wśród dzieci i młodzieży, a także nauczycieli i rodziców poprzez kontakt z folklorem, gwarą i historią regionu. Jak podkreśla założycielka i koordynator działań Centrum, „patriotyzm lokalny – więzi emocjonalne z najbliższym otaczającym światem ukształtowane w dzieciństwie, stanowią podstawę budowania tożsamości każdego człowieka”, a także rdzeń uczuć patriotycznych prowadzących od „Małej” do „Wielkiej Ojczyzny”.

W Żorskim Centrum Regionalnym organizowane są różnorodne szkolenia dla nauczycieli oraz zajęcia dla uczniów i dzieci w wieku przedszkolnym. Organizatorzy ciągle poszerzają swoją ofertę edukacyjną i zakres swojej działalności o nowe inicjatywy, włączając do współpracy społeczność lokalną.

Działalność Żorskiego Centrum Regionalnego obejmuje<sup>10</sup>:

- prowadzenie zajęć warsztatowych z zakresu obrzędowości i folkloru śląskiego dla dzieci przedszkolnych i szkolnych z terenu miasta i województwa śląskiego,
- organizację warsztatów, seminariów i konferencji naukowych dla nauczycieli o tematyce dziedzictwa kulturowego i regionalizmu,
- organizowanie biesiad propagujących zwyczaje i obrzędy regionalne i narodowe,
- wydawanie publikacji poświęconych kulturze ludowej – regionalnej i narodowej,
- organizowanie konkursów, wystaw, konferencji i warsztatów dotyczących znajomości regionu i wiedzy o mieście,

- zbieranie i gromadzenie materiałów, narzędzi, sprzętu z zakresu regionalizmu,
- publikowanie treści z zakresu regionalizmu dostępnego dla dzieci i nauczycieli,
- wydawanie pozycji książkowych zawierających informacje o regionie, jego tradycjach i legendach.

Wśród celów, jakie stawia sobie Żorskie Centrum Regionalne, należy wymienić: promocję miasta – poprzez informację i upowszechnianie materialnej i niematerialnej infrastruktury kulturalnej Żor – zwłaszcza wśród młodych mieszkańców miasta, ich rodziców oraz mieszkańców całego regionu śląskiego; integrację społeczną i kulturalną mieszkańców, zaszczepianie patriotyzmu lokalnego i tożsamości lokalnej; rozwijanie postaw patriotycznych związanych z tożsamością regionalną, odpowiedzialności za dziedzictwo kulturowe miasta poprzez edukację i czynne uczestnictwo w życiu miasta; pogłębienie emocjonalnego stosunku do tradycji i kultury śląskiej, poznanie zwyczajów i tradycji z najbliższego regionu; budzenie potrzeby kultywowania zwyczajów ludowych w swoich domach.

Ponadto Centrum cyklicznie organizuje konkursy dla dzieci przedszkolnych oraz uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych, zachęcając w ten sposób młode pokolenie do poznawania małej Ojczyzny. Popularnością w środowisku cieszą się coroczne konkursy plastyczne, literackie, festiwale pieśni i piosenek śląskich oraz konkurs mowy śląskiej<sup>11</sup>.

Równolegle do działań skierowanych do dzieci i młodzieży Centrum organizuje konferencje i lekcje otwarte dla doradców metodycznych, wizytatorów i nauczycieli wszystkich szczebli edukacji z całego województwa. Od siedmiu lat Żorskie Centrum Regionalne jest organizatorem Śląskich Konferencji Naukowych pt. „Ochrona historycznego dziedzictwa kulturowego”, w których biorą udział specjaliści różnych dziedzin – historycy, etnolodzy, kulturoznawcy, pedagodzy, językoznawcy, a także zainteresowani tematyką regionalizmu nauczyciele. Uczestnicy konferencji mają możliwość uczestniczenia w proponowanych przez organizatorów warsztatach o różnorodnym profilu. Wszystkie materiały pokonferencyjne są udostępniane w formie publikacji książkowych<sup>12</sup>.

Niewątpliwie najbardziej innowacyjnym działaniem Żorskiego Centrum Regionalnego jest realizacja projektu pod hasłem „lekcje regionalizmu na żywo” prowadzonego zgodnie z programem autorskim pt. *Jestem spadkobiercą i twórcą dziedzictwa kulturowego* nr DKOS – 4014 – 4302 zatwierdzonego przez MENiS<sup>13</sup>.

### **Lekcja regionalizmu na żywo**

„Lekcja regionalizmu na żywo” – w terenie, to forma działań edukacyjnych w Żorskim Centrum Regionalnym, w trakcie których uczestnicy poznają tradycje, kulturę i obyczajowość Śląska. Zajęcia prowadzone są za pomocą metod aktywizujących w specjalnie zaaranżowanym miejscu (tzw. żywe muzeum regionalizmu), gdzie dzieci poznają historię, obrzędy i zwyczaje regionu, uczą się tańców i piosenek. Tematyka zajęć zmienia się w zależności od pory roku, koncentrując się na następujących ośrodkach tematycznych: jesienią – *Od ziarenka do bochenka, Kiszona kapusta w spiżarni babci*; zimą – *Od paprotki do węgielka, Wigilijne spotkanie przy stole, Karnawałowe zapusty, Darcie pierza gęsiego i kaczego*; wiosną – *Pisanki, pisanki jaja malowane, Powitanie wiosny z Marzanną, Legendy śląskie, W gospodarstwie domowym*.

Dwugodzinne zajęcia składają się z dwóch części. W pierwszej – dzieci poznają obrzęd, aktywnie uczestnicząc w nim – np. młóćą zboże, pieką ciasteczka, kiszą



kapustę. Druga część ma charakter plastyczny – dzieci wykonują pracę plastyczną – rekwizyt związany z poznawaną tematyką, np. plotą koszyczki. Jest to swoiste uczenie się przez przeżywanie. W przerwie między zajęciami podawany jest poczęstunek, również nawiązujący do danej pory roku lub obrzędu. W czasie lekcji dzieci mają żywy kontakt z gwarą śląską, pieśniami i tańcami regionu oraz możliwość ich nauki, dzięki współpracy z członkami Ludowego Zespołu Pieśni i Tańca „Osiny”.

Organizatorzy dbają o to, aby treści i metody zajęć dostosowane były do odbiorców – dzieci przedszkolnych i młodzieży szkolnej (w tym przedszkoli z oddziałami integracyjnymi i uczniów szkół specjalnych). Oferta lekcji jest ciągle uzupełniana i wzbogacana przez J. Tabor, a zajęcia dla dzieci przedszkolnych modyfikuje Urszula Niechoj – doradca metodyczny wychowania przedszkolnego.

Przekazywane i przeżywane w trakcie zajęć treści nie tylko uczą młodych uczestników szacunku do tradycji, umiejętności dostrzegania piękna w rzeczach prostych, ale przede wszystkim – podkreśla Tabor – uwrażliwiają na wartości ponadczasowe związane z kulturą regionu. Ponadto aktywna forma zajęć uzupełnia wiedzę teoretyczną zdobytą na innych lekcjach, a także wyrównuje szanse uczniów w zakresie kompetencji regionalnych oraz wiedzy o regionie i swoim mieście. Dla nauczycieli zajęcia mają cenną wartość merytoryczną, a także są bogatym źródłem inspiracji w ich codziennej pracy. Oto przykładowa oferta lekcji w poszczególnych miesiącach:

- w lutym:
  - dzieci przedszkolne – *W jasku pióra?*
  - uczniowie z klas I–III – *Szkubaczki*,
  - uczniowie z klas IV–VI – *Kompletowanie wiana*,
- w czerwcu:
  - dzieci przedszkolne – *Od raniusia do wieczora, Powitanie lata*,
  - uczniowie z klas I–III – *W gospodarstwie domowym, Noc świętojańska*,
  - uczniowie z klas IV–VI – *Narzędzia i sprzęty z dawnych czasów, Słowiański Dzień Zakochanych*,
- we wrześniu:
  - dzieci przedszkolne – *Żniwa w polu i w ogródku*,
  - uczniowie z klas I–III – *Od ziarenka do bochenka*,
  - uczniowie z klas IV–VI – *Potocz się wioneczku, ty żniwny nasz kwieci*,
- w październiku:
  - dzieci przedszkolne – *Kiszenie kapusty*,
  - uczniowie z klas I–III – *Co nam jesień w darze niesie?*
  - uczniowie z klas IV–VI – *Jesienne zbiory*.

Organizatorami prezentowanej działalności są nauczyciele skupieni w Żorskim Centrum Regionalnym wchodzącym w skład Żorskiego Stowarzyszenia Edukacyjno-Kulturalnego, Ośrodek Szkolenia i Doskonalenia Kadr w Żorach oraz członkowie Zespołu Pieśni i Tańca „Osiny”. Centrum także współpracuje i korzysta z doświadczeń Towarzystwa Miłośników Miasta Żory. Środki finansowe na działanie Żorskiego Centrum Regionalnego zapewnia Urząd Miasta Żory, praca nauczycieli w charakterze wolontariatu oraz sponsorzy. W działalność Centrum zaangażowane są różne organizacje pozarządowe, w tym Stowarzyszenie Inicjatyw Lokalnych – Progres, Żorska Izba Gospodarcza (sponsor), Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom w Żorach (sponsor) oraz piekarnia „Rehlis” (sponsor), która dostarcza chleb dla uczestników lekcji. W pierwszych latach działalności placówki uczestnikami zajęć były dzieci

przedszkolne i uczniowie szkół podstawowych z Żor i okolicznych miejscowości. Ze względu na niepowtarzalny i innowacyjny charakter lekcji zainteresowanie nimi zaczęło wzrastać, wykraczając nie tylko poza miasto i jego okolice, ale całe województwo śląskie. Obecnie lekcje odbywają się cztery razy w tygodniu w trzech grupach po 50 uczestników – łącznie uczestniczy w nich około 600 osób tygodniowo, a miesięcznie około 2400<sup>14</sup>. Tę imponującą liczbę możemy jeszcze pomnożyć przez 10 miesięcy w roku i 12 lat działalności ośrodka<sup>15</sup>. Do Centrum przyjeżdżają dzieci z wielu miast Śląska – z Rybnika, Jastrzębia-Zdroju, Wodzisławia Śląskiego, a w miarę rozwoju ośrodka – z Czerwonki Leszczyn, Mikołowa, Pawłowic Śląskich, Pszczyny, Katowic, Gliwic, Tychów, Rudy Śląskiej, Tarnowskich Gór, Raciborza, Gorzyc, Gorzyczek i in. Na zajęciach w Żorskim Centrum Regionalnym gościli również uczniowie przyjeżdżający do Polski w ramach programu Comenius – Włosi, Niemcy, Czechy, Ukraińcy, Białorusini, Węgrzy, Chorwaci, Turcy, Grecy, Hiszpanie i Francuzi.

Zespół pedagogów Żorskiego Centrum Regionalnego stale poszukuje nowych sposobów, by ciekawie i twórczo przybliżyć młodemu pokoleniu dziedzictwo kulturowe regionu. Atrakcyjną formą, docierającą do uczniów jest redagowane przez J. Tabor i jej zespół współpracowników czasopismo dla dzieci „Bajtel”<sup>16</sup>. Miesięcznik zawiera informacje związane z regionem w formie zagadek, krzyżówek, rebusów, legend i opowiadań. Prezentowane w czasopiśmie elementy gwary śląskiej umożliwiają jej poznawania oraz kształtują postawę tolerancji wobec „innego” sposobu mówienia. Z kolei dla nauczycieli redagowany jest kwartalnik edukacyjny „Kaganek”<sup>17</sup>. W czasopiśmie tym nauczyciele mogą dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem, publikować materiały na temat edukacji regionalnej oraz pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Kwartalnik pełni funkcje informatora o organizowanych w regionie imprezach i uroczystościach, zawiera nowości metodyczne i dydaktyczne oraz recenzje ciekawych publikacji.

Zaprezentowany obszar edukacji regionalnej postrzegany jest jako bardzo ważny w środowisku nauczycieli, którzy czują obowiązek przekazania młodemu pokoleniu uniwersalnych wartości i ponadczasowych treści. Ich lokalne działania niewątpliwie służą kształtowaniu kompetencji globalnych uczniów – umiejętności niezbędnych do międzynarodowego i międzyludzkiego dialogu. Zdaniem J. Tabor, podejmowane działania wynikają z potrzeby wychowywania młodzieży twórczej, uczestniczącej w życiu kulturalnym i społecznym, dbającej o swoje korzenie, a jednocześnie nastawionej na zrozumienie ludzi o odmiennej kulturze i wyznaniu. Świadomość samego siebie, osadzenie w kulturze, postawa otwarta – to niezbędne kompetencje do życia i działania we współczesnym świecie.

Należy też podkreślić, że opisany wycinek twórczej pracy pedagogicznej może być *antidotum* na coraz częściej występujące w środowiskach pedagogicznych zjawisko wypalenia zawodowego, a nawet przedzawodowego. J. Tabor nieustannie pisze nowe projekty, szuka ciekawych i twórczych form przekazu, a przede wszystkim stymuluje rozwój zawodowy nauczycieli, zapraszając ich do współpracy. Ogromną jej zasługą jest integracja całego środowiska, włącza do aktywności całą społeczność lokalną, w różnym charakterze – znawców gwary, muzyków-amatorów, tancerzy, sponsorów, naukowców, a w organizowane dla uczniów konkursy angażują się całe rodziny. Innowacyjne i ważne dla edukacji działania J. Tabor budzą zainteresowanie i poparcie władz lokalnych i wojewódzkich. Dlatego też wszystkie przygotowywane pod

jej kierunkiem projekty są współfinansowane przez Urząd Miasta Żory bądź Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego oraz dokumentowane w postaci publikacji<sup>18</sup>. J. Tabor nie brakuje twórczej inwencji – jak sama przyznaje: „ciągle pojawiają się nowe idee i pomysły do zrealizowania”. Praca twórcza jest bowiem niekończącym się procesem, nieustannie wzbogacającym kompetencje autokreacyjne nauczyciela.

## Przypisy

<sup>1</sup> Na kompetencje autokreacyjne jako kluczowe w rozwoju aktywności zawodowej zwraca uwagę Maria Dudzikowa.

<sup>2</sup> Liczba ludności w roku 1970 wynosiła 8875, a już w 1975 – 23 231. Największą populację Żory odnotowały w 1994 roku – 67 107 mieszkańców. Według danych z 31 marca 2011 roku miasto miało 62 094 mieszkańców.

<sup>3</sup> W grudniu 2004 roku stopa bezrobocia wynosiła 23,3%, w roku 2006 – 15,3%, a w 2008 – 7,4%.

<sup>4</sup> <http://pl.wikipedia.org/wiki/Zory> (27.08.2012).

<sup>5</sup> [http://pl.wikipedia.org/wiki/Zory#Wsp.C3.B3lnoty\\_religijne](http://pl.wikipedia.org/wiki/Zory#Wsp.C3.B3lnoty_religijne) (27.08.2012).

<sup>6</sup> Treści regionalne oraz tematy związane z edukacją europejską zostały ujęte w podstawie programowej w formie ścieżek międzyprzedmiotowych. W szkole podstawowej na drugim etapie nauczania (w klasach IV–VI) oraz w gimnazjum wprowadzona została *edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*.

<sup>7</sup> Zespół nauczycieli w składzie – Jadwiga Tabor, Leokadia Buchman, Maria Hanslik i Mirosława Bieg.

<sup>8</sup> Program ten zgodny z dokumentem MEN „Dziedzictwo kulturowe w regionie”, ustawą o systemie oświaty i podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, został zatwierdzony przez Ministerstwo w 2001 roku.

<sup>9</sup> W organizację otwarcia Żorskiego Centrum Regionalnego włączyły się Renata Śniegoń – nauczycielka Samorządowego Zespołu Placówek Oświatowych w Żorach-Osinach oraz Jolanta Polok – dyrektor Samorządowego Zespołu Placówek Oświatowych w Żorach-Osinach. W działalności Centrum, prowadząc zajęcia i dokumentację, uczestniczyły również nauczycielki – Alina Olszynka, Beata Tokarz, Leokadia Buchman, Maria Hanslik, Mirosława Bieg, Beata Śleziona, Halina Pawlas i Helena Glos. Obecny skład kadry nauczycielskiej tworzą – Leokadia Buchman, Urszula Wróbel, Urszula Niechoj i Jadwiga Tabor.

<http://www.zcr.zory.pl/opis-dzialalnosci-zcr.html> (27.08.2012).

<sup>11</sup> Bogata oferta oraz warunki konkursów można znaleźć na stronie: <http://www.zcr.zory.pl/konkursy.html>.

<sup>12</sup> Tytuły serii pokonferencyjnej Śląskiej Konferencji Naukowej: *Co warto chronić i o czym warto pamiętać*. Żory 2007, Drukarnia Oldprint Żory, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego; *Śląsk a międzypokoleniowy przekaz tradycji*. Żory 2008, Drukarnia Oldprint Żory, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego; *Obraz tradycyjnej rodziny śląskiej w świadomości współczesnego mieszkańca regionu śląskiego*. Żory 2009, Drukarnia Oldprint Żory, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego; *Językowy obraz kultury śląska – kontynuacja tradycji Wojciecha Korfantego*. Żory 2010, Drukarnia Oldprint Żory, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego. Stały zespół redakcyjny wymienionych publikacji tworzą: J. Tabor, U. Niechoj, M. Kieloch L. Buchman, a także M. Bieg i A. Pindur.

<sup>13</sup> Projekt został napisany przez Jadwigę Tabor, Leokadię Buchman, Mirosławę Bieg, Marię Hanslik.

<sup>14</sup> Początkowo lekcje odbywały się dwa, a później trzy razy w tygodniu w dwóch grupach, jednak zapotrzebowanie na nie stale rośnie. Żorskie Centrum Regionalne prowadzi zapisy chętnych szkół z wyprzedzeniem dwóch lat.

<sup>15</sup> W pierwszych latach działalności średnio w ciągu roku Żorskie Centrum Regionalne odwiedzało 2000 dzieci. Statystyki w dokumentacji placówki podają, że średnio w ciągu 10 lat Żorskie Centrum Regionalne odwiedziło 96 tys. dzieci.

<sup>16</sup> Miesięcznik współfinansowany przez Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego. Zespół redakcyjny tworzą – J. Tabor, U. Niechoj, R. Martis, L. Buchman, M. Zygmund-Spandel wydawany jest (początkowo jako kwartalnik) od 2000 roku.

<sup>17</sup> Zespół redakcyjny „Kaganka” – J. Tabor, U. Niechoj, K. Mucha.

<sup>18</sup> Przykładowe pozycje książkowe: J. Tabor, U. Niechoj (red.): *Zachować mowę naszych ojców*. Żory 2011, Drukarnia Oldprint Żory, Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego; *Żory piórem i pędzlem*.

T 1–4, Centrum Regionalne w Osinach, Drukarnia Oldprint Żory; J. Tabor, U. Niechoj, L. Buchman, U. Wróbel (red.): *Śląskie zwyczaje i obrzędy ludowe*. Żory 2010, Żorskie Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne, Drukarnia Oldprint Żory; J. Tabor, U. Niechoj, G. Granek (red.): *Historia Żor słowem pisana i przez dzieci ilustrowana*. Żory 2011, Żorskie Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne, Drukarnia Oldprint Żory; *Scenariusze zabaw i tańców Górnego Śląska w 3 tomach*; cyklicznie wydawany *Kalendarz żorski* oraz liczne materiały metodyczne, np. J. Tabor (red.): *Z Żorkiem w plecaku Szlakami zabytków i osobliwości przyrodniczych Żor*. Żory 2008, Drukarnia Oldprint Żory, a także płyta CD pt. *Legends, podania i opowieści śląskie*. Dorobek wydawniczy można znaleźć na stronie: <http://www.zcr.zory.pl/publikacje.html> (29.0820012).

## Literatura

- Dudzikowa M. (1994): *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. PTP, Warszawa
- Kieczka B., Utrata G. (2008): *Moja „mała ojczyzna”*. *Dzieje Żor*. Drukarnia Oldprint, Żory
- Kossak-Główniewicz K. (1996): *Edukacja regionalna a regionalizacja nauczania jako odmiany racjonalności (pytanie o szansę dekolonizacji poprzez edukację)*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spoleczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. UŚ – Fila w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa
- Lewowicki T. (2007): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. ITE-PIB, Warszawa–Radom
- Lewowicki T. (2008): *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń
- Nikitorowicz J. (2005): *Kreowanie tożsamości człowieka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. GWP, Gdańsk.

### Lekcja regionalizmu na żywo – propozycja dla szkolnej edukacji

W roku szkolnym 1999/2000 roku wraz z reformą oświaty nastąpiło uprawomocnienie szkolnej edukacji regionalnej. Fakt ten uświadomił nauczycielom, zwłaszcza w środowiskach wielokulturowych, że wdrażanie treści z zakresu edukacji regionalnej wymaga wsparcia nie tyle metodycznego, co przede wszystkim merytorycznego. Grono żorskich nauczycieli, rozumiejąc wartość i ważność szkolnej edukacji regionalnej, wysunęło inicjatywę stworzenia ośrodka szkoleniowego dla nauczycieli i uczniów – Żorskiego Centrum Regionalnego. Najbardziej innowacyjnym działaniem Centrum jest realizacja projektu pod hasłem „lekcje regionalizmu na żywo”, prowadzonego według autorskiego programu pt. *Jestem spadkobiercą i twórcą dziedzictwa kulturowego*. Zaprezentowany tekst przedstawia przykład nauczycielskiej odpowiedzialności i twórczej pracy pedagogicznej w zakresie edukacji regionalnej.

Słowa kluczowe: edukacja szkolna, regionalizm, edukacja międzykulturowa

### A lesson of regionalism live – a suggestion for school education

Regional education came into force in the school year 1999/2000 along with the school system reform. This made teachers, especially in multicultural environments, aware that introducing regional education contents requires not only methodological but also – and first of all – factual support. Conscious of the value and significance of regional education at school, a group of teachers from Żory put forward an initiative to establish a training centre for teachers and learners – the Żory Regional Centre. Its most innovative activity is the implementation of the project ‘regionalism lessons live’, which follows the author program *I am an heir and a creator of cultural heritage*. This text presents an example of teacher responsibility and creative pedagogical work in the field of regional education.

Keywords: school education, regionalism, intercultural education

Translated by Agata Cieniałą

Aleksandra Gancarz  
*Uniwersytet Śląski*

## **NOBLESSE OBLIGE – LOSY POLSKICH ARYSTOKRATÓW NA SYBERII W PERSPEKTYWIE PEDAGOGICZNEJ**

Moja ciotka, Róża Tyszkiewiczowa, została zmuszona podczas działań wojennych 1939 roku do przejścia przez bagno, a była wielką damą i panią już w starszym wieku. Pytano ją potem: *Jak ciocia to zrobiła?* Na to miała jedną odpowiedź: *Chyba mnie dość dobrze wychowano.*

Zeneida z Zamoyskich Poklewska-Koziell<sup>1</sup>

Władcy Rosji od połowy XVII wieku traktowali Syberię jak wielką kolonię karną, zsyłając tam mieszkańców podległych im ziem za rozmaite przestępstwa – od pospolitych kradzieży po bunt przeciw władzy (Buszko, 2000, s. 73). Znaczne upowszechnienie tego sposobu radzenia sobie z kłopotliwymi obywatelami w czasach Związku Radzieckiego sprawiło, że Syberia jest miejscem martyrologii przodków wielu narodów i grup etnicznych współczesnej Europy i Azji. Nie zawsze miejsce zesłania znajdowało się na Syberii rozumianej jako kraina geograficzna<sup>2</sup>, dlatego w tradycji historycznej utrwalił się termin „Sybir”, będący określeniem miejsca zesłań więźniów politycznych (Petrozolin-Skowrońska, 1993, s. 826), natomiast w potocznej świadomości Polaków obydwie nazwy kojarzone są z zimmem, grozą i niezawinionym cierpieniem przodków<sup>3</sup> i odnoszą się nie tyle do ściśle określonego terytorium geograficznego, co do przestrzeni psychologicznej.

Od czterech wieków Syberia jest miejscem koegzystencji zesłańców, ich potomków, nielicznych autochtonów<sup>4</sup> i jeszcze mniej licznych imigrantów z wyboru<sup>5</sup>. Kontakty między ludźmi wywodzącymi się z różnych narodów, regionów, wyznań i warstw społecznych doprowadziły do powstania na Syberii bardzo interesującej kultury – mocno zróżnicowanej ze względu na ogromne terytorium oraz kilkusetletnią historię i dynamikę zesłań. Ci, którym udało się przeżyć, przeważnie starali się podtrzymywać tradycje swoich przodków, co utrudniał, a często wręcz uniemożliwiał, imperializm kulturowy (Nikitorowicz, 2009, s. 31) Rosji i ZSRR. Procesy typowe dla społeczeństw wielokulturowych inaczej przebiegały w społecznościach homogenicznych (np. miejscowościach zakładanych przez polskich zesłańców), a inaczej w heterogenicznych, gdzie częste i bliskie relacje z Innymi prowadziły do naturalnego wypierania pewnych elementów kultury na rzecz innych i tworzenia w ten sposób swoistych hybryd, które do dziś fascynują badaczy i podróżników.

Polacy zsyłani na Syberię bardzo często należeli do elit społecznych – patriotów angażujących się w powstania narodowe, rodzin oficerów nagrodzonych majątkami ziemskimi na Kresach Wschodnich za zasługi w wojnie polsko-bolszewickiej czy też kulaków posiadających zbyt bogate gospodarstwa, by bez sprzeciwu przystąpić do kołchozu. Represje wymierzone w elity społeczne, a zwłaszcza polską arystokrację, nie były przypadkowe, ponieważ to właśnie te grupy odgrywały decydującą rolę w kształtowaniu świadomości i kultury narodowej Polaków.

Wątki życia arystokratów na zesłaniu są w literaturze mocno rozproszone. Niżejartykuł zwraca uwagę na postawy ludzi, którzy potrafili zachować godność i wyniesione z domu rodzinne wartości w sytuacji, gdy pozbawiono ich szlacheckich tytułów, przywilejów i wszelkich wygód życia, do których przyzwyczajeni byli od pokoleń. Głęboko zinternalizowane wartości nie zostały odrzucone w sytuacji anomii, charakteryzującej się zawieszeniem moralnych i etycznych zasad postępowania. Przytoczone w tekście przykłady pokazują, do czego zobowiązywała szlacheckość na Syberii oraz skłaniają do refleksji nad wychowaniem w rodzinach arystokratycznych. Dla dalszych rozważań niezbędne jest jednak doprecyzowanie terminu „arystokracja”, który – podobnie jak „Syberia” – będzie na użytek tego opracowania rozumiany bardzo szeroko.

## **Arystokracja polska**

Etymologicznie pochodzące z greki słowo „arystokracja” oznacza rządy najlepszych. W pierwszym znaczeniu termin ten określa ustrój polityczny – według koncepcji Platona i Arystotelesa charakteryzujący się sprawowaniem władzy przez elity moralne i intelektualne w interesie ludu (Wolarski, 1997, s. 266). W drugim znaczeniu arystokracja jest to „najwyższa warstwa społeczna w społeczeństwie hierarchicznym, wyróżniona najczęściej z racji urodzenia (arystokracja rodowa), względnie górna część stanów kapłańskiego i rycerskiego (szlachta)” (Bartyzel, 2000, s. 13). W języku potocznym arystokrata – czy też szlachcic, bo z czasem słowa te stały się bliskoznaczne (Skorupka, 1988, s. 91) – to człowiek „dobrze urodzony”, posiadający tytuły, często też wyniosły i wytworny (Kuczyński, 1998, s. 211).

Polacy, o których mowa w tym artykule, wywodzą się z rodzin o wielowiekowych tradycjach, często od pokoleń utytułowanych, a więc zaliczających się do arystokracji rodowej. Pomimo starań polskich monarchów, by nikt nie wynosił się ponad braci-szlachtę (tamże), nigdy nie była to grupa jednolita. Poza tytułami książęcymi, hrabiowskimi i innymi, arystokraci różnili się majątnością. Szlachtę bez ziemi nazywano gołotą, ziemiaństwo stanowiła warstwa średnia, najbogatsi zaś byli magnaci. Choć wewnętrzne podziały wśród polskich arystokratów w wielu momentach rozstrzygały o losach państwa polskiego i jego mieszkańców, na Syberii rzadko miały znaczenie.

Znaczną różnicę w sytuacji polskich arystokratów na Syberii można zauważyć przed i po rewolucji komunistycznej w 1917 roku. Objęcie władzy w Rosji przez komunistów oznaczało przewrót we wszystkich dziedzinach życia. Najwyższe dotychczas warstwy społeczne stały się wrogami ludu robotniczego. Przyjęcie takiej ideologii odbiło się również na losach polskich arystokratów, gdy Polska po 17 września 1939 roku znowu zaczęła podlegać swojemu wschodniemu sąsiadowi – wtedy już Związkowi Socjalistycznych Republik Radzieckich. Przytoczone przykłady losów pol-

skich arystokratów pokazują, jak bardzo różniły się zsyłki XIX wieku od deportacji z okresu drugiej wojny światowej. Z racji ograniczonej objętości tekstu wybór przykładów musiał być bardzo wąski.

### W zaborze rosyjskim

W polskich powstaniach narodowych brali udział mężczyźni wszystkich warstw społecznych, lecz inicjowali je zawsze arystokraci. W zaborze rosyjskim żadne z powstań nie powiodło się, a konsekwencją każdego zrywu były represje wymierzone przede wszystkim w szlachtę i dążenie władz carskich do zagłady jej kulturalno-społecznej roli (Ślusarek, 2010, s. 331). Jedną z najbardziej powszechnych form represjonowania Polaków były zsyłki, dość często stosowane jako złagodzenie kary śmierci. Pod koniec XVIII wieku na Sybir szli konfederaci barscy i powstańcy kościuszkowscy, lecz najliczniejsze fale zesłań pociągnęły za sobą powstania 1830 i 1863 roku.

Zatrzymanym podczas powstań arystokratom teoretycznie przysługiwały pewne przywileje z racji urodzenia, jednak w praktyce nie były one realizowane. Bronisław Szwarce, uczestnik powstania listopadowego, tak oto wspominał zasłyszaną w Warszawie przestrożę: „...jeśli badany przestępca, nie należący do stanu uprzywilejowanego, stawia się hardo podczas badania i nie chce pomagać sprawiedliwości należytymi zeznaniami, może być ukarany cieleśnie” (Szwarce, 1893, s. 6). Będąc w głębi Rosji, Szwarce nie mógł liczyć na uniknięcie tortur, ponieważ już przy ogłaszaniu wyroku śmierci pozbawiono go wszelkich praw osobistych. Jego strach potęgowały wspomnienia wcześniejszych zesłańców: „Wszystkie legendy o kazamatach, o podziemiach, o torturach, o wrywanych Konarskiemu paznogciach w mig zaczęły się tłoczyć w mózgu, zmęczonym miesięczną, dniem i nocą nieprzerwaną podróżą. Stały mi w oczach kleszcze, różgi, szpicruenty, śledzie solone bez kropli wody i Bóg wie, co jeszcze...” (tamże, s. 3).

W wyniku powstania listopadowego  $\frac{4}{5}$  polskiej szlachty utraciło dotychczasowy status, a 5 tys. rodzin szlacheckich z Podola przesiedlono na Kaukaz, aby zdepolonizować teren zaboru (Ślusarek, 2010, s. 331), co w dzienniku z tamtych dni Stanisław Witwicki opisał następująco: „Został on [feldmarszałek Sacken – przyp. A.G.] upoważniony do odbierania najzacniejszym obywatelom szlachectwa, do konfiskowania ich majątków, i do zasyłania ich samych na resztę życia do robot kopalnych” (Witwicki, 1833, s. 10). Młody wówczas książę Roman Sanguszko, jeden z przywódców powstania, doświadczył zaostżenia kary wymierzonej przez feldmarszałka Sackena. Car Mikołaj – stawiający sobie za punkt honoru unicestwienie narodu polskiego – dopilnował, aby Sanguszko wzięty do niewoli jako oficer polski, odbył drogę na Sybir pieszo (Kukiel, 1993, s. 244). Mimo tak srogiej kary, książę wrócił z Tobolska (miejsca zesłania) i podjął działalność na rzecz rozwoju gospodarczego zaniedbywanych przez władze rosyjskie ziem. Własnego majątku nigdy nie odzyskał. Biografię księcia Sanguszki opisała w pamiętnikach jego matka, księżna Klementyna z Czartoryskich Sanguszkowa (Sanguszkowa, 1927).

Odmienne były losy Ludwika Sobańskiego, który na Wschód wędrował dwa razy za działalność polityczną (w 1825 i 1830 roku) i za każdym razem towarzyszyła mu żona, Róża Teresa Łubieńska, nazywana później „Różą Sybiru”. Polscy zesłańcy skupiali się wokół niej, poszukując wsparcia duchowego i materialnego (Miller, 1998, s. 15).

Polityka Mikołaja I wobec narodu polskiego miała charakter długofalowy i systemowy. Historyk Marian Kukiel podkreśla: „[Car] Troszczył się o dzieci wygnańców, zesłańców, więźniów, sieroty po poległych. Nakazał więc zebrać dzieci polskie «włóczęące się samotnie i ubogie» i odsyłać do Mińska, do batalionów kantonistów na edukację. Zagarnięto coś ośmiuset chłopców jakby na janczarów” (Kukiel, 1993, s. 244). Po stłumieniu powstania listopadowego bezkarne nie pozostały również kobiety. Wprawdzie nie brały one udziału w walkach osobiście, lecz oskarżono je „... że uszyły kilka chorągiewek dla żołnierzy polskich, lub że zgłodniałym braciom swym, powstańcom, pokarmu trochę kryjomu wystaly” (Witwicki, 1833, s. 19). Uwadze cara nie uszli też chłopci, którym po powstaniu np. zezwalano na posiadanie tylko jednej siekiery na trzy gospodarstwa. Największy jednak niepokój cara budziła polska szlachta, z której wywodzili się ludzie światli, o niezachwianych przeważnie<sup>6</sup> poglądach patriotycznych, kształtujący świadomość narodową Polaków. W świadomości tej przez setki lat utrwał się obraz bezlitosnej Rosji i okrutnych zsyłek. Walka prowadzona z narodem polskim nie była eksterminacją, jaką świat poznał dopiero w XX wieku, lecz pełną finezji i zakłamania okrutną grą, w której pozorne złagodzenie kary czy uwzględnienie przywilejów stanowych były wyłącznie ironią ze strony władz, pogłębiającą cierpienia więźniów.

Represje po powstaniu listopadowym uderzyły także w uczelnie wyższe i kadre profesorską. Witwicki tak oto wspomina tę sytuację: „Uniwersytet i wszystkie szkoły wyższe zamknięte; profesorowie pensji pozbawieni; w szkołach początkowych (gdzie zabroniono nauki języka francuzkiego) ciągle prześladowania nauczycieli, aresztowania rektorów na doniesienie szpiega, że któryś z uczniów wyrysował na swojej książce twarz W. Xsięcia lub Paszkiewicza, albo że zanucił przed szkołą piosenkę narodową” (Witwicki, 1833, s. 35–36). Autor ten ubolewał, że kilkanaście milionów Polaków pod zaborem rosyjskim zostało bez ani jednej szkoły, ani jednej uczelni wyższej, a najlepsze biblioteki ograbili Rosjanie (tamże, s. 40).

Car Mikołaj konsekwentnie, a nawet nadgorliwie starał się realizować swoje cele względem mieszkańców zagarniętych ziem, lecz jego wysiłki przynosiły efekty odwrotne. Podczas gdy car nakazywał np. używać do zszywania dokumentów nici w kolorach rosyjskiej flagi zamiast polskiej, Polacy powoływali komitet działający przy Komisji Oświecenia, który sporządzał listę bohaterów powstania przyczyniających się pismami patriotycznymi lub przynajmniej będących nauczycielami znanymi z uczciwych i patriotycznych uczuć (tamże, s. 25). Przeciwnostawne działania (a także inne okoliczności, których opis pominę) doprowadziły do wybuchu powstania styczniowego w 1863 roku. Po stłumieniu walk ok. 20 tysięcy powstańców zesłano na Syberię (Ihnatowicz, Mączak, Zientara, 1979, s. 463).

Wśród zesłańców był Józef Kalinowski. Jego przykład nie jest typowy, lecz najbardziej zdumiewający i pokazujący różnorodność światopoglądową i obyczajową powstańców. Kalinowski do sprawy powstania narodowego był nastawiony bardzo sceptycznie, lecz wobec obiekcji pewnego nauczyciela, który rzucił na niego podejrzenie o szpiegostwo, zgodził się objąć kierownictwo Wydziału Wojny na Litwie. Po stłumieniu powstania został skazany na karę śmierci, którą car Aleksander II zamienił na 10 lat katorgi w głębi Rosji. Podobnie jak Szwarce, został pozbawiony szlachectwa i wiążących się z nim przywilejów (Kalinowski, 2007, s. 39). Pobyt na zsyłce był dla Kalinowskiego czasem religijnej odnowy. Głęboko ubolewał nad młodzieżą polską, która w obliczu trudności zaniechała wielu praktyk religijnych. Skupienie na spra-



wach duchowych dawało Kalinowskiemu tak wielką siłę wewnętrzną, że po sześciu latach zsyłki w liście do ojca pisał: „...to położenie ma także swój pewien urok: niemoc osobista wobec zewnętrznych okoliczności, ubezwładniająca wolę, czyni ją poddaną Bogu w takiej zupełności, że każda chwila jest ciągłym polecaniem się Opatrzności” (Kalinowski, 1978, s. 109). Kalinowski wrócił z Syberii, został księdzem, a następnie świętym Kościoła katolickiego.

W innych wspomnieniach z XIX wieku trudno natknąć się na podobny entuzjazm, lecz mimo trudnych warunków materialnych i możliwości powrotu po odbyciu kary bądź ułaskawieniu, pewna grupa zesłańców zdecydowała się zostać na Syberii z własnej woli. Powodem takiej decyzji bywały: konfiskata majątku, śmierć cywilna umożliwiająca żonie zawarcie następnego małżeństwa, założenie rodziny w miejscu zsyłki. Wkład Polaków w poznanie i rozwój cywilizacji Syberii jest ogromny. Arystokraci podczas zesłania często podejmowali badania naukowe z zakresu nauk przyrodniczych, etnografii, niektórzy zajmowali się twórczością literacką i społeczną. Dziś w Polsce rzadko wspomina się takie nazwiska, jak: Jan Czeczot, Benedykt Dybowski czy Jan Czerski. Byli to ludzie szanowani, cenieni i nagradzani przez rosyjskie i międzynarodowe gremia nauki.

Na uwagę zasługuje zwłaszcza postać Jana Czerskiego, który wykazał się niebywałą determinacją w swojej pracy naukowej. Mając 19 lat został skazany za udział w powstaniu styczniowym na karną służbę wojskową na Syberii, którą w 1869 roku zamieniono na zesłanie trwające do 1885 roku. Już w 1871 roku Czerski rozpoczął badania geologiczne w Sajanie Wschodnim, w okolicach Bajkału i nad Dolną Tunguską. Opracował mapę geologiczną wybrzeży Bajkału. Prowadził też badania antropologiczne, osteologiczne i meteorologiczne. Zmarł podczas wyprawy w dolnym biegu rzeki Kołomy w 1892 roku (Słabczyński, 1991, s. 144). Do ostatniego dnia prowadził skrupulatnie notatki, które ocalały i przyczyniły się do dalszego rozwoju wiedzy o Kołymie.

Zesłania w czasach caratu były okrutne i dla wielu kończyły się śmiercią, nikt jednak nie przypuszczał wtedy, że rewolucja komunistyczna otworzy zupełnie nowy rozdział w historii Syberii. Dla opata Ochockiego, ziemianina z Wołynia zesłanego w 1794 roku, upokorzeniem było samodzielne przygotowywanie sobie posiłków (Ihnatowicz, Mączak, Zientara, 1979, s. 463). Szwarce wspomina z pierwszych dni podróży wesołe towarzystwo powstańców kajdaniarzy, którzy kajdany mieli „...nie przywiązane do pasa aresztanckim obyczajem, a rozpuszczone umyślnie z powstańcą fanaberyą...” (Szwarce, 1893, s. 2 i 5). Sybiracy XX wieku mieli zgoła inne problemy.

## **W Związku Radzieckim**

Rewolucja lutowa w 1917 roku przyniosła wolność zesłańcom odbywającym karę na Syberii. Niektórzy pozostali dobrowolnie w miejscu zesłania, by włączyć się w działalność rewolucyjną, inni chcieli wracać, lecz nie zawsze mogli, ponieważ nowe władze utrudniały wyjazd inteligencji, wykwalifikowanym pracownikom kolei i wielu innym specjalistom (Gawęcki, 1996, s. 601). Rewolucja komunistyczna, w której niektórzy pokładali ogromną nadzieję, przyniosła biedę, głód i strach dla większości obywateli utworzonego w 1922 roku Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich.

W latach 30. ubiegłego stulecia masowe deportacje ludności polskiej z rejonów narodowych na Ukrainie i Białorusi objęły głównie rolników, którzy nie chcieli przyłączyć się do kolchozów. Pozbawieni gospodarstw i wywiezieni na kazachskie stepy, ciężką pracą przeobrażali nieurodzajne gleby w ziemię uprawną. Rok 1940 w historii deportacji zapisał się najtragiczniej. Z uwagi na niezbyt długi okres, jaki nas dzieli od tamtych wydarzeń, istnieje wiele wspomnień spisanych przez uczestników, którym udało się przeżyć. Pierwszy z przedstawionych poniżej przykładów nakreśla losy typowe dla tej fali zesłańców, natomiast drugi ukazuje historię najznakomitszych rodów polskiej arystokracji.

Wiesław Adamczyk pochodzi z rodziny ziemiańskiej, która przed 1940 rokiem mieszkała na ziemiach odzyskanych w wyniku Bitwy Warszawskiej. Ojciec będący oficerem wojska polskiego, miał w gabinecie portret marszałka Piłsudskiego i obrazy przedstawiające bitwy Pułaskiego i Kościuszki. Po wybuchu drugiej wojny światowej trafił do niewoli sowieckiej i zginął w Katyniu. W tym czasie jego rodzina przeżywała już koszmar deportacji do Kazachstanu. Podczas tułaczki zmarła matka i brat Wiesława, a jemu i siostrze udało się uciec z armią gen. Andersa do Pahlevi, Teheranu, a w końcu do Stanów Zjednoczonych.

We wspomnieniach Adamczyka zwraca uwagę przywiązanie do wartości religijnych, patriotycznych i troska o edukację dzieci. W ostatniej kwestii wiele polskich rodzin na Syberii stawało wobec dylematu: czy zapisać dziecko do szkoły radzieckiej, żeby uczyło się czegokolwiek, gdy pojawiała się taka szansa, czy raczej chronić je przed indoktrynacją? Starsze rodzeństwo Adamczyka chodziło do szkoły, a w domu uzupełniało wiedzę i doskonaliło umiejętności, jeśli czas i stan zdrowia na to pozwalały. Tożsamość dzieci nie została zachwiana, dzięki wysiłkom matki, która podtrzymywała pamięć o ojcu, umacniała dzieci w wierze, a do najmłodszego syna zwracała się słowami: „Tym, co ty musisz zapamiętać, i to na zawsze, jest, jak zostałeś wychowany i kim ty sam jesteś” (Adamczyk, 2010, s. 93).

Podobne wartości były ważne dla osadzonych w niewoli sowieckiej 16 osób z rodzin: Branickich, Krasickich, Lubomirskich, Potockich, Radziwiłłów, Sobańskich, Zamoyskich. Mimo bogactwa posiadanego przez te znakomite polskie rody, dzieciom nie zawsze wolno było z tego korzystać. Anna z Branickich Wolska opowiada: „Wychowywano nas surowo. Naczelną wartość w systemie wychowawczym stanowił szacunek dla wieku i dla pracy. (...) Myłyśmy się mydłem do prania Schichta. Tylko do twarzy było mydło dobre – toaletowe. Ubierałyśmy się często w rzeczy przerabiane po naszej matce, buty bywały zelowane...” (Miller, 1998, s. 39). Tak żyli Branicy w pałacu w Wilanowie, który był ich własnością. Dorośli zajmowali się pracą – kobiety nauką dzieci folwarcznych, pomocą społeczną w szpitalach, ochronkach, a mężczyźni zapewniali utrzymanie rodzinom i zatrudnionym w posiadłościach pracowników. Podobnie wspomina wychowanie w swoim domu Izabella Radziwiłłowa: „Dzieci wychowywano rygorystycznie. Dużą wagę przywiązywano do skromnego ubioru i do punktualności. Wstawałam wcześniej rano, musiałam sobie pościelić łóżko. Nie było mowy, żeby robiła to któraś ze służących. Kiedy marudziłam z odrabianiem lekcji, matka po prostu zamykała pokój na klucz” (tamże, s. 42).

Po aresztowaniu arystokratów polskich zatrzymanych na zamku w Nieborowie, doświadczali oni głodu, wszy, braku toalety. W porównaniu z warunkami panującymi w tym samym czasie w wagonach kolejowych wiozących ludzi na Syberię, nie były to warunki najgorsze, lecz trzeba pamiętać, że arystokraci byli przyzwyczajeni

do wyższego standardu życia niż przeciętny w czasach wojny, więc i tak odczuwali to jako upokorzenie. Księżna Anna z Lubomirskich Radziwiłł pierwszego dnia niewoli zastanawiała się, kto pomoże jej się wieczorem przebrać i pierwszy raz miała to zrobić sama.

Po długiej podróży grupa polskich arystokratów trafiła do Krasnogorska koło Moskwy, gdzie do dyspozycji dano jej niewielki dom, a nieco później także przestrzeń wokół niego. Podział ról i szybkie przystosowanie się do nowej sytuacji pomogły w pierwszym okresie pobytu. Różne umiejętności okazywały się wówczas przydatne: „Zenia umiała gotować, przerobić suknię, robić na drutach swetry, skarpety, rękawiczki. Wiedziała jak rozpalić ogień, jak się piecze ciasto. Przy tym świetnie śpiewała, potrafiła napisać wiersz i opowiadanie” (tamże, s. 132). Z dostarczanych przez sowietów składników grupa przygotowywała w miarę różnorodne posiłki, planując zawsze menu na cały tydzień. Nadmiar czasu wolnego wypełniano robotkami ręcznymi, opowieściami. Jako że w grupie było dwoje dzieci, sowietci zaproponowali dla nich szkołę rosyjską, ale zdecydowanie odmówiono. Nauką dzieci zajęli się solidarnie dorośli, dzieląc między siebie poszczególne przedmioty: historię, geografę, matematykę, polski, rysunek, wychowanie fizyczne. Dorośli również uczyli się wzajemnie różnych rzeczy. Duże znaczenie miała też dla zesłańców modlitwa: „Modlitwa wszystkich nas trzymała. Wszyscy byliśmy wierzącymi praktykującymi katolikami” (tamże, s.139).

Tym, co wyróżniało tę 16-osobową grupę spośród innych zesłańców, były potrzeby estetyczne, które mimo wszystko pielęgnowano. Zeneida z Zamoyskich Poklewska-Koziell wspomina: „Nasza grupa żeńska w ramach walki z wszechogarniającą nas w Krasnogorsku apatią przyrzekła sobie, że nie damy za wygraną i będziemy kręcić włosy, będziemy się malować, będziemy prasować spódnice, słowem będziemy zawsze «dociągnięte». I za to starsza generacja była nam niezmiernie wdzięczna” (tamże, s. 139). Przy stole podczas posiłków zachowywano dobre maniery, bez względu na to, czy jedzono kaszę, czy kartoflanke. Kiedy natomiast grupie zezwolono na wychodzenie z domu i zagospodarowanie terenu wokół o powierzchni ok. 450 m<sup>2</sup>, powstał tam ogród. Sensację budził fakt, że był to ogród ozdobny, a nie wyłącznie warzywny. Zrobiono w nim plac zabaw dla dzieci i miejsce do opalania, popielniczkę i ścieżki obramowane przez darń (tamże, s. 155).

W grupie pojawiały się też konflikty, co jest zupełnie naturalne. Dyskusje między mężczyznami na temat polityki kończyły się kłótniami, kobiety preferowały różne sposoby wychowania. Anna Wolska tak oto tłumaczy niektóre zachowania: „Współżycie między ludźmi jest zawsze rzeczą bardzo trudną. Tutaj dodatkowo dochodzi fakt, że ludzie ci, przyzwyczajeni do dużych pomieszczeń, nagle zostali stłoczeni na kilkunastu metrach kwadratowych. Ani chwili nikt nie był sam” (tamże, s. 147).

Deportacje XX wieku, poza skalą i sposobem organizacji, różniły się od wcześniejszych także tym, że powrót do dobrze znanej Ojczyzny był niemożliwy. Po wojnie zmieniły się granice, zmieniły się władze. Niektóre osoby i rodziny we własnym kraju były gorzej traktowane niż podczas zesłania w ZSRR. Odnosi się to zwłaszcza do ostatniej z opisywanych grup. Dobrze znane nazwisko mogło być powodem szykanowania w uczelni wyższej, w pracy. Po powrocie arystokraci musieli się też liczyć z upaństwowieniem lub zniszczeniem majątków. Pracę społeczną nierzadko trzeba było zamienić na zarobkową. Przetrzebiona i sprowadzona do poziomu klasy średniej szlachta polska przestała na długo odgrywać społeczno-kulturalną rolę w naszym kraju.

## Podsumowanie

Przez kilka wieków carom nie udało się unicestwienie polskiej szlachty, a wraz z nią narodu polskiego. Dopiero okres drugiej wojny światowej i PRL-u pomógł zniszczyć znaczną część materialnego i duchowego dziedzictwa kulturowego Polski. W imię równości klasowej niemal zupełnie zniszczono najwyższą warstwę społeczną, która występuje do dziś w Belgii, Francji, Hiszpanii, Wielkiej Brytanii. Mieszkający po wojnie w Polsce arystokraci nie mogli patrzeć, jak niszczone są w ich znacjonalizowanych posiadłościach dzieła sztuki, meble, biblioteki, jak zamalowywane są wapnem zabytkowe freski...

Arystokraci przedstawieni w książce Marka Millera zachowali po wojnie wewnątrzgrupową solidarność, szacunek do tych samych wartości (tj. nauki, patriotyzmu, religii) i dobre maniere obowiązujące bez względu na okoliczności. Znalezienie miejsca w nowej, socjalistycznej rzeczywistości nie było rzeczą łatwą. Profesor Tadeusz Lewowicki o swoim pochodzeniu społecznym i ponownym awansie opowiada następująco: „Wychowałem się w tradycji szlachecko-ziemiańsko-inteligenckiej, w której wiedza, wykształcenie, uprawianie nauki zajmowały znaczące miejsce w hierarchiach wartości. Historia i powikłane losy takich rodzin sprawiły, że główną drogą uzyskania czy odzyskania wysokiego statusu społecznego były studia i praca – w moim przekonaniu praca twórcza, intelektualna, naukowa” (*Wędrówka drogą naukową trwa...*, 2012, s. 47).

*Noblesse oblige...* Szlachectwo zobowiązuje do odpowiedzialności za swoje czyny, które mogą być chlubą lub ujmą dla całego rodu, do przestrzegania pewnych zasad etycznych i zachowywania dobrych manier, które łącznie nazywamy klasą. Zobowiązuje również do wychowania następnych pokoleń tak, by zinternalizowały wartości, które będą im towarzyszyły zawsze i w każdym miejscu, które pomogą im przetrwać każdą niedolę. Próźniactwo i otaczanie się służbą nie są warunkiem przynależności do szlachty, czego dowodzą losy osób przytoczonych w tekście.

Zasygnalizowane w niniejszym artykule kwestie wymagają pogłębienia i szerszej analizy. Pojawia się kilka podstawowych pytań, nad którymi warto by się zastanowić. Na ile dawnej arystokracji udało się odbudować wysoki status? Kto teraz tworzy najwyższą warstwę społeczną? Czy za fasadą demokracji nie kryje się anonimowa i nie odpowiadająca przed nikim elita, którą tworzą ludzie wielkiego biznesu, technokraci ze struktur ponadpaństwowych oraz „noblej klasy” intelektualistów i dysponentów mass mediów? (Bartyzel, 2000, s. 19). Jakie wartości dominują w rodzinach współczesnych elit?

## Przypisy

<sup>1</sup> M. Miller: *Arystokracja*. Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 7.

<sup>2</sup> Geograficzne granice Syberii zresztą także nie są jednoznacznie określone. Powszechnie uznaje się, że jest to część Federacji Rosyjskiej rozciągająca się od Uralu po Ocean Spokojny i od Morza Arktycznego do granicy z Kazachstanem i Mongolią (Petrozolin-Skowrońska, 1997, s. 1009), czasami jednak do Syberii włącza się także wzgórza w północno-środkowym rejonie Kazachstanu (Grzesiak, 2004, s. 277).

<sup>3</sup> Jednowymiarowe postrzeganie Syberii jako Nieludzkiej Ziemi, Golgoty Wschodu, wielkiego cmentarza kształtują lektury szkolne (np. „Dziady” Mickiewicza, „Anhelli” Słowackiego), malarstwo

romantyków (np. Grottgera, Pruszkowskiego) oraz literatura wspomnieniowa (np. *Cala radość życia* Michalskiej, *Kiedy Bóg odwrócił wzrok* Adamczyka). Jedną z prób przełamania tak schematycznego myślenia jest publikowanie nietypowych wspomnień XIX-wiecznych zesłańców (Sabiński, 2009, Kopeć, Beniowski), których losy nie pasują do narodowego mitu Polaków umierających za ojczyznę w głodzie i chłdzie. Zważywszy jednak na niskie nakłady tych publikacji, nieprędko do świadomości szerszych kręgów dotrze myśl, że – obok ginących z głodu chorób i zimna – byli i tacy, którym na zesłaniu dane było wykazać się wiedzą i talentem i z których mogliśmy być dziś dumni. Gdybyśmy o nich wiedzieli.

<sup>4</sup> Autochtoniczni mieszkańcy Syberii, zdominowani przez Rosjan w dobie kolonizacji, stanowią dziś zaledwie 5% ogółu ludności, a należą do nich: Chantowie, Ewenkowie, Ewenowie, Czukcze, Koriacy, Eskimosi, a także Kazachowie, Buriaci, Jakuci, Tuwińczycy, Chakasi, Tatarzy syberyjscy i in. (Słabczyński, 2005, s. 286).

<sup>5</sup> Powodem dobrowolnych wyjazdów na Syberię były głównie względy ekonomiczne (np. praca przy budowie Kolei Transsyberyjskiej lub w kopalniach złota) i rodzinne (np. Helena Radlińska towarzysząca mężowi podczas zsyłki).

<sup>6</sup> Polska szlachta współpracująca z caratem stanowiła nieliczny margines i była zdecydowanie potępiana przez pozostałych Polaków (jak przywołany przez Szwarcego Roźniecki). Podkreślić należy, że hańba członka arystokracji rodowej nie dotyczyła tylko jego osoby, lecz całej rodziny.

## Literatura

- Adamczyk W. (2010): *Kiedy Bóg odwrócił wzrok*. „Rebis”, Poznań
- Bartyzel J. (2000): *Arystokracja*. W: A. Winiarczyk (red.): *Encyklopedia „Białych Płam”*. T. 2, Polskie Wyd. Encyklopedyczne, Radom
- Buszko J. (2000): *Wielka historia Polski. Od niewoli do niepodległości*. T. 8. „Fogra”, Kraków
- Gawęcki M. (1996): *Polacy w strukturze etnicznej postsowieckiego Kazachstanu*. W: S. Ciesielski, A. Kuczyński (red.): *Polacy w Kazachstanie. Historia i współczesność*. UW, Wrocław
- Grzesiak K. (red.) (2004): *Encyklopedia Britannica. Edycja polska*. Kurpisz, Poznań
- Ihnatowicz I., Mączak A., Zientara B. (1979): *Społeczeństwo polskie od X do XX wieku*. Książka i Wiedza, Warszawa
- Kalinowski J. (1978): *Listy*. T. 1, Wyd. Karmelitów Bosych, Lublin
- Kuczyński S. K. (1998) [brak tytułu]. W: M. Miller: *Arystokracja*. Prószyński i S-ka, Warszawa
- Kukiel M (1993): *Dzieje Polski porzecznej (1795–1921)*. Puls, Londyn
- Miller M. (1998): *Arystokracja*. Prószyński i S-ka, Warszawa
- Nikitorowicz J. (2009): *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. WAiP, Warszawa
- Petrozolin-Skowrońska B. (red.) (1993): *Encyklopedia popularna*. PWN, Warszawa
- Petrozolin-Skowrońska B. (red.) (1997): *Mała encyklopedia powszechna*. PWN, Warszawa
- Prokop K.R. (2007): *Św. Rafał Kalinowski*. WAM, Kraków
- Sanguszkowa K. (1927): *Roman Sanguszko. Zesłaniec na Sybir z r. 1831*. Gebethner i Wolf, Warszawa
- Skorupka S. (red.) (1988): *Słownik wyrazów bliskoznacznych*. WP, Warszawa
- Słabczyński T. (1991): *Bohaterowie wielkiej przygody*. Poprzeczna Oficyna „Press”, Łódź
- Słabczyński T. (2005): *Syberia – historia, odkrycia i podróże*. W: J. Wojnowski (red.): *Wielka encyklopedia PWN*. T. 26. PWN, Warszawa
- Szwarc B. (1893): *Siedem lat w Szylselburgu*. Towarzystwo im. Stanisława Staszica, Lwów
- Ślusarek K. (2010): *1796–1914*. W: A. Nowak (red.): *Historia Polski*. T. 2. PW „Rzeczpospolita”, Kraków
- Wędrówka drogą naukową trwa... – z Profesorem Tadeuszem Lewowickim rozmawiają Barbara Grabowska i Jolanta Suchodolska*. W: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn–Toruń 2012
- Witwicki S. (1833): *Moskale w Polsce albo treść dziennika pisanego w Warszawie przez ciąg dziesięciu miesięcy: od 8 września 1831 do 8 lipca 1832*. Towarzystwo Literackie Polskie w Paryżu, Drukarnia i Gisserni A. Pinnard, Paryż
- Wolarski W. (red.) (1997): *Encyklopedia Britannica. Edycja polska*. Kurpisz, Poznań.

## ***Noblesse oblige* – losy polskich arystokratów na Syberii w perspektywie pedagogicznej**

Od początku XVII wieku Rosja traktowała Syberię jak wielką kolonię karną. Zsyłanie ludzi różnych narodowości, wyznań i pochodzenia społecznego na ten ogromny obszar doprowadziło na przestrzeni kilku wieków do powstania bardzo interesującej kultury. Mimo indoktrynacji prowadzonej przez Rosję, a później ZSRR, każda grupa zamieszkująca Syberię przekazywała elementy swojej tradycji i przyczyniała się do rozwoju tamtejszej cywilizacji. Autorka podkreśla rolę polskich elit w tym procesie. Różnorodność kulturowa jest tu rozpatrywana z perspektywy pedagogiki międzykulturowej, a działania podejmowane przez wybranych polskich arystokratów w ekstremalnie trudnych warunkach odnoszą się do ideału wychowania. W końcowej części wymienione zostały inne aspekty zesłań, które powinny stać się przedmiotem zainteresowania pedagogów.

Słowa kluczowe: Syberia, zesłania, polska arystokracja, wartości

## ***Noblesse oblige* – the lots of Polish aristocracy in Siberia in pedagogical perspective**

From the beginning of the 17<sup>th</sup> century Siberia was treated by Russia as a large penal colony. Sending people of different nationality, confession and social origin to this enormous area through several centuries led to a rise of a very interesting culture. Despite indoctrination conducted by Russia, later USSR, every group inhabiting Siberia contributed elements of their own tradition and participated in development of that civilisation. The author highlights the role of Polish elite in that process. The cultural variety is considered from the perspective of intercultural pedagogy and activity of selected Polish aristocrats in extremely difficult conditions refers to the ideal upbringing. In the concluding part other aspects of sending are mentioned, which should become an object of interest for pedagogues.

Keywords: Siberia, exile, Polish aristocracy, values

Translated by Agata Fojcik

# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2012

Anna Gajdzica  
*Uniwersytet Śląski*

## **OCENA PRZEZ ABSOLWENTÓW WIEDZY UZYSKANEJ PODCZAS STUDIÓW A WYZWANIA POZA/I/ZAWODOWE**

W ostatnich miesiącach byliśmy świadkami rozlicznych wypowiedzi w środkach masowego przekazu na temat jakości kształcenia na studiach wyższych. Pytania stawiane zarówno przez dziennikarzy, jak i pracowników naukowych dotyczyły kwestii przygotowania do pracy zawodowej, przydatności wiedzy przekazywanej na studiach, kompetencji i umiejętności, które faktycznie zyskują studenci<sup>1</sup>. Przygotowany na podstawie wycinka badań wśród studentów kończących II stopień studiów pedagogicznych tekst jest swoistym wprowadzeniem do badań pogłębionych na ten temat. Analizowane zagadnienia wiążą się z dwoma obszarami problemów – pierwszym jest nastawienie do zmian oraz ocena przez respondentów posiadanego wykształcenia i wiedzy uzyskanej w trakcie studiów. Drugi wiąże się z kwestiami przydatności wykształcenia w sferze zawodowej i pozazawodowej. W badaniach brało udział 126 studentów kończących uzupełniające studia na kierunku Pedagogika. Tekst podzielony został na trzy części, w których, po krótkich wprowadzeniach w ramy teoretyczne, prezentowane są opisy i wyjaśnienia uzyskanych wyników. Całość kończą ogólne wnioski z badań. W części pierwszej omówione zostało nastawienie do zmian, które przyjąłam za kluczowe w pracy pedagoga.

### **Zmiana jako nieodzowny element funkcjonowania nauczycieli**

Uznałam, że ważną kwestią pracy pedagogicznej jest nastawienie do zmian – to ono w dużej mierze rzutuje na takie czynniki, jak elastyczność, poszukiwanie nowości, chęć uczestniczenia w przekształceniach odgórnych czy inicjowanie innowacji. Zmiana jest jednym z warunków działania i aktywnego funkcjonowania człowieka w życiu społecznym i zawodowym. Specyfika zmiany wiąże się z brakiem jednoznacznego wartościowania i relatywnością jej oceny (Sztompka, 2002, s. 442–443). Najczęściej dookreślenie zmiany następuje w kontekście różnicy, która zachodzi między stanem końcowym a początkowym (Pszczółowski, 1978, s. 437) i może prowadzić do regresu i ubożenia systemu lub go wzbogacać – sprzyjać rozwojowi (Szczepański, 1970, s. 205) czy postępowi (Krasnodębski, 1991, s. 7–9). Stosunek do zmian może być

pochodną przyjętego światopoglądu, a spostrzeganie zmiany w naukach społecznych jest warunkowane przyjętą koncepcją teoretyczną, w różny sposób opisującą zmianę. W nurtach konserwatywnych zmiana jest oceniana w sposób negatywny, jako element o charakterze destrukcyjnym, o nieprzewidywalnym zasięgu czy skutkach (Śpiewak, 1999, s. 76). Z kolei materialistyczna koncepcja dziejów traktuje zmianę społeczną jako efekt warunków ekonomicznych (Giddens, 2004, s. 36). W teoriach ewolucjonistycznych wprowadzone jest pojęcie adaptacji, przystosowania, a to z kolei jest traktowane jako nie do zaakceptowania przez zwolenników teorii strukturacji (Giddens, 2003, s. 293). U podstaw ontologicznych teorii podmiotowości znajduje się teza, że społeczeństwo tworzy proces – płynną, nieprzerwaną sekwencję zmian. Zdaniem zwolenników konfliktowego modelu społeczeństwa zmiany zarówno wywołują konflikty, jak i są przez nie wywoływane (Mucha, 1999, s. 68). Typ zmian zależy wówczas od struktury systemu.

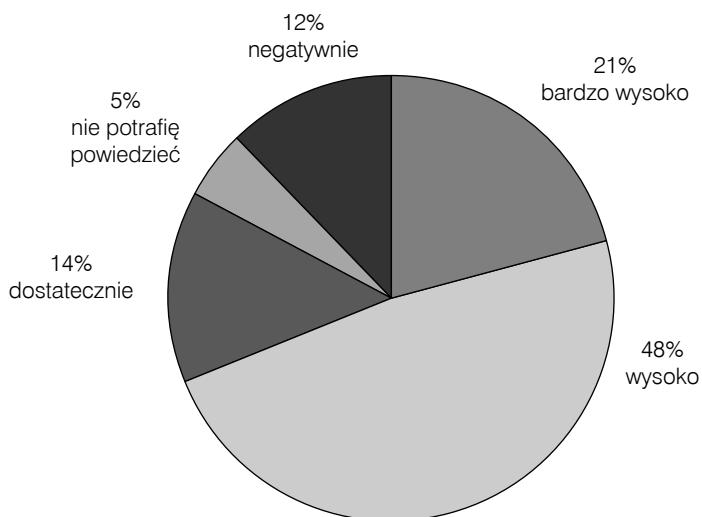
Przyjmuję, że zmiana jest nieodzownym elementem życia społecznego, ma swoje źródła w procesach o charakterze wewnątrzspołecznym i związana jest ze sprawstwem jednostek i zbiorowości społecznych. Każde działanie odbywa się w określonych warunkach, które zmienia i modyfikuje. Z perspektywy każdego człowieka będącego członkiem życia społecznego dynamika życia oznacza bycie w kręgu przemian.

W sytuacji realizacji ról zawodowych związanych z pedagogiką nastawienie do zmian jest istotne – zwłaszcza w perspektywie zawodowej. Placówki oświatowe są z jednej strony areną przemian, z drugiej powinny przygotowywać kolejne pokolenia do zmian, które są trudne do przewidzenia. W związku z tym, zwłaszcza pedagodzy powinni się wykazywać pozytywnym nastawieniem do zmian. Zapytałam zatem badanych o to, jak oceniają swoje nastawienie do zmian. Dominowały wypowiedzi potwierdzające pozytywny stosunek respondentów – najliczniejsza grupa badanych (61 osób, co stanowi niemal 50% ogółu) zaznaczyła odpowiedź wysoko, mniej liczni byli studenci, którzy przypisali sobie bardzo wysoką akceptację w stosunku do zmian (27 osób – 21%). Z kolei na poziomie dostatecznym nastawienie do zmian zostało zaznaczone przez 17 respondentów (14%), a tylko dwie osoby mniej (15, co stanowi 12%) podkreśliły swój negatywny stosunek do zmian. Kilka osób nie potrafiło się jednoznacznie określić (wykres 1).

Praca pedagoga jest specyficzna, wymaga bowiem nieustannego modyfikowania warsztatu pracy, poszukiwania nowości i uwzględniania konieczności pogłębiania wiedzy – w tym kontekście wyniki badań świadczą o dominowaniu wśród absolwentów studiów pedagogicznych deklarowanych postaw ułatwiających funkcjonowanie zawodowe. Pytaniami, które miały uzupełnić uzyskany obraz, sprawdzono, jak badani oceniają swoje nastawienie do uczenia się przez całe życie i – co jest kontynuacją tego zagadnienia – nastawienie do rozwoju zawodowego.

Wśród respondentów najwięcej jest osób oceniających bardzo wysoko i wysoko swoje nastawienie do uczenia się przez całe życie – odpowiednio 61 i 57 wskazań. Tylko 3 osoby zaznaczyły odpowiedź przeciętnie, jedna nie potrafiła się w tym zakresie dookreślić, a czterech badanych zaznaczyło odpowiedzi wskazujące na negatywny stosunek do analizowanego zagadnienia. Chciałam sprawdzić, czy nastawienie do zmian deklarowane wcześniej jest czynnikiem istotnym statystycznie przy deklaracjach studentów na temat oceny nastawienia do uczenia się przez całe życie. Jednak ze względu na duże rozproszenie wyborów nie było możliwe przeprowadze-





Wykres 1. Ocena przez badanych swojego nastawienia do zmian  
100%=126

nie analizy statystycznej. Wśród studentów oceniających bardzo dobrze swoje nastawienie do uczenia się przez całe życie dominują osoby, które zaznaczyły wysoki i bardzo wysoki poziom akceptacji zmian (odpowiednio 35 i 16 respondentów). Warto zauważyć, że jednocześnie w grupie tej byli również badani, którzy nie traktują zmiany jako czegoś bardzo korzystnego i ich poziom akceptacji zmian jest na poziomie od dostatecznego do negatywnego (po 4 i 3 osoby). Jeszcze bardziej interesująco przedstawia się rozkład danych w kategorii wskazań – dobre nastawienie do uczenia się przez całe życie. Dominują wprawdzie respondenci deklarujący dobre nastawienie do zmian, ale jednocześnie niemal tyle samo osób (od 9 do 11) to respondenci reprezentujący skrajne nastawienie do zmian – od bardzo dobrego do negatywnego. Wypowiedzi badanych są o tyle zaskakujące, że trudno sobie wyobrazić uczenie się przez całe życie bez konieczności dokonywania zmian i akceptowania konieczności modyfikowania swoich dotychczasowych poglądów, zachowań czy postaw. W pozostałych grupach wskazania to pojedyncze odpowiedzi, szczegółowe dane zawarte są w tabeli 1.

Tabela 1. Ocena przez respondentów nastawienia do uczenia się przez całe życie a nastawienie do zmian

Nastawienie do zmian	Ocena nastawienia do uczenia się przez całe życie					Ogółem
	bardzo dobre	dobrze	dostateczne	nie mam zdania	negatywne	
bardzo dobre	16	9	1	0	1	27
dobrze	35	25	0	1	0	61
dostateczne	4	11	1	0	1	17
nie potrafię powiedzieć	3	2	0	0	1	6
negatywne	3	10	1	0	1	15
Ogółem	61	57	3	1	4	126

## **Uwarunkowania roli zawodowej przyszłych nauczycieli w kontekście samooceny predyspozycji i nastawień do własnego rozwoju**

Rola jest traktowana jako względnie stały i spójny system zachowań, które są reakcją na zachowania innych osób (Szczepański, 1970, s.131) lub jako oczekiwany sposób zachowania jednostki (Makiełło-Jarża, 1998, s. 736). Pełni funkcję tożsamościową oraz przekazywania pamięci społecznej (Kaufmann, 2004, s. 185) i jest dynamicznym aspektem pozycji społecznej, obrazującym sposób odwoływania się do systemów kulturowych (Turner, 1998, s. 56). Każda rola społeczna niesie ze sobą jednocześnie określone prawa i obowiązki (Szczepański, 1970, s. 186–189) i związana jest z procesem jej przyjmowania (Kaufmann, 2004, s. 186–189). W teorii rozwoju zawodowego przyjęto za centralną kategorię pojęcie własnej osoby (Bańka, 2002, s. 313–314), a sam proces realizowania roli jest związany ze złożonym układem czynników, wśród których ważne miejsce zajmują elementy bio- i psychogenne jednostki (Szczepański, 1970, s. 132–133), a jednocześnie istotna jest kwestia samoświadomości i samooceny. Postawione studentom pytania są pochodną rozpatrywania roli zawodowej nauczyciela w kontekście zmieniających się warunków pracy – zarówno w związku ze zmianami wywoływanymi przez czynniki zewnętrzne, jak i tymi wewnątrzszkolnymi.

Rola nauczyciela ma pewne uwarunkowania, które nie występują w innych zawodach – jest nasycona ambiwalencją socjologiczną i jej wypełnienie jest w związku z tym szczególnie trudne (Witkowski, 2000, s. 125). Wpisany jest w nią nieustanny rozwój, który, by mógł być w pełni wartościowy, musi bazować na poczuciu autonomii i sprawstwa, własnym zaangażowaniu jednostki, planowaniu i kierowaniu swoim rozwojem, przy wsparciu zarówno instytucji, w której podejmuje swoją działalność zawodową, jak i instytucji, które są powołane do wspierania aktywności zawodowej nauczycieli (Jeruszka, 2006, s. 24).

Interesowało mnie zatem, jak badani oceniają swoje nastawienie do rozwoju zawodowego (szczegółowe dane w tabeli 2). Również w tym przypadku dominowały wypowiedzi o dominującej pozytywnej samoocenie respondentów – najliczniejsze były wskazania bardzo dobre (79 osób) i dobre (33 badanych). Tylko 6 osób zaznaczyło odpowiedź dostatecznie, a 5 wypowiedziało się w tym zakresie negatywnie. Były również 3 osoby, które nie potrafiły zająć jednoznacznego stanowiska i zaznaczyły odpowiedź – trudno powiedzieć. Chciałam sprawdzić, czy istnieją różnice istotne statystycznie na odpowiedzi udzielane przez studentów deklarujących określone nastawienie do zmian, jednak ze względu na zbyt duże rozproszenie danych nie było możliwe przeprowadzenia analiz statystycznych w tym zakresie. Można jednak zauważyć pewne tendencje w wypowiedziach. Wśród osób deklarujących bardzo dobre nastawienie do własnego rozwoju zawodowego dominują badani o wysokiej i bardzo wysokiej akceptacji wobec zmian (odpowiednio 46 i 19 osób). Kolejna pod względem wielkości grupa osób deklarujących bardzo dobre nastawienie do rozwoju zawodowego to respondenci, którzy jednocześnie zaznaczyli negatywne nastawienie do zmian (7 osób). Po raz kolejny więc jest grupa osób, która prezentuje ambiwalencję postaw – z jednej strony deklaruje niechęć do zmian, z drugiej strony pozytywnie ocenia swoje nastawienie do uczenia się przez całe życie czy – bezpośrednio z tym związanego – rozwoju zawodowego. W mniej licznej grupie osób

deklarujących dobre nastawienie do rozwoju zawodowego są zbliżone pod względem liczby wskazań osoby deklarujące dobre i dostateczne nastawienie do zmian (odpowiednio po 11 i 10 osób). Mniej jest osób z bardzo wysoką akceptacją zmian (7 studentów) oraz nastawionych do zmian negatywnie (4 badanych). W pozostałych grupach oceny nastawienia do rozwoju zawodowego wskazania są nieliczne i rozproszone.

Tabela 2. Deklaracje nastawienia badanych do rozwoju zawodowego a nastawienie do zmian

Nastawienie do zmian	Nastawienie do rozwoju zawodowego					Ogółem
	bardzo dobre	dobre	dostateczne	nie mam zdania	negatywne	
bardzo dobre	19	7	0	1	0	27
dobre	46	11	3	1	0	61
dostateczne	3	10	3	0	1	17
nie potrafię powiedzieć	4	1	0	0	1	6
negatywne	7	4	0	1	3	15
Ogółem	79	33	6	3	5	126

Nieco mniej korzystnie oceniają badani swoje predyspozycje zawodowe – tym razem dominowały odpowiedzi dobrze (76 osób). W sposób maksymalny oceniły siebie w tym zakresie 34 osoby, a 7 respondentów zaznaczyło odpowiedź dostatecznie. Również w tym przypadku kilka osób – 5 – wypowiedziało się krytycznie zaznaczając negatywne oceny, a czterech badanych nie potrafiło ocenić swoich predyspozycji zawodowych.

### Wykształcenie i wiedza – jako zasób społeczny i indywidualny

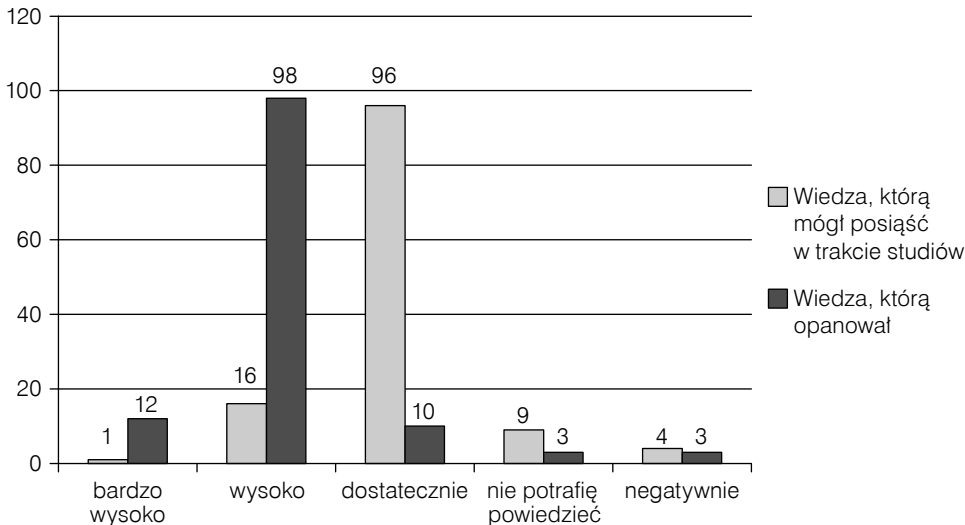
Jednym z podstawowych celów przeprowadzonych badań było zebranie od osób kończących studia pedagogiczne ich opinii na temat tego, jak oceniają swoją wiedzę, kompetencje, możliwości rozwoju, a także ogólnie uzyskane w ciągu 5 lat studiów wykształcenie. Zarówno wiedza, jak i wykształcenie są zasobem indywidualnym jednostki, który można następnie przetworzyć i wykorzystywać w kontekście rozwoju własnego i społecznego. Pojęcie „zasób” jest analizowane na gruncie różnych dyscyplin naukowych i jest pojęciem ogólniejszym od pojęcia kapitału. Przyjmuje się szerszą definicję zasobu traktowanego jako przedmioty używane do osiągnięcia celu, a są to zarówno ludzie, materiały, narzędzia, energia, jak i czas i przestrzeń (Pszczołowski, 1978, s. 292). Zasoby są więc ogółem obiektów, którymi dysponuje ktoś w danej chwili i ma możliwość użycia ich w działaniu – niekoniecznie doraźnym (Kotarbiński, 2003, s. 11). Na gruncie teorii i zarządzania pojęcie „zasób” jest traktowane jako jedno z fundamentalnych i przede wszystkim ma odniesienie do powiązań i koordynowania wszystkich zasobów przedsiębiorstwa w celu osiągnięcia celów organizacji. Zasoby zostały podzielone na cztery podstawowe rodzaje. Ze względu na specyfikę szkoły jako organizacji może być traktowana jako zasoby ludzkie<sup>2</sup>, na które składają się zarówno umiejętności, wiedza, jak i predyspozycje wszystkich osób zatrudnionych (Griffin, 2004, s. 5), pojęcie „zasób” odnosi się do ogółu dóbr będących w posiadaniu jednostki.

Podstawowym, moim zdaniem, zasobem pozyskiwanym w trakcie studiów jest wiedza. Interesowało mnie jak respondenci oceniają wiedzę, którą w trakcie studiów mogli nabyć oraz jak oceniają tę, którą faktycznie nabyli. Ankieta była wypełniana na ostatnich zajęciach, po zaliczeniu wszystkich innych przedmiotów na studiach, tuż przed wyznaczeniem terminów obron prac magisterskich. Respondenci mieli zatem możliwość spojrzenia na cały cykl swojej edukacji.

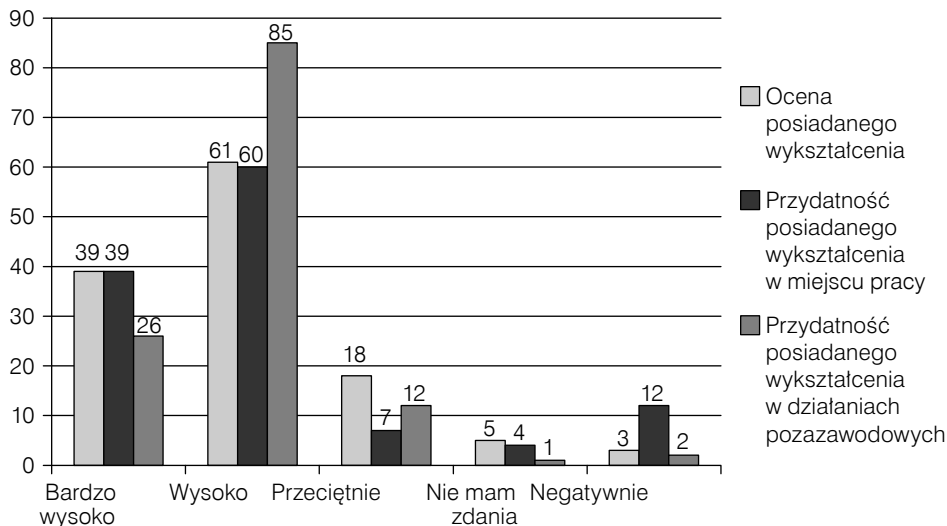
O ile studenci w sytuacji oceniania siebie najczęściej zaznaczali noty wysokie i bardzo wysokie, to w stosunku do wiedzy, którą mogli osiągnąć w trakcie studiów wykazali się większym sceptycyzmem i częściej zaznaczali odpowiedź – dostatecznie (96 osób). Tylko jedna osoba oceniła tę wiedzę w sposób maksymalnie pozytywny, a 16 osób zazaczyło notę dobrze. Spośród badanych 9 osób nie potrafiło jednoznacznie ocenić wiedzy, jaką mogli opanować, a czterech respondentów zazaczyło noty negatywne. Interesująco przedstawiają się te wyniki w kontekście oceny przez studentów wiedzy, którą faktycznie w trakcie studiów opanowali. W tym przypadku dominują oceny dobre, gdyż odpowiedź taką zazaczyło 98 osób, a ocenę bardzo dobrą 16. Tylko 10 osób oceniło swoją wiedzę jako dostateczną, a po 3 osoby nie potrafiły jednoznacznie tego ocenić lub oceniły negatywnie. Zatem w ocenie osób badanych jest duża rozbieżność między tym, co jest ogólnie oferowane w zakresie wiedzy prezentowanej w trakcie studiów a tym, jak oceniają swoją wiedzę opanowaną – ilustruję to na wykresie 2. Może to być efektem ogólnie odczuwanej zbędności większości wiedzy, która ma charakter teoretyczny i braku umiejętności przełożenia jej na praktykę edukacyjną, albowiem w pytaniu rozszerzającym, gdy prosiłam o wskazanie tych zakresów tematycznych lub przedmiotów, które oceniają korzystniej jako te, dzięki którym zyskali wiedzę, respondenci najczęściej wymieniali przedmioty specjalnościowe powiązane z praktykami. Z drugiej strony przedstawione przez respondentów rozbieżne oceny wskazują na swoiste sito gradacyjne – można odnieść wrażenie, że studenci mając oferowaną – w ich ocenie – przeciętną wiedzę dokonują jej wartościowania i opanowują te zakresy, które są najwyższej jakości. W efekcie wiedza, którą oni opanowują, jest węższa, ale wyższej jakości. Niestety sposób prowadzenia badań i brak możliwości natychmiastowego dostrzeżenia tej ciekawej tendencji nie pozwolił na dopytanie respondentów, skąd taka różnica ocen.

Chciałam się również dowiedzieć, jak badani oceniają swoje wykształcenie. Ponieważ badania były prowadzone na studiach niestacjonarnych, możliwa była zarówno ogólna ocena, jak i ocena przydatności wykształcenia w sferze zawodowej. Badani ogólnie oceniają pozytywnie swoje wykształcenie – tylko 3 osoby zazaczyły ocenę negatywną, a 5 osób nie potrafiło ocenić tego w sposób jednoznaczny. Stosunkowo nieliczne były również wskazania na ocenę dostateczną – zazaczyło ją 18 osób. W sposób zdecydowany dominowały oceny dobre – 61 wskazań oraz bardzo dobre – 39, których liczba była niemal identyczna w sytuacji oceny wykształcenia w kontekście przydatności w miejscu. Rozbieżność wyborów występuje jednak w notach przeciętnych, które zostały zaznaczone w tym przypadku przez siedmiu respondentów i w większej niż w przypadku ogólnej oceny wykształcenia liczbie ocen negatywnych – zaznaczone zostały one przez 12 badanych. Inny rozkład ocen występuje, gdy studenci poproszeni zostali o ocenę wykształcenia w sytuacjach pozazawodowych. Tylko dwie osoby wypowiedziały się w sposób negatywny, a 12 badanych zazaczyło

notę – przeciętnie. Dominują wybory wskazujące na dużą i bardzo dużą przydatność wykształcenia pedagogicznego w życiu prywatnym i pozazawodowym (odpowiednio 85 i 26 wskazań). Szczegółowe dane prezentuję na wykresie 3.



Wykres 2. Ocena przez badanych wiedzy, którą mogli osiągnąć w trakcie studiów oraz wiedzy przez nich opanowanej  
100%=126 osób



Wykres 3. Ocena przydatności wykształcenia pedagogicznego  
100%=126

## Wnioski badań

Przeprowadzone badania wśród osób kończących niestacjonarne studia magisterskie uzupełniające na kierunku Pedagogika pozwoliły na skonfrontowanie wypowiedzi lansowanych w mediach z poglądami absolwentów na temat posiadanego wykształcenia oraz atutów i słabych stron edukacji proponowanej im na studiach wyższych. Mimo ogólnie negatywnego obrazu lansowanego w mediach, badani absolwenci najczęściej oceniają w sposób pozytywny swoje wykształcenie, które jest przez nich spostrzegane jako przydatne zarówno w sferze zawodowej, jak i pozazawodowej. Wypowiedzi negatywne były nieliczne, częściej występowały w odniesieniu do braku przydatności zdobytego wykształcenia w miejscu pracy. Respondenci prezentują pozytywne nastawienie do uczenia się przez całe życie i do ciągłego rozwoju zawodowego. Co ciekawe, badana grupa prezentuje bardziej sceptyczne nastawienie do zmian jako takich, a wiedzę, którą opanowali, oceniają wyżej niż ogólnie prezentowaną w trakcie studiów.

## Przypisy

<sup>1</sup> Odwołania do materiałów filmowych i prasowych zamieszczonych w Internecie załączam w literaturze.

<sup>2</sup> Do pozostałych należą zasoby: pieniężne (kapitał finansowy), który jest wykorzystywany przez organizację do finansowania działań – zarówno bieżących, jak i planowanych perspektywicznie; rzeczowe (surowce i półprodukty, ale również pomieszczenia oraz wszelkiego rodzaju sprzęt); informacyjne (wszelkiego rodzaju dane).

## Literatura

- Bańka A. (2002): *Psychologia pracy*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. GWP, Gdańsk
- Być mistrzem po studiach. Rozmowa z prof. dr. hab. Witoldem Bieleckim. „GazetaPraca.pl” [http://gazeta-praca.pl/gazetapraca/1,91736,10483598,Byc\\_mistrzem\\_po\\_studiach.html](http://gazeta-praca.pl/gazetapraca/1,91736,10483598,Byc_mistrzem_po_studiach.html) (17.09.2012)
- Giddens A. (2004): *Socjologia*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Giddens A. (2003): *Stanowienie społeczeństwa*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań
- Griffin R.W. (2004): *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa <http://wiadomosci.onet.pl/wideo/co-po-tych-studiach-bezrobocie,93956,w.html> (17.09.2012)
- Jeruszka U. (2006): *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*. IPiSS, Warszawa
- Kaufmann J.-C. (2004): *Ego. Socjologia jednostki*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Kotarbiński T. (2003): *Dzieła wszystkie. Prakseologia*. Cz. II. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Krasnodębski Z. (1991): *Upadek idei postępu*. PIW, Warszawa
- Makiełło-Jarża G. (1998): *Rodzina*. W: W. Szewczuk (red.): *Encyklopedia psychologii*. WSSE, Fundacja Innowacja, Warszawa
- Mucha J. (1999): *Konflikt społeczny*. W: *Encyklopedia socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa
- Pawłowska-Salińska K., Piątkowska M., agataki: *Jak uzdrowić polskie uczelnie? Więcej praktyki, mniej krytyki*. „Gazeta Wyborcza.Pl” [http://wyborcza.pl/1,75478,11737116,Jak\\_uzdrowic\\_polskie\\_uczelnie\\_Debata\\_przy\\_okraglym.html](http://wyborcza.pl/1,75478,11737116,Jak_uzdrowic_polskie_uczelnie_Debata_przy_okraglym.html) (17.09.2012)
- Pezda A.: *Czego się Jaś musi nauczyć, żeby Jan znalazł pracę*. „Gazeta Wyborcza.Pl” [http://wyborcza.pl/1,75478,11617162,Czego\\_sie\\_Jas\\_musi\\_nauczyc\\_zeby\\_Jan\\_znalazl\\_prace.html](http://wyborcza.pl/1,75478,11617162,Czego_sie_Jas_musi_nauczyc_zeby_Jan_znalazl_prace.html) (17.09.2012)

Pezda A.: *Prezes PZU oskarża polskie uczelnie: To fabryki bezrobotnych*. „Gazeta Wyborcza.PL” [http://wyborcza.pl/1,75478,11593118,Prezes\\_PZU\\_oskarza\\_polskie\\_uczelnie\\_To\\_fabryki\\_bezrobotnych.html](http://wyborcza.pl/1,75478,11593118,Prezes_PZU_oskarza_polskie_uczelnie_To_fabryki_bezrobotnych.html) (17.09.2012)

Pszczolowski T. (1978): *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk

*Przeróbmy uniwersytety na trochę lepsze szkoły zawodowe*. Portal informacyjny Tok FM.pl [http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103454,11651513,\\_Przerobmy\\_uniwersytety\\_na\\_troche\\_lepsze\\_szkoly\\_zawodowe\\_.html](http://www.tokfm.pl/Tokfm/1,103454,11651513,_Przerobmy_uniwersytety_na_troche_lepsze_szkoly_zawodowe_.html) (17.09.2012)

Sendrowicz B.: *Mysleć inaczej, kształcić inaczej*. „GazetaPraca.pl” [http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90443,11607432,Myslec\\_inaczej\\_ksztalcic\\_inaczej.html](http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90443,11607432,Myslec_inaczej_ksztalcic_inaczej.html) (17.09.2012).

Stanek J.: *Profesor do młodych, wykształconych bezrobotnych: Zostaliście oszukani*. „GazetaWyborcza.PL” [http://wyborcza.pl/1,76842,11633916,Profesor\\_do\\_mlodych\\_wykształconych\\_bezrobotnych\\_.html](http://wyborcza.pl/1,76842,11633916,Profesor_do_mlodych_wykształconych_bezrobotnych_.html) (17.09.2012)

Szczepański J. (1970): *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN, Warszawa

Szczepański J. (1981): *Konsumpcja a rozwój człowieka*. PWE, Warszawa

Sztompka P. (2002): *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. „Znak”, Kraków

Śpiewak P. (1999): *Konserwatyzm*. W: *Encyklopedia socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa

Turner J. H. (1998): *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*. Zysk i S-ka, Poznań

Witkowski L. (2000): *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. IBE, Warszawa.

## **Ocena przez absolwentów wiedzy uzyskanej podczas studiów a wyzwania poza/i/zawodowe**

W ostatnich miesiącach byliśmy świadkami rozlicznych wypowiedzi w środkach masowego przekazu na temat jakości kształcenia na studiach wyższych. Stawiane w tym kontekście pytania – zarówno przez dziennikarzy, jak i pracowników naukowych – dotyczyły kwestii przygotowania do pracy zawodowej, przydatności wiedzy przekazywanej na studiach, kompetencji i umiejętności, które faktycznie zyskują studenci. Przygotowany tekst został opracowany na podstawie wycinka szerszych badań prowadzonych wśród studentów kończących II stopień studiów pedagogicznych i stanowi swoiste wprowadzenie do pogłębionych badań na ten temat.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia, absolwenci

## **Graduates' evaluation of their knowledge acquired at university versus career and non-career challenges**

Over the last months, there have been numerous statements in mass media concerning the quality of education at university studies. The questions raised in this context both by journalists and university researchers dealt with the issues of preparation for professional work, applicability of university knowledge, competences and skills which students acquire in practice. The presented text is based on a small section of broader studies conducted among students finishing their graduate studies in pedagogy and it constitutes an introduction to deepened research into the issue.

Keywords: higher education, quality of teaching, graduates

Translated by Agata Cienciała





Anna Studenska  
*Uniwersytet Śląski*

## **PREDYKTORY WYKORZYSTYWANIA STRATEGII AUTOMOTYWACJI W UCZENIU SIĘ JĘZYKA OBCEGO**

### **Problem**

Kształtowanie autonomii uczniów uważane jest za jeden z ważniejszych celów edukacji (Jeziarska, 2003). Samodzielne kierowanie własnym uczeniem się obejmuje nie tylko kontrolę sfery poznawczej, ale też kontrolę motywacji i emocji (Pintrich, 2004). Nauczyciel może pomóc swoim uczniom samodzielnie kształtować motywację do uczenia się, pokazując sposoby samodzielnego motywowania się do nauki (Dörnei, Ushioda, 2011). Zoltan Dörnei (2001) wyróżnił 5 grup strategii samodzielnego motywowania się wspomagających: kontrolę zaangażowania w realizację celu, koncentrację, przeciwdziałanie zniechęceniu, opanowanie emocji oraz kształtowanie własnego środowiska tak, by sprzyjało uczeniu się.

Istnieje zgodność poglądów badaczy co do związku autonomii z cechami temperamentalnymi, takimi jak impulsywność (Hoyle, 2006) i cechami osobowości, szczególnie z sumiennością (Hmel, Pincus, 2002), natomiast niejednoznaczne wyniki uzyskiwane są w przypadku różnic między kobietami i mężczyznami pod względem stosowania strategii kontroli motywacji i emocji podczas uczenia się języka obcego (Ran, Oxford, 2003; Psaltou-Joycey, 2008; Ghee i in., 2010). Do rozwoju autonomii młodych ludzi mogą się przyczyniać zarówno rodzice, jak i nauczyciele. Za zachowania rodziców wspierające autonomię dzieci uważa się oddziaływania charakterystyczne dla demokratycznego stylu wychowawczego, takie jak na przykład włączanie dziecka do podejmowania decyzji, tłumaczenie zasadności zalecanych reguł postępowania oraz otaczanie dziecka miłością i zrozumieniem (Baumrid, 2005). Nauczycielskimi działaniami kształtującymi zdolność do kierowania własnym uczeniem się są informowanie uczniów o wymaganiach, włączanie ich do podejmowania decyzji o sposobach opanowania treści kształcenia i prezentacji wyników pracy, pobudzanie do samodzielnej oceny efektów działań oraz pokazywanie różnych sposobów uczenia się (Boud, 1995; Stefanou i in., 2004; Reeve, Jang, 2006).

Dotychczas stosunkowo niewiele badań poświęcono zmiennym istotnym dla stosowania strategii samomotywacji w uczeniu się (Wolters i in., 2011). Zasadne wydaje się poznanie, czy i w jakim stopniu stosowanie różnych sposobów samodzielnego motywowania się do nauki jest związane z cechami indywidualnymi ucznia oraz z wpływami środowiskowymi, szczególnie z działaniami nauczyciela mającymi na celu wspieranie autonomii ucznia w nabywaniu wiedzy i umiejętności. W związku z tym główny problem badawczy sformułowano następująco: czy i w jakim

stopniu u kobiet i mężczyzn cechy temperamentu oraz motywacja do uczenia się języka obcego, a także wsparcie autonomii przez rodziców i nauczycieli są związane z częstością stosowania strategii samodzielnego motywowania się do opanowywania języka obcego?

## Metodologia badań własnych

### Zmienne i ich wskaźniki

Za zmienną zależną przyjęto częstość stosowania strategii samodzielnego motywowania się do nauki. Jako zmienne niezależne przyjęto temperament, motywację do uczenia się języka obcego, wsparcie autonomii przez rodziców oraz wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli.

W pomiarze **częstości stosowania strategii samodzielnego motywowania się do nauki** języka obcego wykorzystano Kwestionariusz Strategii Samomotywacji składający się z 27 stwierdzeń. Tworząc pozycje narzędzia wykorzystano klasyfikację strategii samomotywacji zaproponowaną przez Z. Dorneia (2001). Na podstawie wyników analizy składowych głównych wyodrębniono następujące skale Kwestionariusza:

- planowanie uczenia się, np. *Planuję swoje uczenie się tak, by nie robić wszystkiego na ostatnią chwilę* (alfa=0,77);
- utrzymywanie skupienia na uczeniu się, np. *Gdy uczenie się staje się dla mnie zbyt nudne, szukam urozmaicenia zmieniając rodzaj lub kolejność zadań czy tempo i sposób ich wykonania* (alfa=0,73);
- generowanie pozytywnych emocji, np. *Gdy po niepowodzeniu wpadam w zły nastrój, staram się znaleźć coś co poprawiłoby mi humor i pozwoliło dalej działać* (alfa=0,73);
- wyobrażanie sobie konsekwencji własnych działań *Gdy w czasie nauki trudno mi skupić uwagę na zadaniu, to wyobrażam sobie nieprzyjemności, jakie mogą mnie spotkać z powodu błędów, które mogę popełnić* (alfa=0,69).

Pozycje kwestionariusza są oceniane na pięciopunktowej skali o jednostkach od „bardzo rzadko” (0 pkt) do „bardzo często” (4 pkt).

Temperament mierzono Kwestionariuszem EAS autorstwa Arnolda Bussa i Roberta Plomina (Oniszczenko, 1977). W pomiarach pozostałych zmiennych niezależnych stosowano narzędzia własnej konstrukcji. **Motywację** do uczenia się języka obcego ujmowano za pomocą kwestionariusza złożonego z 6 stwierdzeń (alfa=0,70) np.: „uczę się języka obcego, ponieważ *obecnie znajomość języków obcych jest ważna*”.

**Wsparcie autonomii przez rodziców** mierzono za pomocą kwestionariusza złożonego z pięciu pozycji (alfa = 0,81), opisujących zachowania charakterystyczne dla demokratycznego stylu wychowawczego, uważanego za korzystnie kształtujący autonomię dziecka (np. *moi rodzice szanowali moje zainteresowania, poglądy i plany życiowe*). W pomiarze **nauczycielskiego wsparcia autonomii uczenia się** zastosowano kwestionariusz składający się z 11 stwierdzeń (alfa = 0,85). Wyniki analizy składowych głównych umożliwiły przydzielenie pozycji Kwestionariusza do dwóch skal: nauczanie strategii uczenia się – alfa=0,80 (np. *moi nauczyciele pobudzają mnie do myślenia o tym, w jaki sposób się uczyć*) oraz dostarczanie informacji – alfa=0,70 (np. *moi nauczyciele informują, jakie warunki trzeba spełnić, by uzyskać określoną ocenę*).

Stwierdzenia kwestionariuszy motywacji do uczenia się, wsparcia autonomii przez rodziców oraz wsparcia autonomii przez nauczycieli oceniane są na czteropunktowej skali, z odpowiedziami od „zdecydowanie nie” (1 pkt) do „zdecydowanie tak” (4 pkt).

## Hipotezy

Do weryfikacji przyjęto hipotezy zakładające istnienie zależności między ogólnym wynikiem Kwestionariusza Strategii Samomotywacji a wynikami: skali niezadowolenia (hipoteza pierwsza – H1), skali złości (H2), skali strachu (H3), skali aktywności (H3), skali towarzyskości (H4), kwestionariusza motywacji do uczenia się języka obcego (H5), kwestionariusza wspierania autonomii przez rodziców (H6), kwestionariusza wspierania autonomii uczenia się przez nauczycieli (H7) oraz oceną każdego ze stwierdzeń kwestionariusza wspierania autonomii uczenia się przez nauczycieli (H8-H18).

## Osoby badane

Zbadano 304 osoby – uczniów liceum (średnia wieku  $M=16,95$  lat;  $sd=0,87$ ) oraz studentów Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji (kierunek pedagogika) i Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (średnia wieku  $M=20,45$  lat;  $sd=3,60$ ). Wśród badanych były 182 kobiety oraz 113 mężczyzn, 8 osób nie dostarczyło danych o płci. Osoby badane uczyły się języków angielskiego, czeskiego, niemieckiego, francuskiego oraz rosyjskiego jako języków obcych.

## Wyniki badań

### Korelaty strategii samomotywacji w uczeniu się języków obcych

Wyniki dotyczące weryfikacji hipotez od H1 do H7 przedstawiono w tabeli 1. W grupie osób badanych najwyższą wartość korelacji stwierdzono z odczuwanym poziomem wsparcia autonomii uczenia się ze strony nauczycieli ( $r=0,43$ ;  $p<0,01$ ), niższą z motywacją do uczenia się języka obcego ( $r=0,24$ ;  $p<0,01$ ), najniższą, choć również istotną – z doświadczanym stopniem wsparcia autonomii przez rodziców ( $r=0,14$ ;  $p<0,05$ ). Uzyskane dane wzmocniły prawdziwość hipotez H5, H6, i H7, natomiast wskazały na konieczność odrzucenia hipotez od H1 do H4.

U mężczyzn wykryto dodatni związek częstości stosowania strategii samodzielnego motywowania się do nauki języka obcego ze wsparciem autonomii przez nauczycieli ( $r=0,35$ ;  $p<0,01$ ), motywacją do uczenia się języka obcego ( $r=0,33$ ;  $p<0,01$ ) oraz aktywnością ( $r=0,19$ ;  $p<0,05$ ). Częste stosowanie strategii samomotywacji w czasie nauki języka obcego u mężczyzn okazało się związane z małą towarzyskością ( $r= -0,19$ ;  $p<0,05$ ). W podgrupie mężczyzn potwierdzono więc prawdziwość hipotez H7, H5, H3 i H4.

Częstość stosowania strategii samodzielnego motywowania się w czasie opanowywania języka obcego przez kobiety okazała się najsilniej związana ze wsparciem autonomii uczenia się przez nauczycieli ( $r=0,48^{**}$ ;  $p<0,01$ ). Wartość współczynnika

Tabela 1. Korelacja (Pearsona) cech temperamentu, motywacji do uczenia się języka obcego oraz wsparcia autonomii przez rodziców i nauczycieli z częstością stosowania strategii samomotywacji w czasie uczenia się języka obcego

Statystyka	Stosowanie strategii samomotywacji	Niezadowolone	Strach	Złość	Aktywność	Towarzyskość	Motywacja do uczenia się języka obcego	Wsparcie autonomii przez rodziców	Wsparcie autonomii do uczenia się przez nauczycieli
Średnia ar.	46,46	11,06	10,27	12,59	12,80	13,59	18,62	15,87	27,67
Odchylenie stand.	15,11	3,25	3,07	3,12	3,07	3,21	3,05	3,02	5,50
Korelacja ze stosowaniem strategii samomotywacji	w	0,01	0,08	-0,07	0,10	-0,04	0,24**	0,14*	0,43**
	k	0,18	0,03	0,03	0,19*	-0,19*	0,33**	0,16	0,35*
	m	-0,10	0,01	-0,18*	0,01	0,02	0,17*	0,13	0,48**

w – wszystkie osoby badane N=304; m – mężczyźni (N=113); k – kobiety (N=182)

korelacji między częstością stosowania strategii samodzielnego motywowania się w czasie opanowywania języka obcego a motywacją do uczenia się języka obcego wyniosła  $r=0,17$  ( $p<0,01$ ). Stwierdzono także ujemny związek częstości stosowania strategii samo motywacji w uczeniu się języka obcego z poziomem temperamentalnej cechy złości ( $r=-0,18$ ;  $p<0,01$ ). Dane zebrane w podgrupie kobiet wykazały prawdziwość hipotez H2, H5 oraz H7.

Uzyskane dane świadczą o możliwej roli nauczycieli we wspieraniu samodzielnego zachęcania się uczniów do nauki.

### **Predyktory częstości stosowania strategii automotywności do uczenia się języka obcego**

W tej fazie badań postanowiono określić, które zmienne dają istotny wkład w tłumaczenie zmienności częstości stosowania strategii samomotywacji. Zastosowano procedurę regresji wielokrotnej. Do modelu przyjmowano wyłącznie zmienne istotnie korelujące z częstością stosowania strategii automotywności. Wyniki analizy, pokazujące ostateczne wersje modelu zawierające wyłącznie zmienne niezależne dające istotny wkład w tłumaczenie zmienności zmiennej zależnej pokazano w tabeli 2.

Analiza wyników całej grupy wykazała, że istotnymi predyktorami częstości stosowania strategii samomotywacji w uczeniu się języka obcego okazały się wsparcie autonomii przez nauczycieli ( $\beta=0,40$ ;  $p<0,01$ ) oraz motywacja do uczenia się języka obcego ( $\beta=0,18$ ;  $p<0,01$ ). Model uwzględniający te dwie zmienne tłumaczy 21% zmienności częstości stosowania strategii samodzielnego motywowania się do nauki języka obcego ( $F=41,40$ ;  $p<0,01$ ).

W grupie mężczyzn zmiennymi wnoszącymi istotny wkład w stosowanie strategii samodzielnego motywowania się do nauki języka obcego okazały się wsparcie autonomii przez nauczycieli ( $\beta=0,32$ ;  $p<0,01$ ), motywacja do uczenia się języka

Tabela 2. Istotne predyktory częstości stosowania strategii samodzielnego motywowania się w czasie nauki języka obcego

Uczestnicy badań	Zmienne niezależne istotne w modelu	B – niestandardowany współczynnik regresji	Przedział ufności dla B	Beta – standardowany współczynnik regresji	t	p	Korelacja cząstkowa	Korelacja semicząstkowa	F; p	Skorygowane R <sup>2</sup>
Wszyscy	stała	13,46	5,68–21,24		3,40	<0,001			41,40; p<0,01	0,21
	wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli	1,11	0,83–1,39	0,40	7,83	<0,01	0,41	0,40		
	motywacja do uczenia się języka obcego	5,37	2,27–8,47	0,18	3,41	<0,01	0,19	0,174		
Mężczyźni	stała	17,75	5–31–30,19		2,83	<0,01			12,14; p<0,01	0,23
	wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli	0,86	0,41–1,31	0,32	3,85	<0,01	0,35	0,32		
	motywacja do uczenia się języka obcego	9,74	4,71–14,77	0,32	3,84	<0,01	0,35	0,32		
	towarzystwość	-5,25	-10,27–0,22	-0,17	-2,07	<0,05	0,19	0,17		
Kobiety	stała	10,25	-0,17–20,67		1,94	0,05			55,13; p<0,01	0,23
	wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli	1,36	1,00–1,73	0,48	7,43	<0,01	0,48	0,48		

ka obcego (beta=0,32; p<0,01) oraz towarzyskość (beta= -0,17; p<0,05). Opisany model jest istotny (F=12,14; p<0,01) i wyjaśnia 23% wariacji stosowania strategii samodzielnego motywowania się do uczenia się języka obcego.

U kobiet, spośród analizowanych zmiennych, istotnym predyktorem stosowania strategii samomotywacji do uczenia się języka obcego, tłumaczącym 23% wariacji tej zmiennej (F=55,13; p<0,01), okazało się wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli (beta=0,48; p<0,01).

### **Działania nauczycieli wspierające autonomię a częstość stosowania przez uczniów strategii samodzielnego motywowania się do nauki języka obcego**

Celem ostatniego etapu badań było określenie stopnia, w jakim nauczycielskie sposoby wspierania uczniowskiej autonomii uczenia się są związane z częstością wykorzystywania przez uczniów strategii samodzielnego motywowania się do nauki języka obcego. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 3.

W stosowanym kwestionariuszu uwzględniono 11 nauczycielskich zachowań wspierających uczniowską autonomię. Z tych zachowań istotnie związanych z częstością stosowania przez uczniów strategii samomotywacji podczas opanowywania języka obcego było: 10 w całej grupie osób badanych, 6 w przypadku mężczyzn, natomiast 11 w podgrupie kobiet.

Tabela 3. Związek ( $\rho$ ) deklarowanej intensywności doświadczania ze strony nauczycieli działań wspierających autonomię uczenia się z częstością stosowania strategii samodzielnego motywowania się do nauki języka obcego

Treść stwierdzenia	Wartość Spearmana współczynnika korelacji z częstością stosowania strategii samomotywacji w uczeniu się języka obcego w grupie:		
	wszystkich osób badanych (N=304)	mężczyzn (N=113)	kobiet (182)
Moi nauczyciele :			
pobudzają mnie do myślenia o tym, w jaki sposób się uczyć	0,43**	0,30**	0,50**
zachęcają mnie do samodzielnego uczenia się	0,24**	0,18	0,30**
doradzają mi, jak skutecznie się uczyć	0,30**	0,27**	0,33**
dają uczniom w czasie lekcji możliwość samodzielnego wyboru rodzaju pracy oraz sposobu jej wykonania	0,27**	0,23*	0,29**
wymagają uzasadnienia przyjętego sposobu wykonania zadania czy pracy	0,09	0,05	0,14
pomagają mi rozwijać moje zainteresowania i talenty	0,33**	0,49**	0,24**
mówią mi, co robię dobrze, a nad czym mam jeszcze popracować	0,21**	0,16	0,22**
informują, jakie warunki trzeba spełnić, by uzyskać określoną ocenę	0,17**	0,12	0,20**
pobudzają do samodzielnej oceny własnej pracy	0,33**	0,24*	0,36**
tłumaczą, jakie są konsekwencje postępowania w określony sposób	0,20**	0,13	0,28**
są dla mnie życzliwi	0,30**	0,21*	0,33**

Spośród stosowanych przez nauczycieli sposobów wspierania autonomii, najsilniej związanymi z częstością samodzielnego zachęcania się uczniów do nauki były:

- w całej grupie uczestników badań – pobudzanie uczniów do myślenia, w jaki sposób się uczyć ( $\rho=0,43$ ;  $p<0,01$ ); pomaganie uczniom w rozwijaniu ich zainteresowań i talentów ( $\rho=0,33$ ;  $p<0,01$ ); pobudzanie uczniów do samodzielnej oceny wykonanej przez nich pracy ( $\rho=0,33$ ;  $p<0,01$ ); doradzanie uczniom, jak skutecznie się uczyć ( $\rho=0,30$ ;  $p<0,01$ ); okazywanie uczniom życzliwości ( $\rho=0,30$ ;  $p<0,01$ );
- w przypadku mężczyzn – udzielanie uczniom pomocy w rozwijaniu ich zainteresowań i talentów ( $\rho=0,49$ ;  $p<0,01$ ) oraz pobudzanie ucznia do myślenia o tym, w jaki sposób się uczy ( $\rho=0,30$ ;  $p<0,01$ );
- w grupie kobiet – pobudzanie ucznia do myślenia, w jaki sposób się uczy ( $\rho=0,50$ ;  $p<0,01$ ); pobudzanie ucznia do samodzielnej oceny własnej pracy ( $\rho=0,36$ ;  $p<0,01$ ); doradzanie uczniowi, jak skutecznie się uczyć ( $\rho=0,30$ ;  $p<0,01$ ); okazywanie uczniom życzliwości ( $\rho=0,30$ ;  $p<0,01$ ).

### Podsumowanie i wnioski

Celem podjętych badań było określenie, czy i w jakim zakresie u kobiet i mężczyzn wybrane zmienne – cechy temperamentu, motywacja do uczenia się języka obcego oraz wsparcie autonomii przez rodziców oraz nauczycieli – są związane z częstością stosowania strategii samodzielnego motywowania się do opanowywania języka obcego. Hipoteza o związku wspierania autonomii uczenia się przez nauczycieli z częstością wykorzystywania strategii samomotywacji została potwierdzona zarówno

w całej grupie osób badanych, jak i w podgrupach mężczyzn i kobiet, a nauczycielskie wsparcie uczniowskiej autonomii uczenia się okazało się najsilniejszym predyktorem stosowania strategii samodzielnego motywowania się do opanowywania języka obcego. Hipoteza o istotnej korelacji między motywacją do uczenia się języka obcego a częstością wykorzystywania strategii samomotywacji również znalazła potwierdzenie zarówno u wszystkich osób badanych, jak i u mężczyzn oraz kobiet. Wyniki analizy regresji wykazały jednak, że w przeciwieństwie do mężczyzn u kobiet motywacja do uczenia się języka obcego nie jest istotnym predyktorem samodzielnego motywowania się do nauki. Związek oddziaływań rodziców z samodzielnym motywowaniem się do nauki okazał się bardzo słaby i istotny tylko dla danych z całej grupy osób badanych. Stwierdzono, że w przypadku kobiet im niższy poziom temperamentalnej cechy złości, tym częstsze stosowanie strategii samomotywacji, natomiast w przypadku mężczyzn wysoka częstość samodzielnego motywowania się do nauki okazała się związana z wysoką aktywnością i niską towarzyskością.

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele powinni wspierać samodzielność własną uczniów w uczeniu się, ponieważ stymulacja taka wiąże się między innymi ze wzrostem częstości stosowania przez uczniów sposobów samodzielnego motywowania się do nauki. Okazało się, że działaniami, jakie nauczyciele powinni szczególnie podejmować w celu pobudzenia swoich uczniów do samodzielnego zachęcania się do nauki, było wzbudzanie u uczniów refleksji o sposobie uczenia się oraz udzielanie im pomocy w rozwijaniu własnych zainteresowań i talentów.

## Literatura

- Boud D. (1995): *Moving towards autonomy*. W: D. Boud (red.): *Developing student autonomy in learning*. Kogan Page, London
- Baumrind D. (2005): *Patterns of parental authority and adolescent autonomy*. „New Directions for Child and Adolescent Development”, nr 108
- Dörnei Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge
- Dörnei Z., Ushioda E. (2011): *Teaching and researching motivation*. Pearson Education, Harlow
- Ghee T., Ismail H., Kabilan M. (2010): *Language learning strategies used by MFL students based on genders and achievement groups*. „US-China Foreign Language”, nr 76 (8)
- Hmel B., Pincus A. (2002): *The meaning of autonomy: On and beyond the interpersonal circumplex*. „Journal of Personality”, nr 70 (3)
- Hoyle R. (2006): *Personality and self-regulation: Trait and information-processing perspectives*. „Journal of Personality”, nr 74 (6)
- Jezińska B. (2003): *Autonomia*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI w. T. I. „Żak”*, Warszawa
- Oniszczenko W. (1997): *Kwestionariusz Temperamentu EAS Arnolda Bussa i Roberta Plomina*. Podręcznik. Pracownia Testów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa
- Pintrich P. (2004): *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. „Educational Psychology Review”, nr 16 (4)
- Psaltou-Joycey A. (2008): *Cross-cultural differences in the use of learning strategies by students of Greek as a second language*. „Journal of Multilingual & Multicultural Development”, nr 29 (4)
- Ran L., Oxford R. (2003): *Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan*. „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 41 (4)
- Reeve J., Jang, H. (2006): *What teachers say and do to support students` autonomy during a learning activity*. „Journal of Educational Psychology”, nr 98 (1)

Stefanou C., Perencevich K., DiCinto M., Turner J. (2004): *Supporting Autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership*. „Educational Psychologist”, nr 39 (2)

Wolters Ch., Benzon M., Arroyo-Giner Ch. (2011): *Assessing strategies for self-regulation of motivation*. W: B. Zimmerman, D. Shunk (red.): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge, New York.

## **Predyktory wykorzystywania strategii automotywacji w uczeniu się języka obcego**

Celem podjętych badań było określenie czy cechy temperamentu, motywacja do uczenia się języka obcego oraz wsparcie autonomii przez rodziców i nauczycieli są związane ze stosowaniem strategii samodzielnego motywowania się do opanowywania języka obcego. Badania przeprowadzono wśród 304 osób – uczniów liceum i studentów. Stosowano zestaw 5 kwestionariuszy ankiety. Stwierdzono, że najsilniejszym predyktorem samodzielnego zachęcania się do nauki języków obcych spośród analizowanych zmiennych jest wsparcie autonomii uczniów przez nauczycieli.

Słowa kluczowe: strategie automotywacyjne, wspieranie autonomii

## **Predictors of self motivating strategies in learning a foreign language**

The aim of the research was to determine whether temperamental traits, motivation to learn a foreign language and autonomy support by teachers and parents are related to the use of self-motivating strategies by foreign language learners. The study was conducted among 304 persons – learners of upper secondary school and university students by means of the 5 questionnaire set. The results showed that among the variables which were measured in the study the strongest predictor of the use of self-motivating strategies by foreign language learners was teacher autonomy support.

Keywords: self motivating strategies, autonomy support

Translated by Anna Studenska



Beata Koziel

*Uniwersytet Śląski*

## **SPOŁECZNE SPOSTRZEGANIE NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH – ANALIZA WYBRANYCH RAPORTÓW**

Niepowodzenia szkolne od lat są przedmiotem badań i analiz wielu pedagogów, psychologów i socjologów<sup>1</sup>. Także w XXI wieku zajmują istotne miejsce wśród problemów edukacyjnych. Dlatego chcę raz jeszcze podjąć zagadnienie niepowodzeń szkolnych, uwzględniając jego społeczne spostrzeżenie, albowiem to głównie od rozumienia niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców zależy, jak będą funkcjonowały osoby doznające niepowodzeń w klasie, w szkole i w domu rodzinnym, a także w jaki sposób (jeśli w ogóle) inni będą starali się im pomóc. Jest to istotne, gdyż wykształcenie obywateli jest czynnikiem decydującym o potencjale każdego kraju w „odniesieniu do doskonałości, innowacyjności i konkurencyjności” (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 01.04.2006, s. 1), a także jest integralną częścią społecznego wymiaru Europy (tamże, s. 1). System edukacji musi więc odpowiadać na zmiany zachodzące w świecie, stale się rozwijać i doskonalić korzystając z najlepszych wzorów. Należy podkreślić, że mimo transformacji (ustrojowej, społecznej, ekonomicznej czy cywilizacyjnej) dokonującej się zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz polskiego systemu edukacji nie doszło do wytworzenia rozwiązań systemowych dostosowanych do nowej rzeczywistości (Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, sierpień 2005). Tymczasem – „Nie prezydenci, premierzy, ministrowie, podsekretarze stanu, posłowie czy senatorowie. Nie politycy, nie partie. Tylko szkoły zmieniają Polskę” (Zajac, 2008, s. 3). Oczywiście nie można zapominać, że edukacja jest „tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen” (Delors, 1998, s. 9).

Szkoła nie powinna służyć realizacji celów anonimowego społeczeństwa, ale powinna spełniać cele, pragnienia i aspiracje uczestników edukacji, czyli tych, którzy mają prawo do korzystania z oświaty szkolnej. Zgodnie z krytyczno-kreatywną doktryną oświaty szkoła ma być instytucją stwarzającą szanse samorealizacji, nieskrępowanego rozwoju osobowości, osiągania indywidualnych celów życiowych. W takiej szkole przestaje obowiązywać jednolita formuła celów i zadań, a zakres swobody w kreowaniu modelu edukacji i własnego udziału jednostki w oświacie wyznaczony zostaje przez normy ogólnospołeczne i zasadę nie działania na szkodę innych osób (Lewowicki, 1997, s. 87). Tak pojmowana szkoła powinna zastąpić „tradycyjną” szkołę, w której ma miejsce ograniczanie podmiotowości uczniów, ich wolności, utrudnianie swobodnej aktywności poznawczej i twórczej. „Kształcimy indywidualistów,

ale potrafiących pracować w grupie. (...) I wyrzucimy wreszcie do kosza cały system klasowo-lekcyjny. Czy nie o wiele atrakcyjniejsze będzie uczenie według pewnych projektów” (Forum Polska, 27–28.09.2008, s. 17).

Dlatego uważam, że poznanie opinii społecznej na temat zjawisk związanych z edukacją może zainspirować redefinicję części z nich, co z kolei może przyczynić się do pokonania niektórych stereotypów z nimi związanych.

Przyjmuję, iż stereotypy to schematy poznawcze o charakterze społecznym, które charakteryzują się niedużym ładunkiem wiedzy i mają utrwalony i mało podatny na zmiany komponent ewaluatywno-emocjonalny. Treści stereotypu są skojarzone w sposób szczególny z emocjami, a do cech właściwych stereotypu należą też generalizacja treści, trwałości, spójności oraz subiektywna pewność (Chlewiński, 1992, s. 9–10). Stereotypy łatwo utrwalają się i bardzo trudno je zmienić. Stereotypem w powyższym znaczeniu jest traktowanie niepowodzeń szkolnych jako niepowodzeń uczniów. Chcę zaznaczyć, że można się z nim zetknąć zarówno w pedagogice teoretycznej, jak i w praktyce szkolnej, która jest bardzo odporna na wszelkie zmiany, a to na pewno nie pomaga w zwalczaniu omawianego zjawiska. W związku z powyższym uważam, że należy dążyć do ukazania wieloznaczności niepowodzeń szkolnych. Poszerzając jego rozumienie można będzie określić nowe przyczyny niepowodzeń i skuteczne sposoby zapobiegania i przeciwdziałania. Poszukiwać bowiem należy takich rozwiązań, które będą prowadzić ku kształtowaniu modelu oświaty szkolnej przyjaznej podmiotom edukacyjnym.

Zamiast pedagogiki niepowodzeń potrzebna jest pedagogia powodzenia szkolnego, a więc ukierunkowanie na dążenie do szkolnego sukcesu każdego ucznia (Lewowicki, 1998, s. 38). Wtedy wszyscy uczestnicy procesów edukacyjnych będą mieli szansę na osiągnięcie sukcesu nie tylko w szkole, ale i w całym życiu. Oczywiście niepowodzeń szkolnych nie da się całkowicie wyeliminować z życia, jednak można ograniczyć jego rozmiary. Sądzę, iż każdy człowiek powinien umieć radzić sobie z porażkami i nabycie tej umiejętności w szkole ułatwi mu dalsze życie. Tylko wspólne działanie całego społeczeństwa pozwoli na efektywne zmiany w polskiej edukacji. Spróbuję ukazać aktualne społeczne spostrzeżenie polskiego systemu edukacyjnego, polskiej szkoły, a także (a może przede wszystkim) niepowodzeń szkolnych. Moim zdaniem wszelkie zmiany w systemie edukacji, aby przyniosły zamierzony skutek i osiągnęły założony przez reformatorów cel, muszą zostać najpierw zaakceptowane przez uczestników procesów edukacyjnych. Inaczej nawet najlepsze rozwiązania teoretyczne mogą nie przynieść spodziewanych rezultatów.

W 2009 roku w ramach programu „Szkoła bez przemocy” zbadano opinie 1001 rodziców i uczniów na temat problemów w polskiej szkole (Czapiński, 2009, s. 3). Okazuje się, że między dziećmi a ich rodzicami jest bardzo duża różnica w sprawie stopnia zadowolenia ze szkoły. Uczniowie (na skali pięciopunktowej) są prawie o 1 punkt mniej zadowoleni od rodziców. Ponadto poziomu zadowolenia rodziców ze szkoły ich dzieci nie różnicują w sposób istotny ani wykształcenie rodziców, ani region zamieszkania, ani płeć dziecka czy typ rodziny. Około 80% rodziców jest bardzo lub raczej zadowolonych ze szkoły, do której uczęszcza ich dziecko (tamże, s. 8). Rodzice wskazywali również, iż w szkole tylko w niewielkim stopniu występuje problem przemocy czy używek, a nauczyciele skutecznie radzą sobie z tym problemem. Odmiennego zdania byli pytani uczniowie, którzy dostrzegają w polskiej szkole zagrożenia i nieradzenie sobie z nimi przez nauczycieli (tamże, s. 24–28). Ponadto ro-

dzice twierdzili, iż aktywnie uczestniczą w życiu klasy i szkoły. Uczniowie jednak dużo bardziej krytycznie oceniają zainteresowanie swoich rodziców życiem szkoły i klasy. Trzy czwarte rodziców uczniów w wieku 11–18 lat twierdzi, iż zawsze chodzi na wywiadówki, ale tylko połowa uczniów to potwierdza (tamże, s. 23–24). Oznaczałoby to, iż rodzicom odpowiada to, jak funkcjonują polskie szkoły, nie widzą (w większości) trudności w nich występujących.

Można stwierdzić, iż szkoły i pracujący w nich nauczyciele nie doznają niepowodzeń szkolnych, a rodzice chcą, żeby ich dzieci uczęszczały do tak działających placówek. Jednak można uogólnić, iż rodzice w niewielkim stopniu interesują się tym, co dzieje się w szkole i nie orientują się, z jakimi problemami ma do czynienia uczeń. Ponadto najnowsze badania wykazują, iż rodzice są często nadmiernymi optymistami – idealizują swoje dzieci i szkołę (Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”, 2010, s. 31). Podobne wyniki uzyskano podczas badania społecznego wizerunku polskiej szkoły w 2007 roku (por. Wciórka, 2007). Na podstawie uzyskanych danych stwierdzono, iż polski system szkolnictwa cieszy się dobrą opinią, gdy jeszcze, co warto podkreślić, w 2001 roku nasilała się negatywna opinia o szkolnictwie (por. Wciórka, czerwiec 2001). Trzeba dodać, że w 2007 roku mieszkańcy środowisk wielkomiejskich, osoby z wyższym wykształceniem, zatrudnieni w instytucjach państwowych i publicznych znacznie częściej wystawiali szkolnictwu oceny negatywne niż pozytywne. Natomiast im niższe wykształcenie, tym rzadziej respondenci wyrażali opinie negatywne o szkole, ale też częściej mieli problem ze sprzecywaniem swojej opinii (Wciórka, 2007, s. 3). Okazuje się, iż mimo stosunkowo pozytywnej oceny nadal ponad połowa badanych postuluje wprowadzenie zmian w szkolnictwie. Najczęściej proponują zmianę modelu wychowania dzieci wskazując głównie na potrzebę zaostrzenia dyscypliny w klasie, a także podkreślają konieczność rozszerzenia uprawnień nauczycieli, wzmocnienie ich autorytetu, ale również zwiększenie wymagań wobec nauczycieli. Liczne grono respondentów proponuje dokonanie zmian strukturalnych, które mają polegać przede wszystkim na powrocie do starego systemu (sprzed reformy) i likwidacji gimnazjów (tamże, s. 17). Bardzo niewielu zwolenników zmian wysuwa postulaty poprawy warunków nauki w szkole, wzrostu nakładów finansowych na szkolnictwo, czy wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z różnych środowisk społecznych (tamże, s. 15). Tymczasem w badaniu z lutego 2001 roku postulaty równości szans edukacyjnych oraz lepszego funkcjonowania szkolnictwa należały do najczęściej wymienianych (Wciórka, luty 2001, s. 8–9).

Badania w ramach projektu „Diagnoza szkolna”, które zostały zrealizowane w 166 szkołach w Polsce w 2009 roku<sup>2</sup> wykazały, iż między 2007 a 2009 rokiem znacząco wzrósł odsetek uczniów nudzących się na lekcjach i spadł odsetek uczniów, których lekcje interesują. Ogólna postawa wobec szkoły jest podobna jak w roku 2008, a mniej pozytywna niż w 2007 roku (Czapiński, 2009, s. 81). W ocenie uczniów osłabły kontakty ich rodziców ze szkołą, którzy coraz rzadziej chodzą na wywiadówki. Także nauczyciele wskazują, iż rodzice nie angażują się w życie szkoły, a ponadto tylko 8% twierdzi, że może zdecydowanie liczyć na wsparcie rodziców w trudnych sytuacjach wychowawczych (tamże, s. 95). Brak współpracy rodziców ze szkołą jest problemem, z którym nie radzi sobie polska szkoła. Nauczyciele nie potrafią (w większości) zachęcić rodziców do zaangażowania się w życie klasy, szkoły. Rodzice natomiast nie chcą podjąć współpracy, przyjmując (często) postawę roszczeniową.

Nauczyciele pytani o to, co ich zdaniem jest największym problemem polskiej szkoły wskazywali – na pierwszym miejscu – brak motywacji uczniów do nauki, na drugim – brak współpracy rodziców ze szkołą, a na trzecim – palenie papierosów przez uczniów oraz przemoc rówieśniczą (tamże, s. 107–108).

Badania przeprowadzone w roku szkolnym 2007/08 w Małopolsce, na Śląsku i na Podkarpaciu wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących i techników, wykazały między innymi to, że uczniowie uważają, że chodzenie do szkoły to podstawowy i oczywisty obowiązek (Adamek, 2011, s. 213), przy czym podkreślali, iż mają tyle nauki, iż nie mają czasu na rozwijanie własnych zainteresowań. *Gdyby nie ta nauka, to mógłbym robić to, co lubię. Po co oni nas tego uczą? Połowa do niczego mi się nie przyda. To są jakieś teorie niemające w życiu żadnego znaczenia* (tamże, s. 220). Większość badanych uważa, że nauczyciele za dużo od nich wymagają i w szkole jest za dużo nauki, ale są koledzy, dzięki którym można to przetrwać i dzięki którym szkoła staje się całkiem przyjemnym miejscem (tamże, s. 221). Szkoda, że nie staje się takim dzięki pracującym w niej nauczycielom. Uczniowie, co warto podkreślić, w większości mają też nadzieję, że w kolejnej szkole będzie lepiej, ciekawiej i będzie można rozwijać swoje zainteresowania (tamże, s. 222). Tymczasem to szkoła (każda) powinna być miejscem rozwijania talentów, zainteresowań, budzenia kreatywności oraz zachęcania do twórczości i innowacyjnych działań.

System edukacyjny nie docenia oddziaływania edukacyjnego domu rodzinnego i to szkoła postrzegana jest jako główny ośrodek edukacyjny. Tymczasem rozwój uczniów w spójnym środowisku – domu rodzinnego i szkoły – daje szansę na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i życiowego. W raporcie o *Kapitale intelektualnym Polski* wykazano, iż niewystarczający jest poziom świadomości zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci wśród kadry pedagogicznej i zarządzającej w szkołach, co powoduje brak dostosowania szkoły do potrzeb ucznia, uniemożliwiając mu tym samym pełny i wszechstronny rozwój (Kozieł, 2011, s. 194–195).

Wskutek zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych edukacja zaczyna w coraz to większym stopniu decydować o osiąganiu sukcesu lub porażki przez jednostki, a tym samym i całe narody. Kapitał ludzki uznaje się za istotny czynnik w zwalczaniu bezrobocia, ale także uważa się, iż czynnik ten sprzężony jest z wieloma korzyściami niezwiązanymi z gospodarką, między innymi z poprawą zdrowia czy większym poczuciem dobrobytu (Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition. Summary in Polish, 2004, s. 1). Wykształcenie uważane jest za jeden z podstawowych warunków życiowego sukcesu, głównie w sferze zawodowej i materialnej. Polacy dostrzegają także inną funkcję wykształcenia korzystną dla rodziny, a mianowicie – lepszy start życiowy dzieci osób wykształconych (por. Wciórka, 2002). Oznacza to, iż bieda, niewykształceni rodzice oraz swoista izolacja terytorialna (np. blokowiska miejskie, wsie popegeerowskie) i społeczna już na początku drogi życiowej wyznaczają jej ścieżkę, często polegającą na powielaniu losów życiowych rodziców (Murawska, 2006, s. 91). Trzeba również zwrócić uwagę, że w polskich szkołach panuje segregacja. Dzieci biedniejszych rodziców na początku nauki są oddzielane od zamożniejszych kolegów, a zdolniejsze idą do jednej klasy z równie zdolnymi. Dzieci segreguje się na podstawie ankiet, które wypełniają ich rodzice. Są w nich pytania o miejsce pracy, stanowisko, zarobki, liczbę pokoi w mieszkaniu itp. Szkoły często uzasadniają segregację chęcią lepszej organiza-

cji pracy. Pojawia się więc np. podział na klasy „świetlicowe” i „nieświetlicowe”, a więc złożone z uczniów miejscowych lub dojeżdżających. Jeszcze inny mechanizm to tzw. klasy pakietowe – do jednej trafiają uczniowie, których rodzice płacą za dodatkowe zajęcia z angielskiego, informatyki itp. W drugiej nie ma żadnych zajęć dodatkowych, bo opiekunów po prostu nie stać. Często przyczyną segregacji są rankingi i szkoły nie chcą przyjmować dzieci, które mogą im obniżyć poziom (por. Segregacja w szkołach, 8.09.2008).

Pionierskie badania dotyczące zjawiska korepetycji, przeprowadzone przez E. Putkiewicz i B. Murawską w 2005 roku, wykazały, a jednocześnie potwierdziły to, co w szkole wiadomo od lat, iż płatne lekcje nie są domeną uczniów słabych, lecz często oznaką prestiżu społecznego, oddziałując tym samym na pogłębianie nierówności edukacyjnych (Wagner, 2011, s. 45). Można więc powiedzieć, iż system oświaty raczej „odbija” istniejące rozwarstwienie społeczne niż mu zapobiega – hipoteza ta została potwierdzona w badaniach zrealizowanych przez B. Fotygę, A. Tyszkiewicz i P. Zielińskiego (tamże, s. 43). Autorzy raportu *Procesy rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach z perspektywy nierówności społecznych w edukacji* (grudzień 2001 rok) określając „nierówności edukacyjne jako korelacje pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym ucznia a jego ocenami” (tamże, s. 45) wykazali, iż w gimnazjach miejskich segregacja uczniów ze względu na status społeczno-ekonomiczny pogłębia nierówności edukacyjne, natomiast w gimnazjach wiejskich nie jest to istotny problem. Badania segregacji uczniów w szkole podstawowej ukazują podobne zjawisko i unaocniają, iż szkoła ta nie wywiązuje się z funkcji kompensacyjnej (tamże, s. 46).

Można uogólnić – dzieci te są raczej naznaczone niż wspierane przez system edukacyjny. Wynika to również z faktu, iż szkoły bardzo rzadko prowadzą działalność kompensacyjną lub prowadzą ją w sposób bardzo nieudolny. Tak więc szkoły skazują tych uczniów na funkcjonowanie na marginesie, a tym samym skazują ich na niepowodzenia szkolne. Można (i należy) zadać pytanie, czy taka działalność kadry pedagogicznej nie świadczy o jej niepowodzeniu edukacyjnym? I o tym, że to nauczyciele doznają niepowodzeń nie potrafiąc lub nie chcąc pomóc owym uczniom.

Badania przeprowadzone wśród uczniów, rodziców i nauczycieli wykazały, iż postrzeganie szkoły i stosunek do niej jest zróżnicowany ze względu na zajmowaną pozycję. Najbardziej przychylnie oceniają szkołę – zwłaszcza w kwestii podejścia kadry pedagogicznej do uczniów – nauczyciele, a najbardziej krytyczni w swoich ocenach są uczniowie (por. *Przemoc w szkole*. Raport z badań, 2006). Nauczyciele zdecydowanie częściej niż uczniowie wyrażają przekonanie, że w szkole nauczyciele szanują uczniów, są względem nich życzliwi. W szkole panuje miła atmosfera, nauczyciele nie krzyczą na dzieci, a uczniowie mogą wyrażać swoje zdanie podczas lekcji. Przekonują również, iż nauczyciele wiedzą co się dzieje wśród ich wychowanków, znają ich problemy i im pomagają. Uczniowie przyznają natomiast, iż nauczyciele nie wiedzą, co się dzieje wśród uczniów, w szkole nie panuje miła atmosfera, nauczyciele nie są życzliwi, a oni sami niechętnie chodzą do szkoły. Odpowiedzi rodziców można zaś umieścić pomiędzy odpowiedziami nauczycieli i uczniów, co ciekawe jednak rodzice stanowią grupę, która w największym stopniu przekonana jest, iż dzieci chętnie chodzą do szkoły (tamże, s. 17–18). Okazało się, iż sympatia do szkoły oraz radość z uczęszczania do niej jest najwyższa wśród uczniów szkół podstawowych, a także wśród tych, którzy osiągają najwyższe wyniki w nauce. Osoby te znacznie częściej

niż pozostali wskazują na interesujące lekcje w szkole oraz podkreślają rozwojową funkcję szkoły (tamże, s. 23–24).

## Konkluzje

Spoleczne spostrzeganie edukacji nie jest jednoznaczne. Rodzice i nauczyciele często bezkrytycznie oceniają szkołę i podejmowane przez siebie działania. Nie dostrzegają albo nie chcą dostrzegać problemów i trudności. Jeśli już wskazują na niepowodzenia, to odpowiedzialnością za nie obarczają innych, przede wszystkim samego ucznia. Oni bowiem starają się, aby przebieg szkolnej kariery ucznia był prawidłowy, a jeśli uczeń ponosi porażkę, to na własne życzenie. Takie podejście do edukacji i niepowodzeń szkolnych utrwała stereotypy w tym zakresie i nie ułatwia znalezienia skutecznych sposobów zapobiegania mu. Powoduje również niechęć ucznia do szkoły i tym samym niepowodzenia, ale nie tylko ucznia, ale wszystkich podmiotów edukacyjnych. Konieczna jest więc zmiana myślenia o edukacji i niepowodzeniach szkolnych wszystkich osób związanych ze szkołą. Dopiero wówczas jest szansa na zmniejszenie rozmiarów tej sytuacji, albowiem jest ona bardzo złożona i wielowymiarowa i nie można odpowiedzialnością za niepowodzenia obciążać samego ucznia, a przyczyn szukać tylko w obszarze biopsychicznym. Zmiany w społecznym spostrzeganiu omawianego zagadnienia mogą stać się podstawą (punktem wyjścia) dokonania przeobrażeń praktyki szkolnej i wprowadzenia innowacji postulowanych (od lat) w teorii pedagogicznej.

## Przypisy

<sup>1</sup> Zagadnieniami niepowodzeń szkolnych zajmowali się lub zajmują m.in.: B. Balcerzak, L. Bandura, A. Bogaj, K. Greb, M. Grzywak-Kaczyńska, J. Janicka, A. Karpińska, W. Kojs, J. Konopnicki, Cz. Kupisiewicz, Z. Kwieciński, L. Langholz, T. Lewowicki, J. Litwinowicz, J. Niemiec, B. Niemierko, W. Okoń, J. Pieter, H. Radlińska, H. Spionek, M. J. Szymański, M. Tyszkowa, Z. Wiatrowski.

<sup>2</sup> Pierwszy pomiar był zrealizowany od listopada 2006 roku do lutego 2007 roku, drugi – w lutym 2008 roku. Por.: J. Czapiński: *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*. Warszawa, kwiecień 2009, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf>, Aktualizacja 5.09.2012.

## Literatura

Adamek W. (2011): *W szkole jest źle, a nawet dobrze. Zreformowana szkoła w oczach uczniów*. W: M. Niezgoda (red.): *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. UJ, Kraków

Chlewiński Z. (1992): *Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna*. W: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.): *Stereotypy i uprzedzenia*. T. 1. IP PAN, Warszawa

Czapiński J. (2009): *Badania rodziców 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole w opinii rodziców. Raport*. Warszawa, wrzesień, [www.szkolabezprzemocy.pl/996\\_badania-rodzicow-2009](http://www.szkolabezprzemocy.pl/996_badania-rodzicow-2009), Aktualizacja 5.09.2012

Czapiński J. (2009): *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*. Warszawa, kwiecień, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf>, Aktualizacja 5.09.2012

Delors J. (red.) (1998): *Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO, Warszawa

- Education at a Glance: OECD Indicators – 2004 Edition*. Summary in Polish. ISBN-92–64 015671, OECD 2004, <http://www.oecd.org/dataoecd/33/21/33713449.pdf>. Aktualizacja 5.09.2012
- Forum Polska (2008): *Szkola musi być bardziej otwarta*. „Dziennik Zachodni” 27–28.09
- Kozieł B. (2011): *Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*. Wyd. Adam Marszałek, Toruń
- Lewowicki T. (1998): *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*. W: J. Łysek (red.): *Niepowodzenia szkolne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Lewowicki T. (1997): *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. „Żak”, Warszawa
- Modernizacja systemów edukacji szkoleń: ważny wkład na rzecz dobrobytu i spójności społecznej w Europie*. Wspólne sprawozdanie okresowe Rady i Komisji z 2006 r. z postępów w realizacji prac „Edukacja i szkolenia 2010” (2006/C 79/01). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 1.4.2006, <http://www.infor.pl/dzienniki-unii-europejskiej,seria-C,rok,2006,nr,79,html>, Aktualizacja 5.09.2012
- Murawska B. (2006): *Dzieci z grup edukacyjnego ryzyka*. W: T. Szlendak (red.): *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Wyd. Fundacja Rozwoju Dzieci, Warszawa, [http://www.frd.org.pl/repository/upload/raport\\_o\\_sytuacji\\_edukacji\\_elementarnej.pdf](http://www.frd.org.pl/repository/upload/raport_o_sytuacji_edukacji_elementarnej.pdf), Aktualizacja 5.09.2012
- Przemoc w szkole. Raport z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, marzec 2006, <http://razembezpieczniej.msw.gov.pl/download/23/229/szkole.pdf>, Aktualizacja 10.09.2012
- Raport roczny programu społecznego „Szkola bez przemocy”*. Warszawa, wrzesień 2010, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/232-raport-sbp-2010.pdf> Aktualizacja 5.09.2012
- Segregacja w szkołach*. „Dziennik Gazeta Prawna” 8.9.2008, <http://www.wprost.pl/ar/138106/Segregacja-w-szkolach/>, Aktualizacja 5.09.2012
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, sierpień 2005, [www.po.opole.pl/u.../strategia\\_rozwoju\\_edukacji\\_2007\\_2013.pdf](http://www.po.opole.pl/u.../strategia_rozwoju_edukacji_2007_2013.pdf), Aktualizacja 5.09.2012
- Wagner A. (2011): *Przegląd badań dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Polsce 1999–2007*. W: M. Niezgoda (red.): *Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*. UJ, Kraków
- Wciórka B. (2002): *Czy Polacy cenią wykształcenie? Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, listopad, BS/197/2002, [www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2002.php](http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2002.php), Aktualizacja 10.09.2012
- Wciórka B. (2001): *Czy polskie szkoły wywiązują się ze swoich zadań? Szkolnictwo i reforma edukacji po czterech semestrach doświadczeń. Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, czerwiec, BS/87/2001, [www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2001.php](http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2001.php), Aktualizacja 10.09.2012
- Wciórka B. (2007): *Społeczny wizerunek polskiej szkoły. Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, czerwiec, BS/91/2007, [www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2007.php](http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2007.php), Aktualizacja 10.09.2012
- Wciórka B. (2001): *Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń. Komunikat z badań*. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa, luty, BS/19/2001, [www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2001.php](http://www.cbos.pl/PL/publikacje/raporty-2001.php), Aktualizacja 10.09.2012
- Zajac M. (2008): *Tezy do debaty*. Forum Polska. Edukacja: „Tylko szkoły zmienią Polskę”, nr 1, październik.

## **Społeczne spostrzeganie niepowodzeń szkolnych – analiza wybranych raportów**

Na podstawie wybranych raportów przedstawiłam opinię społeczną na temat polskiego systemu edukacyjnego, polskiej szkoły, a także (a może przede wszystkim) niepowodzeń szkolnych. Moim zdaniem wszelkie zmiany w systemie edukacji – aby przyniosły zamierzony skutek i osiągnęły założony przez reformatorów cel – muszą zostać najpierw zaakceptowane przez uczestników procesów edukacyjnych. Inaczej nawet najlepsze rozwiązania teoretyczne mogą nie przynieść spodziewanych rezultatów. Ponadto poznanie opinii na temat zjawisk związanych z edukacją może stać się inspiracją do redefinicji części z nich, co z kolei może przyczynić się do pokonania niektórych stereotypów z nimi związanych.

Słowa kluczowe: szkoła, system edukacyjny, niepowodzenia szkolne, stereotypy

## **Social perception of school failure – an analysis of selected reports**

What is presented in this study on the basis of selected reports is the social opinion on the Polish educational system, Polish school and (maybe first of all) school failure. According to the author-ess, all changes in the educational system – in order to bring about the desired results and fulfill the aim assumed by reformers – must be first accepted by the participants of educational processes. Moreover, familiarization with the opinions on educational phenomena may become inspiration for re-defining some of these opinions. This in turn can enhance overcoming some stereotypes related to educational issues.

Keywords: school, system of education, school failure, stereotypes

Translated by Agata Cienciała



Jolanta Suchodolska  
*Uniwersytet Śląski*

## MECHANIZMY PRZECIWDZIAŁANIA WYKLUCZENIU SPOŁECZNEMU I EDUKACYJNEMU OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

*Dobrym wskaźnikiem miejsca, jakie osoby niepełnosprawne zajmują w społeczeństwie, są akty prawne regulujące ich sytuację życiową, postawy społeczne w stosunku do nich, a także treści dominującego dyskursu publicznego na temat niepełnosprawności.*

Ostrowska, 2002, s. 51

### **Kilka słów o ryzyku marginalizacji i jego skutkach społecznych**

Definiowanie pojęcia marginalizacji i – będącego jej skutkiem – wykluczenia społecznego przysparza wiele trudności zarówno natury teoretycznej, jak i metodologicznej. Jednym z głównych powodów owych trudności jest wielowymiarowość dysfunkcjonalności jednostek i grup społecznych, a także zróżnicowane wewnętrznie wskaźniki empiryczne marginalizacji, w postaci pozbawienia uprawnień lub ograniczonego dostępu do dóbr, bezradności życiowej (zarówno tej obiektywnie mierzonej, jak i tej, która wygenerowana jest przez brak wsparcia i pomocy w najbliższym środowisku, brak wzorów społecznych do naśladowania<sup>1</sup> oraz radzenia sobie z trudnościami i ich pokonywaniem), a także wielu innych. Wykluczenie społeczne ma wiele definicji. Zdaniem Ryszarda Szarfenberga (Muras, 2006, s. 14)<sup>2</sup>, wykluczenie społeczne to niezdolność do uczestnictwa w uznawanych za ważne aspektach życia społecznego – gospodarczych, politycznych i kulturowych. Skrajne wykluczenie społeczne jest wówczas, gdy niezdolność do uczestnictwa w tych trzech wymiarach życia społecznego ma bardziej charakter wzajemnych wzmocnień niż równoważenia się. Autor ten akcentuje, iż wykluczenie społeczne to odmowa podstawowych praw społecznych, zapewniających obywatelom pozytywną wolność do uczestnictwa w życiu społecznym i ekonomicznym, a przez to nadających znaczenie ich podstawowym

wolnościom negatywnym. Wykluczenie społeczne jest procesem erozji uznania i szacunku dla praw obywatelskich, od których zależą środki do życia i jego poziom. Związane jest to z konfliktami i negocjacjami społecznymi, w których atakuje się i broni określonych uprawnień. Wreszcie wykluczenie społeczne jest zarówno obiektywną, jak i subiektywną cechą ludzkiego życia. W sensie obiektywnym charakteryzuje się materialną deprywacją i naruszaniem praw socjalnych (włączając w to prawa zatrudnionych i bezrobotnych). Jako uczucie subiektywne cechuje się poczuciem społecznej niższości lub utratą wcześniejszego statusu społecznego. Można też powiedzieć, że wykluczenie społeczne jest zarówno stanem, jak i procesem. Jako stan jest równoznaczne z relatywną deprywacją, jako proces odnosi się do społecznie kształtowanych struktur i procesów, które utrudniają części populacji dostęp do zasobów gospodarczych, dóbr społecznych oraz instytucji określających ich los.

Wykluczenie społeczne jest przeciwieństwem społecznej integracji. Występuje ono w sytuacji, gdy niektóre jednostki i grupy nie mogą uczestniczyć lub nie są uznawane za pełnych i równych członków społeczeństwa w lokalnej społeczności lub na poziomie narodowym. Cechą charakterystyczną właściwego zdefiniowania zjawiska wykluczenia społecznego jest charakter kumulowania negatywnych czynników upośledzających jednostki i zagrażających wykluczeniem. Poszczególne wymiary wykluczenia wzmacniają się często nawzajem, pogłębiając marginalizację. Można zatem mówić o wielowymiarowo niekorzystnym położeniu społecznym, które może powodować wypadanie jednostek z poszczególnych wymiarów życia społecznego. Ważnym aspektem wykluczenia jest jego relacyjny charakter, na który zwraca się często uwagę w literaturze przedmiotu. Wiele definicji odnosi się do pojęcia zakorzenienia, a także zrywania więzi rodzinnych i społecznych jako przejawów dezintegracji oraz wykluczenia.

Zdarza się, że poszczególne osoby dotknięte ryzykiem marginalizacji i wykluczenia społecznego mogą być uwarunkowane polietiologicznie<sup>3</sup>, co – w praktyce – oznacza, iż dochodzi do nich na skutek wieloprzyczynowości występowania zjawisk niekorzystnych dla jednostki, tkwiących w niej samej<sup>4</sup> lub jej otoczeniu społecznym (społeczno-kulturowym)<sup>5</sup>. Przykładem pierwotnych czynników sprzyjających marginalizacji i wykluczeniu społecznemu może być między innymi brak adekwatnej diagnozy potrzeb człowieka. Sprzyja to przeoczeniom i zaniedbaniom, a także braku wsparcia w zdiagnozowanych jako trudne ważnych życiowo momentach (zwłaszcza momentach decyzyjnych). W innych przypadkach może to być bagatelizowanie trudności rozwojowych, adaptacyjnych, komunikacyjnych człowieka w określonych okresach sensytywnych<sup>6</sup> i znaczącym, ważnym społecznie – z punktu widzenia samorealizacji – środowisku, uniemożliwiając kształtowanie przez jednostkę satysfakcjonujących relacji oraz doświadczeń zarówno indywidualnych, jak i społecznych (Brzezińska, 2000). Należy zauważyć, że ryzyko marginalizacji dotyka w szczególności grupy słabsze społecznie, w tym także te, które są mniej uposażone genetycznie<sup>7</sup> w zdolności radzenia sobie z pokonywaniem barier adaptacyjnych (Kozielecki, 1997; 1997; 1998; 2001), wzrostem motywacji do rozwoju i autokreacji, których poziom – w niektórych przypadkach – zaniżony zostaje przez brak wzmocnień, nagród i gratyfikacji albo zbyt niską poprzeczkę wymagań społecznych w rodzinie. Wiele czynników zatem decyduje o kształtowaniu się obrazu siebie oraz osiąganego poziomu doświadczenia własnej skuteczności, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i w relacjach Ja – Inni<sup>8</sup>, a tym samym również – decyduje o kształtowaniu swojego miejsca czy statusu w grupie zajmującej określoną pozycję w stratyfikacji społecznej.

Wszelkie nierówności społeczne, dotyczące jednostkę (zwłaszcza osobę niepełnosprawną), są obiektywnymi przeszkodami w samorealizacji i mogą stać się podstawą deprecjacji środowiskowej. Nierówności te definiować można poprzez wskazanie barier różnicujących i utrudniających dostęp do określonych zasobów<sup>9</sup>, zwłaszcza tych, które wielokrotnie pozostają obiektem zainteresowań i ważnych do realizacji potrzeb. Jednym z takich obszarów dążeń może być rozwój aktywności zawodowej, zdobycie dobrej, satysfakcjonującej pracy, umożliwiającej między innymi samorealizację na poziomie ważnego zadania rozwojowego w życiu osób dorosłych<sup>10</sup>.

Niebezpieczeństwo marginalizacji i wykluczenia społecznego wywołują utrzymujące się – na skutek oddziaływania różnych czynników – stany deprywacji ważnych potrzeb człowieka, wynikające z rzeczywistego, obiektywnie występującego stanu (trwałego braku lub niedostatku), bądź też subiektywnie odczuwanego przez osobę niezaspokojenia potrzeb uznawanych za ważne (czy wręcz priorytetowe). Analizując owe potrzeby, nasuwa się wniosek, iż o ich hierarchiczności w danym momencie życia i rozwoju decyduje indywidualny dla każdej osoby system znaczeń, wartości, doświadczeń, przeżyć i celów na przyszłość, wyznaczający subiektywne poczucie jakości egzystencji<sup>11</sup>. W przypadku grupy osób niepełnosprawnych jest to kwestia trudna, wymagająca permanentnego wsparcia zarówno samych niepełnosprawnych (szczególnie w przypadkach głębszych dysfunkcji), jak i ich środowiska życia – osób i grup znaczących, których zachowania charakteryzują zróżnicowane mechanizmy zaradności i dojrzałości w procesie radzenia sobie z niepełnosprawnością w rodzinie i poza nią<sup>12</sup>. Zdarza się, że rodzina roztacza nad osobą niepełnosprawną zbyt duży parasol ochronny i fakt ten często utrudnia, a nawet uniemożliwia rozwój mechanizmów obronnych, świadczących o gotowości społecznej<sup>13</sup> do radzenia sobie z pokonywaniem trudności życia codziennego, a także własnych ograniczeń.

„Życie w warunkach niezależności i wolności jest następstwem społecznego przyzwolenia oraz posiadanych przez osoby niepełnosprawne kompetencji życiowych. Niestety, osoby niepełnosprawne na skutek nadmiernej opiekuńczości i pomocy, z jaką spotykają się ze strony społecznego otoczenia, stają się osobami zależnymi, niesamodzielnymi i w rezultacie postrzegają siebie jako osoby zależne i podporządkowane innym” (Ossowski, 1999, s. 82). To z kolei zwiększa ryzyko izolacji<sup>14</sup>, wykluczenia (i autowykluczenia) społecznego, a więc sytuacji, w której nie potrafią w pełni korzystać z samego faktu partycypacji, jak również uprawnień, przywilejów, jakie ona umożliwia (Lepianka, 2002, s. 7–8). Jest jednak jeszcze jedna kwestia – jest to oddziaływanie osób najbliższych i opiekunów podejmujących opiekę nad osobą z ograniczeniem sprawności. Z badań i obserwacji wynika, że środowiska te nie doświadczają wystarczającego wsparcia i ułatwień, jakie przewidują rozwiązania systemowe. Dotychczasowe wskaźniki wykluczenia z rynku pracy mało obiektywnie pokazywały, że – w szczególności – wykluczenia tego doświadczają sami niepełnosprawni. Okazuje się, że praktyka życia społecznego ujawnia nowe oblicze tego problemu – brak pracy, a także programów aktywizacyjnych dotyka także osoby bliskie niepełnosprawnym. Podejmując opiekę nad niepełnosprawnymi dziećmi bądź innym członkiem rodziny, przeznaczają na nią wiele czasu, bardzo często nie mogąc realizować się w zawodzie, nie osiągając sukcesu, bądź też stając się nieefektywnymi pracownikami, a w niektórych przypadkach nawet tę pracę tracąc. To, prócz skutków emocjonalno-społecznych, przyczynia się do uszczuplenia budżetu rodziny w sytuacji stałego zapotrzebowania na środki niezbędne do podejmowania rehabilitacji bądź leczenia, w tym także farmakoterapii. Wprowadzenie

w życie programów systemowo-szkoleniowych<sup>15</sup> czy warsztatów ukierunkowanych na pomoc środowisku domowemu osoby niepełnosprawnej stanowiłoby dla niego szansę na zwiększenie zaradności psychicznej i gotowości społecznej na co dzień, zwłaszcza w zmienionej przez chorobę lub niepełnosprawność bliskich rzeczywistości. Wsparcie dostarczane członkom rodziny (rodzicom, rodzeństwu, opiekunom) osoby niepełnosprawnej pozwoliłoby wzmocnić system rodzinny (mikrospołeczny), co – prawdopodobnie – przyczyniłoby się do poprawy jakości życia nie tylko osoby z ograniczeniami sprawności, ale również odczuwanej jakości życia jej rodziny.

Ważne zatem są pytania o to, jak kształtować, prowadzić, wspierać osoby niepełnosprawne? Jak pomagać im samym, a w jaki sposób ich najbliższym w organizowaniu warunków sprzyjających osiągnięciu szeroko rozumianej zaradności i samodzielności? Ważne wydaje się założenie, że punktem wyjścia jest obiektywny poziom jego rozwoju i że każda nawet mała zmiana w zachowaniu, świadcząca o wzroście adaptacji do środowiska w warunkach zmienionych (warunkach, w których powstają i diagnozowane są indywidualne trudności), świadczyć może o kształtowaniu się nowych kompetencji i umiejętności społecznych, co wyzwala potrzebę podnoszenia poziomu poprzeczki oczekiwań wobec człowieka. Warunkiem koniecznym w tym procesie jest zadowalający stan gotowości społecznej, umożliwiający odczuwanie pozytywnych emocji i uruchamiający motywację do działania. W przypadku osób, u których sfera mentalno-wyobraźniowa i aksjologiczno-decyzyjna rozwijają się prawidłowo, ważne jest podnoszenie tego poziomu gotowości w kierunku rozwijania potrzeby autokreacji<sup>16</sup>. U tych zaś osób, których rozwój wykazuje głębsze odchylenia od normy (np. wieloprzyczynowe zaburzenia o charakterze sprzężonym, genetyczne, rzadkie pod względem występowania) lub zaawansowaną niepełnosprawność (w szczególności intelektualną, ze skutkiem psychicznym) należy wspierać pozytywne emocje, związane z poczuciem przyjemności uczestniczenia w relacjach społecznych, bycia potrzebnym i rozumianym, poprzez doznawanie empatii oraz przejawów wrażliwości w sytuacjach i zdarzeniach codziennych. Potrzeby te uznać można za priorytetowe, związane z oczekiwaniami społecznymi wobec innych ludzi i ich zachowań. Jest to grupa potrzeb, która zajmuje ważne miejsce w hierarchii; analizując np. piramidę potrzeb Abrahama Masłowa, zauważa się, że potrzeby te sytuują się na granicy potrzeb pierwszorzędowych (pierwotnych) i wtórnych. Kształtowanie przekonań dotyczących aktywności dobrze jest rozpoczynać od najmłodszych lat, pamiętając, że warunkiem efektywnego uczenia się jest doświadczanie przez działanie. Uruchomienie więc wszelkich środowiskowo dostępnych form aktywizacji społecznej<sup>17</sup> (i zawodowej w przypadku dorosłych – Brzezińska, 2008) – przekłada się nie tylko na wymierne korzyści indywidualne w życiu osób niepełnosprawnych i ich rodzin (opiekunów), ale także umożliwia poznanie i zrozumienie mechanizmów psychologicznych i społecznych, przyczyniających się do organizowania bardziej skutecznej pomocy.

### **W poszukiwaniu mechanizmów przeciwdziałania wykluczeniu osób niepełnosprawnych**

Analizując przejawy dysfunkcjonalności rozwojowo-społecznej (niski poziom gotowości emocjonalno-społecznej, motywacji, umiejętności i zaradności) ważne jest, by usytuować je na tle domniemanych przyczyn po to, by podjąć próbę niwelowania

ich poprzez kompensację potrzeb. Jest to zadanie trudne, gdyż wiele z czynników oddziałuje w sposób zintegrowany i wraz z upływem czasu osoba niepełnosprawna rozwija zastępcze mechanizmy obronne, które przyczyniają się do intensyfikacji trudności (adaptacyjnych, akomodacyjnych, a także tych, które występują w obszarze działań kreatywno-twórczych). Wówczas proces wspierania ukierunkowany jest na długo oczekiwany i nie zawsze pożądany efekt. Sytuacja taka może nastąpić wówczas, gdy środowisko życia (środowisko osób znaczących, także lokalne) nie jest do tego procesu odpowiednio emocjonalnie i instrumentalnie przygotowane. Efekt braku przygotowania wielokrotnie zostaje zintensyfikowany, jeśli osoba niepełnosprawna doświadcza przez długi czas przejawów bezradności społecznej (własnej i środowiska) i temu procesowi poddana jest także jej rodzina.

Warto przywołać elementy teorii koncepcji psychoanalitycznych (i neopsychodynamicznych) rozwoju Erika H. Eriksona. Wskazuje ona na interakcję sił wewnętrznych i zewnętrznych w determinowaniu przebiegu rozwoju człowieka w cyklu jego życia (Schaffer, 2006, s. 408) (choć uwaga – *a priori* – najbardziej dotyczy okresu dzieciństwa, pozostaje aktualna także w kolejnych, następujących po dzieciństwie, sensorywnych (szczególnie wrażliwych) okresach rozwoju, zwłaszcza tych, w których mają one do zaspokojenia priorytetowe rozwojowo potrzeby<sup>18</sup>. Zgodnie z tym założeniem wszystkie nagromadzone we wcześniejszych okresach doświadczenia emocjonalno-społeczne nie pozostają bez wpływu na kształtowanie poziomu jego adaptacji, samoakceptacji, tempa osiąganych sukcesów oraz stopnia radzenia sobie z przeciężaniem trudności rozwojowych i pokonywaniem okresów krytycznych<sup>19</sup>. Można zatem twierdzić, iż szczególnie dla osób niepełnosprawnych o opóźnionym rozwoju (nie tylko intelektualnym, ale także rozwoju społecznym) niezbędne jest stworzenie jak najbardziej optymalnych warunków zgodnie z zasadą wspierania strefy najbliższego rozwoju<sup>20</sup>. Strefę taką traktować można jako mapę gotowości człowieka, która – z jednej strony – uwzględnia obecny poziom jego umiejętności, z drugiej – poziom umiejętności, które może on osiągnąć w najbardziej korzystnych warunkach. Potwierdza to fakt, że większość osiągnięć ma charakter i pochodzenie etiologicznie społeczne, ponieważ to interakcje grupowe i środowiskowe tworzą strefę najbliższego rozwoju, dając początek wielu wewnętrznym procesom, uruchamiając mechanizmy naprawcze nie tylko określonych sprawności, kompetencji, ale również przeżytych doświadczeń na poziomie intrapersonalnym i interpersonalnym<sup>21</sup>. Założyć więc można, że wszystko to, czego osoba niepełnosprawna doświadcza w pozytywnych emocjonalnie relacjach z najbliższym środowiskiem<sup>22</sup>, staje się ważnym początkiem kształtowania progresywnych zmian. Dlatego ważne jest podejmowanie wszelkich działań, umożliwiających osobom niepełnosprawnym aktywność społeczną, jak również twórczą i konsekwentną pod względem temporalnym adaptację do życia społecznego, wraz z akceptacją licznych wymagań, jakie ono na jednostkę niepełnosprawną nakłada. Adaptacja ta z pewnością może być ułatwiona, gdy dokonuje się za pośrednictwem oddziaływania licznych czynników chroniących. Przykładem takich działań może być – widoczne w obszarze praktyki (choć mało konsekwentne pod względem instrumentalnej przydatności) – wsparcie społeczne, polegające na reorientacji w organizowaniu służb i działań na rzecz osób z dysfunkcjami. Istotą oczekiwanych (i na miarę dokonujących się aktualnie możliwości) zmian jest między innymi kształtowanie (częstokroć wypracowywanie) społecznie pozytywnej percepcji niepełnosprawności. Obok konkretnych oddziaływań instytucjonalnych,

np. rewalidacji czy edukacji, podejmowanych w celu zaadaptowania osoby do realizacji jej potrzeb, ważnym mechanizmem owej rekonstrukcji jest osłabienie negatywnych stereotypów i uprzedzeń. Daje się w ten sposób osobom niepełnosprawnym prawo i podstawy prowadzenia trybu życia, który nie różni się w sposób zasadniczy od życia osób, określanych w społeczeństwie jako normalne. Realizacja dążeń do jakże potrzebnej restandaryzacji linii życia niepełnosprawnych<sup>23</sup> powinna polegać na coraz pełniejszym integrowaniu ich z otaczającym środowiskiem (Maciarz, 1999, s. 13), na aktywizacji społecznej i zawodowej, służącej podtrzymaniu i realizowaniu ważnych celów życiowych. Wśród nich za szczególnie ważne uznać można te, które realizowane są w obszarze szeroko rozumianej komunikacji społecznej i aktywności zawodowej.

Rodzaj, treść i nasycenie emocjonalne komunikatów społeczno-kulturowych, jakie odbiera osoba niepełnosprawna i jakie kształtują relacje w grupach, w których sama uczestniczy, stają się czynnikami modelującymi, a nawet kształtującymi jej poziom gotowości i dojrzałości do kontaktu. Interakcje te okazują się niezbędne, z uwagi na potrzebę czy nawet konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnych przez całe życie i – co ważne – niezwykle elastyczne, na miarę obiektywnych możliwości i potrzeb ich rozumienia. Wskaźnikiem tak rozumianych kompetencji jest indywidualny, możliwy do osiągnięcia przez daną osobę poziom ekspresji, zwłaszcza w zachowaniach intencjonalnych i celowych osoby niepełnosprawnej. Dlatego tak ważne jest docenianie walorów poznawczych komunikacji pozajęzykowej (kwestia ta nabiera znaczenia w przypadku osób z głębszymi deficytami sensorycznymi, a w szczególności z głębszą niepełnosprawnością intelektualną). Stwarzanie naturalnych warunków aktywizacji i komunikacji społecznej niepełnosprawnych, a także kreowanie nowych funkcji środowiska społecznego i edukacyjnego – to kryteria bazowe, otwierające społeczny dyskurs na temat miejsca niepełnosprawnych w otwartym społeczeństwie i odczytywania w nim wzajemnych oczekiwań oraz standardów społecznych.

Niezwykle trudno jest dostrzec bezpośrednio mechanizmy zachowań społecznych, zwłaszcza te, które stwarzają ryzyko zaniżonych ocen (i samoocen). Mechanizm stratyfikacji społecznej generuje stan, w którym osoby niepełnosprawne czują się słabsze, gorsze, nieporadne lub mało zaradne, wykluczane z pewnych sfer życia. Odczuwając swoją kondycję jako taką właśnie, spotykają się z małą aprobatą w percepcji społecznej; przez pryzmat tych cech i informacji, które dają o sobie światu. Zakres odczuwanego wykluczenia, braku odczuwanej partycypacji własnych spraw tylko częściowo zależy od rodzaju i stopnia sprawności. Z pewnością osoby cierpiące na zaburzenia wielopłaszczyznowe, sprzężone z niepełnosprawnością intelektualną, tworzą kategorię, która staje się barierą hamującą możliwość progresywnych zmian w obszarze rozwoju osobowości, komunikacji i edukacji. Kryterium to nie jest jednak podstawą wyznaczania granic (wrażnych linii demarkacyjnych) w planowaniu relacji i działań na poziomie komunikacji interpersonalnej i społecznej, a także w sankcjonowaniu praw. Ważnym kryterium odbioru osoby niepełnosprawnej przez inne grupy i pełnosprawne środowisko społeczne, jest samoocena osoby niepełnosprawnej, odczuwana przez porównanie z innymi ludźmi, przez odbiór własnych problemów i zaradności. Innych, przez codzienną skuteczność, a zatem to, co sami myślą o sobie (Iwański, Owczarek, 2010). Samoocena, styl życia i sposób funkcjonowania okazują się kryteriami uruchamianego procesu komunikacji społecznej; od nich

też w sposób istotny zależy przebieg procesu komunikowania, jak również ryzyko marginalizacji. Wykluczenie osób z ograniczoną sprawnością przyjmuje charakter wielowymiarowy i – zdaniem A. I. Brzezińskiej<sup>24</sup> – objawia się przede wszystkim ryzykiem: pogłębienia oblicza niepełnosprawności przez jej usankcjonowanie i brak potrzeby zmiany; stereotypizację i stygmatyzację na poziomie społecznego odbioru; redukcję więzi z poszczególnymi grupami społecznymi<sup>25</sup> poprzez izolowanie od interakcji; ograniczenie dostępu do różnych dóbr i zasobów, zarówno dóbr socjoekonomicznych, jak i wypracowanego kapitału społecznego oraz kulturowego. Trudność codziennego funkcjonowania (często także samorealizacji) osób niepełnosprawnych w sposób elementarny może wiązać się z przewyciężaniem i pokonywaniem własnych obciążeń, ograniczeń lub niepełnosprawności, ale tuż po tych etapach ważne staje się przełamywanie barier społecznych. Te bowiem okazują się wygenerowane przez przekazywane pokoleniowo sposoby myślenia i – utrwalane przez percepcję i doświadczanie – postawy społeczne.

## Przypisy

<sup>1</sup> Proces wchodzenia w role społeczne, uczenia się społecznych zachowań uwarunkowany jest wieloma czynnikami, wśród których za ważne uważa się te, które wiążą się z możliwością czerpania wzorów w środowisku społecznym, w szczególności od osób bliskich, znaczących, atrakcyjnych społecznie. Mechanizm uczenia się zachowań społecznych przez naśladowanie opisywany jest m.in. przez Alberta Bandurę. Zdaniem A. Bandury jednostka uczy się szerokiej panoramy potencjalnych zachowań społecznych, o sile których (a także trwałości) decyduje wiele stosowanych wzmocnień (kara, nagroda, gratyfikacja i inne) modyfikujących zachowanie. Wśród niezbędnych elementów tego procesu wyróżnia się: – zaobserwowanie wzorca; – przechowywanie wzorca; – motoryczną zdolność do powtórzenia czynności oraz – motywację do powtórzenia danego zachowania. Analizując te elementy wskazać warto, iż istotną rolę w procesie modelowania pełni specyfika bodźca, a więc to, czy jest on znany, atrakcyjny, oryginalny. Prawdopodobnie dlatego łatwiej uczymy się tych zachowań, które zauważamy u osób znaczących, autorytetów, także u tych, które przyciągają naszą uwagę poprzez ekstrawagancję w eksploracji swoich zachowań społecznych. Aby wzorzec zachowania został zapamiętany, bardzo ważne jest zrozumienie jego sensu i intencji, które z sobą niesie. Kolejną kwestią jest to, iż odwzorowujemy zachowania, które są behawioralnie dostępne, co oznacza, że uczymy się tych zachowań społecznych, które potrafimy skutecznie, a zatem fizycznie doświadczyć. Ważnym komponentem działania jest motywacja do nabywania kognitywnych wzorów zachowań, tzw. wiedzy proceduralnej. Większa skłonność do powtarzania określonych zachowań występuje w przypadku, gdy wiemy, że zostały one wzmocnione. Uczenie się przez obserwację obejmuje więc swoiste warunkowanie zastępcze. Oznacza to, że uczymy się – w głównej mierze – tych zachowań, które obserwujemy jako wzmocniane u Innych. (Bandura, 1986; Gałdowa, 1999; Suchodolska, 2006).

<sup>2</sup> Szerzej R. Szarfenberg – członek Parlamentarnego Zespołu Zrównoważonego Rozwoju Społecznego „Społeczeństwo FAIR” (Szarfenberg: 2012; Szarfenberg, 2008).

<sup>3</sup> Polietologiczność rozwoju człowieka opisywana przez wielu autorów. Odniesienia do uwarunkowań rozwoju intelektualnego odnajdujemy m.in. w opracowaniu Marii Tyszkowej (Tyszkowa, 2000).

<sup>4</sup> Przykładem mogą być między innymi: ograniczenia rozwoju, zaburzenia natury funkcjonalnej, wewnętrznie uwarunkowane problemy adaptacyjne, zarówno te, które wiążą się z zaburzeniami somatycznymi, sensorycznymi, kinestetycznymi, jak i te, które są odpowiedzią na obiektywny niższy od przeciętnego (mieszczącego się w normie rozwojowej i psychologicznej) poziom percepcji i rozumienia otoczenia (standardu rozwoju intelektualnego).

<sup>5</sup> Mowa o czynnikach związanych z dysfunkcyjnością rodziny i środowiska społecznego, zwłaszcza osób znaczących, które w sposób niezwykle naturalny i często również dynamicznie oddziałują na kondycję osoby, dostarczając jej wymiernych społecznych bodźców do tworzenia się określonych schematów myślenia i działania, wyznaczających możliwość/szansę internalizacji

podzielanych wartości i norm, albo też odrzucania ich poprzez zaprzeczanie na skutek braku psychicznego ich podzielenia. Dysfunkcyjność ta może przybierać różne postaci; czasami wiąże się z realnym deficytem opiekuńczo-wychowawczym z powodu niskiego poziomu świadomości i zaradności życiowej/codziennej rodziny, czasami jednak – co wydaje się ostatnio dość powszechne – wygenerowane jest wraz ze wzrastającą potrzebą konsumpcji społeczeństwa, w tym także samych rodziców i upowszechnia styl życia rodziny, w którym brakuje odpowiednich warunków do budowania więzi i poczucia emocjonalnego bezpieczeństwa członków tej rodziny (Melosik, 1999).

<sup>6</sup> Okresy sensytywne rozwoju to okresy krytyczne pod względem pewnej wrażliwości na bodźce (Brzezińska, 2000, s. 133–136).

<sup>7</sup> Genetyczne rozumienie uwarunkowań rozwoju człowieka odnosi się do przyjęcia założenia, iż problemy funkcjonowania dziecka mogą być spowodowane konsekwentnie rozwijającymi się słabszymi predyspozycjami do rozwoju przekazanymi w genotypie przez jego rodziców (patrz – genogram). Ukazują to wyniki badań psychologicznych dotyczących koncepcji siebie i koncepcji na życie.

<sup>8</sup> Zdaniem M. Tyszkowej wczesne doświadczenia uwarunkowane kulturowo (zwłaszcza polisensoryczne) odgrywają rolę istotnych pierwowzorów w procesie kształtowania procesów percepcyjnych służących rozwojowi tożsamości „Ja”. Rozwój osobowości – indywidualności poznawczej, emocjonalnej i społecznej – dziecka początkowo dokonuje się wyłącznie w kontaktach z osobami znaczącymi; w tym polu interakcji następuje rozpoznawanie bodźców, współtworzących podstawowy kontekst do kreacji „Ja”. Rozwój ten jest tym pełniejszy, im bardziej złożone i interaktywne jest środowisko życia (Oleś, 2002, s. 166).

<sup>9</sup> Mowa o różnych zasobach, począwszy od zasobów egzystencjalno-materialnych w środowisku społecznym i lokalnym, potencjału kapitałowego środowiska, skończywszy na kulturowym.

<sup>10</sup> Zadania rozwojowe to ważne zadania, realizowane na każdym z etapów życia, począwszy od zadań okresu wczesnego dzieciństwa, po zadania okresu późnej dorosłości. Każde z nich obejmuje rozwój ważnych dla jednostki w określonym wieku umiejętności i kompetencji (Szczyrek-Boruta, 2008, s. 709–713; Szczyrek-Boruta, 2008, s. 35–48). Szerzej także o samorealizacji zawodowej jako płaszczyźnie doświadczania własnych kompetencji, własnej skuteczności, jak również uczestniczenia w złożonych relacjach interpersonalnych zob. Suchodolska, 2009, s. 83–102; Majewski, 1999, s. 179).

<sup>11</sup> Tematyka poczucia jakości życia podejmowana jest na gruncie wielu dyscyplin. Każde z ujęć pozwala przyrzeć się kwestii subiektywnej oceny poziomu własnej aktywności, odczuwanej samodzielności, zadowolenia z życia, wreszcie kondycji psychospołecznej. Nowego wymiaru zyskuje kategoria poczucia jakości życia wówczas, gdy odwołujemy ją do kwestii funkcjonowania i autopercepcji osób niepełnosprawnych – o zróżnicowanych dysfunkcjach, których skutki psychospołeczne nie eliminują poczucia kontroli i oceny własnego życia (Staś-Romanowska, Frąckowiak, 2007, s. 15–24; Miklewska, 2008, s. 457–472).

<sup>12</sup> O funkcjonowaniu człowieka niepełnosprawnego w określonym środowisku życia decydują różne grupy wsparcia: w szczególności – środowisko rodzinne i wychowawcze (także edukacyjne), rówieśnicze, jak również warunki życia i możliwości doświadczania siebie, często uzależnione od działania czynników zewnętrznych, bezpośrednio związanych z systemem polityki społecznej, edukacyjnej czy kulturalnej – a w przypadku osób dorosłych – także polityki zatrudnienia (Suchodolska, 2009).

<sup>13</sup> Gotowość społeczna to stan emocjonalny i behawioralny; określa stan umożliwiający podjęcie działania. Pojęcie to może się odnosić do wielu obszarów życia, zakresów zdobywanych umiejętności, także dokonywania trudności, którego warunkiem koniecznym jest odczuwanie przez jednostkę pozytywnych emocji.

<sup>14</sup> Izolacja jest efektem (następstwem) społecznym nie tylko nieprawidłowego (nieporadnego) funkcjonowania samej osoby niepełnosprawnej lub niezaradnego środowiska, ale także działań instytucjonalnych. Zdaniem A. Radziewicz-Winnickiego możemy ją dostrzec zarówno w węższym rozumieniu, jak i w szerszym kontekście, kiedy dotyczy uniemożliwienia uczestnictwa osoby niepełnosprawnej w systemie pracy, kultury i wymiany społecznej (także formach spędzania czasu wolnego). Wielokrotnie do sytuacji tej dochodzi na skutek drugoplanowej etykietyzacji i stygmatyzacji społecznej – jako mechanizmów wykluczających możliwość kontynuowania kontaktu społecznego (w szczególności za zasadach równorzędności partnerów) (Radziewicz-Winnicki, 2009, s. 15–23; Dykciak, 1998).

<sup>15</sup> Przykładem takich rozwiązań może być organizowanie szkoleń i kursów w zakresie asystenta osoby niepełnosprawnej dla członków rodziny np. niepełnosprawnego dziecka, umożliwiając jej tym samym nową formę aktywizacji poprzez prawne zatrudnienie jej w wymiarze kilku godzin dziennie.



Innym przykładem działań wspierających rodziny jest organizowanie warsztatów dla rodziców dzieci niepełnosprawnych (także tych dorastających lub już dorosłych), które umożliwiłyby rozwój kompetencji wychowawczych, eliminując ryzyko nadopiekuńczości.

<sup>16</sup> Autokreacja – będąca elementem osobniczego rozwoju – jest procesem niezwykle trudnym, wrażliwym na działanie czynników zewnętrznych. Dlatego też w poszukiwaniu prawidłowości procesów rozwojowych w obszarze koncepcji społecznego Ja pomocne i uzasadnione wydaje się uwzględnienie kontekstualno-dialektycznych mechanizmów rozwoju. Pozwala to na zilustrowanie tła społecznego i kulturowego człowieka, który – wraz ze zwiększającą się współzależnością między różnymi kontekstami kulturowymi, w których uczestniczy – poszukuje swojej oryginalności i niepowtarzalności. Dlatego też niezwykle ważne są wszystkie bodźce rozwojowe, regulujące zdolność społecznego przystosowania się, umiejętność komunikowania, gotowość do podejmowania dialogu z Innymi, rozwijania swoich indywidualnych zdolności poznawczych oraz aksjologicznych kompetencji w kolejnych okresach życia. Ten fazowo przebiegający proces, jego liczne uwarunkowania i prawidłowości okazują się niezwykle istotne dla stworzenia ostatecznej autoprojekcji – koncepcji oraz kondycji osobowego i społecznego Ja u progu dorosłości.

<sup>17</sup> Mowa o aktywności społecznej realizowanej warsztatowo i treningowo.

## Literatura

- Bandura A. (1986):: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Brzezińska A. I. (red.) (2000): *Społeczna psychologia rozwoju*. „Scholar”, Warszawa
- Brzezińska A. I. (2008): *Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny*. „Nauka”, nr 2.
- Dykciak W. (1998): *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*. UAM, Poznań
- Gajdzica Z. (red.) (2009): *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Gałdowa A. (red.) (1999): *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. T.1. UJ, Kraków
- Kozielecki J. (1987): *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. PWN, Warszawa
- Kozielecki J. (1997): *Transgresja i kultura*. „Żak”, Warszawa
- Kozielecki J. (1998): *Koncepcje psychologiczne człowieka*. „Żak”, Warszawa
- Kozielecki J. (2001): *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek w psychologii*. „Żak”, Warszawa
- Lepianka D. (2002): *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzji*. „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.
- Maciarz A. (1999): *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Majewski T. (1999): *Specyficzne problemy związane z pracą zawodową osób niepełnosprawnych*. W: B. Szczepankowski, J. Milicki (red.): *Vademecum rehabilitacji. Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*. Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa
- Melosik Z. (red.) (1999): *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. „Edytor”, Toruń–Poznań
- Miklewska A. (2008): *Psychospołeczne uwarunkowania aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Przykład dobrej praktyki*. W: R. Derbis (red.): *Jakość życia. Od wykluczonych do elity*. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa
- Muras M. (2006): *Wykluczenie i integracja społeczna a rozwój zrównoważony*. W: M. Muras, A. Ivanov (red.): *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie wskaźnikowe*. MPiPS, Warszawa
- Oleś P. (2002): *Rozwój osobowości*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Tom 3. PWN, Warszawa
- Ossowski R. (1999): *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. WSP, Bydgoszcz
- Ostrowska A (2002): *Społeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu*. W: J. P. Sikorska (red.): *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych. I kongres Demograficzny w Polsce*. Tom V. IFiS PAN, Warszawa
- Radziewicz-Winnicki A. (2009): *Piętno jako traumatyczny stan doznawanego upośledzenia społecznego (kontynuacja pilnej debaty nad oczekiwaną rehabilitacją społeczną osób przejawiających określoną ulomność)*.

W: Z. Gajdzica (red): *Człowiek z niepełnosprawnością w przestrzeni społecznej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Staś-Romanowska M., Frąckowiak T. (red.) (2007): *Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja jakości życia a doświadczanie niepełnosprawności*. W: M. Flanczewska-Wolny (red.): *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Gliwice–Kraków

Szarfenberg R. (2012): *Nowy priorytet EFS – promowanie włączenia/integracji społecznej i zwalczanie ubóstwa. Ekspertyza zamówiona przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego*. Warszawa

Szarfenberg R. (2008): *Krytyka i afirmacja polityki społecznej*. IFiS PAN, Warszawa

Suchodolska J. (2006): *Kulturowe implikacje teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury (o możliwości wykorzystania w badaniach międzykulturowych)*. W: T.Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń

Szczurek-Boruta A. (2008): *„Zadania rozwojowe” jako kategoria pedagogiczna – wykorzystanie i perspektywy*. W: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.): *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*. Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy KNP PAN, UAM, Poznań

Szczurek-Boruta A. (2008): *Zadania rozwojowe*. W: T. Pilch (red.): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T.VII. „Żak”, Warszawa

Tyszkowa M. (2000): *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.): *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. PWN, Warszawa

## **Mechanizmy przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu i edukacyjnemu osób niepełnosprawnych**

Świat, w którym funkcjonują osoby niepełnosprawne, jest bardziej złożony, trudny, pełen licznych problemów dnia codziennego. W świecie tym niepełnosprawny człowiek egzystuje w obrębie nakładających się na siebie grup i kręgów społecznych o określonej świadomości i specyfice mentalnej. W tych warunkach zachodzi codzienna wymiana komunikacji, informacji, wrażeń i emocji. Grupy te w sposób mniej lub bardziej pośredni decydują o postrzeganiu siebie w kontaktach kulturowo-społecznych z innymi ludźmi (w społeczności – rodzinnej, rówieśniczej, lokalnej, a także – kulturze, nie-obojętnej na system społeczno-polityczny). Przynależność ta umożliwiać powinna wykorzystywanie zasobów własnych i środowiska przez osoby niepełnosprawne, a także aktywne przekraczanie przez nie własnych granic (i ograniczeń związanych z niepełnosprawnością), by mogły się rozwijać i uniknąć marginalizacji swoich możliwości. Opracowanie to ma na celu ukazanie mechanizmów, które mogą człowieka (zwłaszcza człowieka niepełnosprawnego) przed tym procesem wykluczenia chronić.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, wykluczenie, przeciwdziałanie wykluczeniu

## **Mechanisms for preventing social and educational exclusion of disabled people**

The world of disabled people seems more complex, difficult, and full of everyday problems. In this world, a disabled person functions within some overlapping groups and social spheres of specific awareness and mentality. What takes place in these conditions is the daily exchange of communication, information, impressions and emotions. In a more or less indirect way, the groups determine the way in which they are perceived in socio-cultural contacts with other people (in the family, peer, local community, as well as in the culture sensitive to the socio-political system). This affiliation should allow the disabled to use both their own resources and the environmental ones. It should also enable active exceeding of disabled people's own limits (and limitations resulting from disability) so that they could develop and avoid marginalization of their opportunities. This study aims at presenting mechanisms which can protect a person (especially a disabled one) from such exclusion.

Keywords: disability, exclusion, counteracting exclusion

Translated by Agata Cienciála

Zenon Gajdzica  
*Uniwersytet Śląski*

## **NAUCZYCIELE SZKOŁY OGÓLNODOSTĘPNEJ O SWOJEJ PRACY Z DZIECKIEM LEKKO NIEPEŁNOSPRAWNYM INTELEKTUALNIE – WYNIKI BADAŃ PODŁUŻNYCH**

Reformowanie systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wpisuje się w tendencję ogólnych przemian społecznych ujawnionych zmianami oczekiwań wobec szkoły i kształtowanych na ich kanwie zadań nauczycieli. W omawianym obszarze, kształcenia i wychowania uczniów niepełnosprawnych, w ostatnich dwu dekadach nastąpiła wyraźna ewolucja trendów edukacyjnych. Najbardziej ich jaskrawy wymiar ukazuje przejście od kształcenia separacyjnego, przez integracyjne, do edukacji włączającej. Przeobrażenia postaw społecznych wobec niepełnosprawności oraz szereg drobnych, ale konsekwentnych zmian, w zakresie finansowania, organizacji pracy oraz rozwiązań metodycznych, skutecznie przyczyniło się do wydatnego wzrostu liczby uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego realizujących obowiązki szkolny w placówkach ogólnodostępnych. W kontekście tych przeobrażeń jawi się wiele pytań o przygotowanie szkoły powszechnej, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji nauczycieli, do pracy z uczniem niepełnosprawnym. Analiza opracowań naukowych skupionych na wskazanym problemie ukazuje różne stanowiska autorów, nie dostarczając tym samym jednoznacznych odpowiedzi (np. Firkowska-Mankiewicz, 2004; Zamkowska, 2009; Chrzanowska, 2010; Szumski, 2010).

Deskrypcja i wyjaśnianie sytuacji szkolnej dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej może przyjmować wiele różnych strategii wpisanych w poszukiwanie prawidłowości, zależności lub/i unikatowości, kontekstowości określonych problemów, z wykorzystaniem różnych metod i technik badawczych. Większość z nich obejmuje jednak strategie poprzeczne, które umożliwiają ogłęd w określonym czasie bez odwołania do danych z poprzednich lat, co utrudnia uchwycenie i opisanie faktycznych zmian.

Celem opracowania jest zaprezentowanie deklaracji nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat wybranych aspektów pracy z uczniem lekko niepełnosprawnym zebranych w odstępie pięciu lat. Ich porównanie umożliwi pokazanie deklarowanych przemian zachodzących w obszarze kształcenia inkluzyjnego omawianej grupy uczniów. Tekst składa się z trzech podstawowych części. Prezentację i analizę danych poprzedzam krótkim zarysem problematyki kształcenia uczniów niepełnosprawnych oraz istoty edukacji inkluzyjnej. Całość opracowania zamykają konkluzje końcowe.

## **Szkoła ogólnodostępna jako miejsce wielostronnego rozwoju ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w dwóch perspektywach**

W tradycyjnym ujęciu, typowym dla pedagogiki specjalnej drugiej połowy XX wieku, uwydatniano ograniczenia rozwojowe dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Rozpatrywanie ich potencjału rozwojowego oraz potrzeb edukacyjnych zwykle opierano na diagnozie nozologicznej ukazującej braki, zaburzenia i niedostatki rozwojowe. Dlatego też w literaturze z tego okresu znajdujemy wiele charakterystyk ucznia niepełnosprawnego osadzonych w biologicznym modelu niepełnosprawności, ukonstytuowanym na deficytach w zakresie spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia i języka, trudnościach adaptacyjnych i zaburzeniach emocjonalnych. Naturalną konsekwencją takiego obrazu było podejście do procesu uczenia się tej grupy uczniów zogniskowane na zaburzeniach w każdej z jego faz (np. Kostrzewski, 1981, s. 114–118; Sękowska, 1985; Włodarski, 1998, s. 209; s. 147–149). To zaś prowadziło do podkreślania specjalnych potrzeb edukacyjnych definiowanych na kanwie źródeł utożsamianych z przywołanymi ograniczeniami. W tej perspektywie możliwości integracyjne (także w szerokim ujęciu społecznym) ucznia niepełnosprawnego intelektualnie wiązały się z podejściem strukturalno-funkcjonalnym. Stąd wizerunek ucznia niepełnosprawnego nabywany w trakcie studiów przez nauczycieli, zwłaszcza specjalności ogólnopedagogicznych i nauczycielskich (przedmiotowych), niósł ze sobą lęk przed jego integracją i inkluzją. Inaczej ujmując – już w teorii opierał się głównie na sytuacjach trudnych generowanych przez dysfunkcjonalność, nieporadność, niesymetryczność oczekiwań wychowawczo-dydaktycznych wynikających z realizacji treści programowych do faktycznych możliwości dziecka. Warto jednak podkreślić, że podejście to niesło także pewne korzyści. Można ich szukać w uczulaniu pedagogów na specjalne potrzeby i umysławianiu konieczności indywidualnego podejścia do ucznia z niepełnosprawnością.

Przemiany rzeczywistości społecznej zainicjowane na początku lat 90. (w teorii pedagogiki specjalnej widoczne znacznie szybciej), ukonstytuowane na zmianie postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych, objawiające się uznaniem ich pełnego prawa do pełnej partycypacji w dobrach społecznych, autonomii i w efekcie swobody wyboru formy i miejsca edukacji doprowadziły do wzmożonego zainteresowania integracją i inkluzją w obszarze kształcenia i wychowania. To zaś, wraz z uznaniem społecznego paradygmatu niepełnosprawności jako wiodącego, doprowadziło do transformacji w postrzeganiu ucznia niepełnosprawnego. Zaczęto podkreślać, że rozwój uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wpisuje się w ogólne tendencje rozwojowe dzieci i młodzieży pełnosprawnej (Pilecka, 1996, s. 9). Szczególnie w przypadku lżejszych stopni niepełnosprawności zaczęto dostrzegać znaczenie i istotę relacji społecznych w procesach edukacji, a w samej niepełnosprawności dostrzeżono pierwiastki relatywne osadzone w sposobach definiowania ich potencjału (np. Krause, 2000; Żółkowska, 2004; Rzeźnicka-Krupa, 2009). W rezultacie tych przemian nastąpiła (i ciągle następuje) zmiana wizerunku ucznia niepełnosprawnego (także, a może szczególnie intelektualnie). Zaczęto dostrzegać jego ogólne – wspólne potrzeby osadzając je w perspektywie specjalnej drogi ich realizacji (Kosakowski, 2003, s. 169).

Warto podkreślić, że kreowanie korzystnych warunków rozwoju uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w placówkach ogólnodostępnych nie jest procesem

łatwym. Na poziomie organizacyjnym wymaga wdrażania wielu rozwiązań obejmujących różne formy wsparcia (m.in. specjalistyczne środki dydaktyczne, dodatkowe zajęcia rewalidujące, indywidualne programy, specjalistyczna diagnoza) oraz pracy w jednej klasie na różnych poziomach. Ważną rolę w tym procesie odgrywa liczebność klas oraz kompetencje z zakresu pedagogiki specjalnej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedmiotu. Naturalnie wiele zależy też od nastawienia pedagogów – ich zaangażowania i kształtowania ogólnej kultury edukacji włączającej. Sytuacja ucznia niepełnosprawnego w zespole klasowym, w pewnym zakresie, uzależniona jest także od niego samego (np. potencjału rozwojowego, motywacji do nauki i współpracy).

### **Sytuacja szkolna uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w ocenie nauczycieli – prezentacja i analiza wyników badań własnych**

Ocena sytuacji ucznia niepełnosprawnego w szkole może przebiegać wielotorowo. Jeden z nurtów badań ściśle łączy się z przywołaną wcześniej perspektywą funkcjonalną. Jego podstawą jest pomiar wyników kształcenia dokonany np. testami kompetencji kończącymi określone szczeble edukacji. Niewątpliwym walorem takich badań jest ich obiektywność i możliwość porównywania w szerokiej, ogólnokrajowej skali, słabszą stroną natomiast – obdarcie z kontekstu faktycznych relacji w klasie i rzeczywistego funkcjonowania dziecka na tle całej grupy.

Innym sposobem jest analiza deklaracji nauczycieli na temat wybranych aspektów pracy z uczniem niepełnosprawnym. Słabszą stroną perspektywy tej jest subiektywność odczuć respondentów, mocną zaś – ocena sytuacji (określonych jej wskaźników) na tle całego zespołu klasowego. Należy jednak podkreślić, że przyjęcie perspektywy nauczyciela (z założeniem, że jest ona jedną z wielu możliwych) jest zarazem przyjęciem widoku głównego animatora owej sytuacji, co uzasadnia tego typu eksploracje.

Prezentowana koncepcja badań wpisuje się w drugi z omówionych wyżej, przykładowych nurtów badań. Dane zostały zebrane za pomocą kwestionariusza ankiety w dwóch etapach. Pierwszy w roku szkolnym 2004/05, drugi – pięć lat później. Grupę badaną stanowiło 300 nauczycieli (po 150 na każdym etapie) z województwa śląskiego. Dobór badanych został dokonany techniką dostępności, a głównym kryterium była praca w klasie ogólnodostępnej, do której uczęszcza uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Ze względu na ograniczone ramy opracowania oraz podjętą w nim problematykę, prezentuję jedynie wycinek zebranych danych<sup>1</sup>. Jako wskaźniki sytuacji wychowawczej i dydaktycznej ucznia lekko niepełnosprawnego intelektualnie w zespole klasowym zostały przyjęte deklaracje dotyczące: rozumienia i wykonywania poleceń oraz odpowiadania na pytania kierowane do całej klasy, podejmowania pracy na poziomie ucznia (czyli indywidualizowania jego procesu kształcenia), motywowania go, a także kontrolowania i korygowania jego czynności.

Pytania i polecenia w aspekcie dydaktycznym często rozpatrywane są łącznie i zaliczane do zadań dydaktycznych. Ich istotą jest zestawienie tego, co dane oraz wskazanie tego, co poszukiwane (Morszczyńska, 1991, s. 55). Spoglądając jednak nieco szerzej na problematykę zadań dydaktycznych warto wspomnieć, że ich ważną funkcją (w aspekcie organizacji procesów kształcenia i realizacji celów) jest żądanie

podjęcia czynności, które prowadzą do wywołania zmian w osobowości wykonawcy zadania (Kojis, 1994, s. 115). Stąd też ich kierowanie do całej klasy lub wyłącznie do jednego ucznia (w omawianym przypadku niepełnosprawnego intelektualnie) spełnia funkcje integrujące (włączające) lub segregujące. Dlatego deklaracje nauczycieli na temat rozumienia i wykonywania poleceń przez ucznia lekko niepełnosprawnego intelektualnie kierowane do całej klasy są wskaźnikiem faktycznej jego inkluzji w zespole klasowym. Prócz tego deklaracje te można rozpatrywać również w aspekcie oceny funkcjonowania poznawczego ucznia na tle zespołu klasowego, co z kolei współokreśla jego potencjał integracyjny. Wszak częste niezrozumienie zadania (pytania i polecenia) świadczy o potrzebie głębszej indywidualizacji ucznia niepełnosprawnego, co z kolei w praktyce spycha go poza główny nurt działań i spełnia funkcje segregujące. Zestawienie deklaracji dotyczących rozumienia i wykonywania poleceń oraz odpowiedzi na pytania przez ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną kierowane do całej klasy zostały zaprezentowane w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Deklaracje nauczycieli na temat rozumienia i wykonywania poleceń kierowanych do klasy przez ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną

		Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną rozumie i wykonuje polecenia kierowane do całej klasy							
		wcale		rzadko		często		zawsze	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Rok szkolny	2004/05	4	2,7	65	43,3	74	49,3	7	4,7
	2009/10	4	2,7	74	49,3	70	46,7	2	1,3
	razem	8	2,7	139	46,3	144	48,0	9	3,0

$$\chi^2 = 1,11 \text{ (df=2*) ni.** C = 0,060***}$$

\* W przypadku braku lub bardzo małej liczby wskazań w wyróżnionej kategorii (na przykład w tabeli 1 – *zawsze*) w celu spełnienia warunków stosowania testu  $\chi^2$  łączono ją z grupą sąsiednią, spełniając warunek logicznego związku i zbliżonej wartości. Stąd stopień dowolności w przypadku tabeli 1 wynosi: 2, a nie jak wynika ze struktury tabeli: 3. Analogiczne sytuacje powtarzają się także w kolejnych tabelach.

\*\* Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 (Zaczyński, 1997).

\*\*\* Prócz wartości  $\chi^2$  podają także współczynnik zbieżności C Pearsona opisujący stopień związku w obrębie tabeli (Ferguson, Takane, 1997, s. 248; Mikrut, 1999, s. 154–155).

Analiza danych pokazuje, że niespełna połowa z omawianej grupy uczniów, w opinii ich nauczycieli, rzadko radzi sobie ze rozumieniem i wykonywaniem poleceń, a nieznacznie więcej nie ma z tą czynnością kłopotów. Skrajne przypadki (*wcale* i *zawsze*) stanowią marginalny odsetek deklaracji respondentów. Przy czym wyniki pierwszego badania praktycznie nie różnią się od danych zebranych na jego drugim etapie (stopień związku w obrębie tabeli mieści się w przedziale: prawie nic nie znaczący). To zaś pokazuje, że przez pięć lat nie zaszły praktycznie żadne zmiany w badanym obszarze. Naturalnie dane te można rozpatrywać w dwóch nastawieniach. Pierwsze mówi, że aż połowa uczniów niepełnosprawnych intelektualnie nieźle radzi sobie w głównym nurcie edukacji ogólnodostępnej, drugie – przeciwnie, pokazuje, że aż połowa omawianych uczniów pozostaje zwykle na marginesie tego nurtu.

Zbliżony rozkład odpowiedzi ukazują deklaracje nauczycieli na temat odpowiadania przez ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną na pytania kierowane do całej klasy (tabela 2). Przy czym wnikliwa analiza danych ukazuje przewagę opinii niekorzystnych.

Tabela 2. Deklaracje nauczycieli na temat odpowiadania na pytania kierowane do całej klasy przez ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną

		Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną odpowiada na pytania kierowane do całej klasy							
		wcale		rzadko		często		zawsze	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Rok szkolny	2004/05	5	3,3	90	60,0	53	35,4	2	1,3
	2009/10	4	2,7	85	56,6	55	36,7	6	4,0
	razem	9	3,0	175	58,3	108	36,0	8	2,7

$$\chi^2 = 0,56 \text{ (df}=2^*) \text{ ni. C} = 0,043$$

\* Po połączeniu odpowiedzi: często i zawsze.

Różnice wynikają zapewne ze struktury działań wywoływanych przez polecenia (częściej angażują one czynności oparte na konkretach, związane np. z wyszukaniem, podkreśleniem, odwzorowaniem) od pytań (ulożonych w sferze języka i opartych na abstrakcjach), co rzecz jasna sprawia uczniom o obniżonej sprawności intelektualnej większe problemy (np. Wyczesany, 2005, s. 30–31). Także i w tym przypadku różnice między pierwszym i drugim etapem badań są nieistotne statystycznie.

Kolejne pytanie zadane nauczycielom związane jest już z organizacją pracy lekcyjnej, ale jego istota została zakorzeniona w poprzednich. Zaprezentowane trudności w rozumieniu i wykonywaniu ogólnych poleceń oraz w odpowiadaniu na pytania kierowane do całej klasy są jednocześnie wskaźnikiem potrzeby indywidualizowania pracy ucznia niepełnosprawnego intelektualnie. Praca na różnych poziomach wiąże się z poświęcaniem określonego czasu na organizację czynności w każdej z wyróżnionych grup. To stawia nauczyciela w okolicznościach wyboru – kiedy i jak koncentrować się na dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, „skazując” grupę uczniów o prawidłowym rozwoju na pracę samodzielną i odwrotnie. Deklaracje respondentów na temat niepracowania z uczniem lekko niepełnosprawnym intelektualnie na jego poziomie, mimo takiej potrzeby, są więc wskaźnikiem sytuacji trudnych organizacyjnie. Dane obrazujące to zagadnienie zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3. Deklaracje nauczycieli na temat niepracowania z uczniem lekko niepełnosprawnym intelektualnie na poziomie jego możliwości mimo takiej potrzeby

		Nie podejmuję pracy z uczniem lekko niepełnosprawnym intelektualnie na jego poziomie mimo takiej potrzeby							
		wcale		rzadko		często		bardzo często	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Rok szkolny	2004/05	14	9,3	78	52,0	55	36,7	3	2,0
	2009/10	24	16,0	105	70,0	21	14,0	0	0,0
	razem	38	12,7	183	61,0	76	25,0	3	1,0

$$\chi^2 = 23,94 \text{ (df}=2^*) \text{ i. C} = 0,217$$

\* Po połączeniu odpowiedzi: często i bardzo często.

Analiza deklaracji daje obraz ogólnie pozytywny. Wszak jedynie co czwarty badany przyznaje, że nie podejmuje indywidualnej pracy często (marginalnie bardzo często), mimo takiej potrzeby. Szczególnie optymistyczne są odpowiedzi (ponad 12%) wskazujące, że sytuacje te wcale nie mają miejsca. To zaś zachęca do sformułowania przypuszczenia, że pedagodzy generalnie radzą sobie z organizacją pracy na zróżnicowanych poziomach. Zaskakujące natomiast są różnice istotne statystycznie ujawnione w zbiorach danych zebranych na poszczególnych etapach badania. Ukazują one pozytywne zmiany w kontekście koncentracji na omawianej grupie uczniów, to zaś można łączyć z rozpowszechnieniem koncepcji kształcenia inkluzyjnego (także integracyjnego) i być może ze wzrostem, w ostatnich latach, liczby pomocy metodycznych ukazujących konkretne metody pracy i rozwiązania praktyczne takich okoliczności kształcenia.

Innym problemem praktycznym jest odpowiednie motywowanie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie do nauki. Kwestia ta należy do kluczowych kontekście podkreślanych potrzeb (w zakresie intensywności i jakości) motywacyjnych omawianej grupy dzieci (Borzyszkowska, 1987, s. 40–41). Dlatego pytanie na temat nieodpowiedniego motywowania wydaje się zasadne. Dane obrazujące ten problem zostały zaprezentowane w tabeli 4.

Tabela 4. Deklaracje nauczycieli na temat nieodpowiedniego motywowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną do pracy

		Nieodpowiednio motywuję ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną							
		wcale		rzadko		często		zawsze	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Rok szkolny</b>	2004/05	24	16,0	105	70,0	21	14,0	0	0,0
	2009/10	37	24,7	95	63,3	17	11,3	1	0,7
	razem	61	20,3	200	66,7	38	12,7	1	0,3

$$\chi^2 = 3,50 \text{ (df=2')} \text{ ni. C} = 0,107$$

\* Po połączeniu odpowiedzi: często i zawsze.

Generalnie opinie respondentów ukazują pozytywny obraz rozpatrywanego zagadnienia, jedynie co ósmy badany deklaruje, że często nie motywuje ucznia odpowiednio. Ogląd danych pokazuje nieznaczną tendencję zmiany na korzyść. Jest ona szczególnie widoczna w kolumnie pierwszej tabeli, czyli w grupie deklaracji zdecydowanie negujących sytuacje nieodpowiedniej motywacji, chociaż obraz ten częściowo został skompensowany w kolejnej kategorii, gdzie została odnotowana niewielka zmiana w przeciwnym kierunku. Generalnie jednak wyniki badań poszczególnych etapów nie różnią się w sposób istotny statystycznie.

Dopełnieniem uproszczonego obrazu sytuacji ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasie ogólnodostępnej są deklaracje respondentów na temat ich niewystarczającego kontrolowania i korygowania. Także i to pytanie jest konsekwencją przynajmniej częściowo specyficznych zadań rozwojowych tej grupy uczniów (Borzyszkowska, 1987, s. 41–42) i nabiera ono szczególnego znaczenia właśnie w zespole uczniów o prawidłowym rozwoju. W omawianym kontekście warto wspomnieć o jeszcze jednej istotnej zmiennej warunkującej ich sytuację dydaktyczną w szkole powszechnej. Otóż charakteryzując tę grupę, zwykle używa się określenia, że niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia nie manifestuje się wyraźnie.



Dlatego też czasem postrzega się i definiuje potrzeby tej grupy uczniów w kategoriach zaniedbania, lenistwa, nieprzystosowania społecznego, co dodatkowo uzasadnia ich sytuacja rodzinna, ponieważ spora część dzieci tych wychowuje się w rodzinach o niskim statusie społecznym, ekonomicznym i kulturowym (Otrębski, 1997, s. 21; Kosakowski, 2003, s. 30). To zaś wymusza intensywniejszą kontrolę i korekcję (spełniającą także zadania motywujące). Dane dotyczących tej problematyki zostały zaprezentowane w tabeli 5.

Tabela 5. Deklaracje nauczycieli na temat niewystarczającego kontrolowania i korygowania ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną

		Niewystarczająco kontroluję i koryguję pracę ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną							
		wcale		rzadko		często		zawsze	
		n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Rok szkolny</b>	2004/05	21	14,0	95	63,3	33	22,0	1	0,7
	2009/10	21	14,0	93	62,0	36	24,0	0	0,0
	razem	42	14,0	188	62,7	69	23,0	1	0,3

$$\chi^2 = 0,08 \text{ (df}=2^*) \text{ ni. C} = 0,016$$

\* Po połączeniu odpowiedzi: często i zawsze.

Wyniki tego badania, w aspekcie poprzednich, nie są zaskakujące. Wpisują się one w ogólny, spójny obraz okoliczności kształcenia. Warto jednak odnotować wysoki wskaźnik pozytywnych odpowiedzi (kategorie wcale i rzadko) stanowiących trzy czwarte wszystkich deklaracji. Także i w tym przypadku różnice między pierwszym i drugim etapem badań nie są istotne statystycznie, ich wnikliwa analiza zachęca nawet do stwierdzenia, że są prawie identyczne.

## Konkluzje końcowe

Wylaniający się z deklaracji nauczycieli wizerunek sytuacji dydaktycznej i wychowawczej ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej trudno uznać za jednoznaczny, chociaż przeważają opinie korzystne. Naturalnie przyjęta koncepcja badań pozwoliła na zebranie danych subiektywnych, ukazujących obraz ukonstytuowany na spostrzeżeniach i doświadczeniach niepopartych obserwacją czy opinią innych uczestników procesu kształcenia. Niemniej – zgodnie z przywołanym wcześniej założeniem – to badani są głównymi animatorami analizowanych okoliczności. Należy więc przyjąć, że rzeczywistość jest odzwierciedleniem ich opinii. Te zaś przynajmniej częściowo odsłaniają ich faktyczne nastawienie do omawianej formy kształcenia. Osadzając zebrane dane w szerszej perspektywie toczącej się reformy systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami, należy pamiętać, że właśnie nauczyciele są podstawowymi jej realizatorami. Ich opinie zatem trzeba traktować jako rudymen tarne wskaźniki dalszej perspektywy zmian.

Za niepokojący należy uznać globalny brak zmian pozytywnych w perspektywie temporalnej. Wydaje się, że powszechny nacisk, wyrażany postawami społecznymi i tendencjami zmiany ukazany mi w aktach prawnych normujących reformowanie systemu (np. *Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r.*) oraz wzrostem liczby

publikacji poradników metodycznych wspomagających wdrażanie reformy (np. *Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących...*, 2001; *Jak organizować edukację uczniów...*, 2010), powinien sprzyjać korzystnym przemianom, nie tylko w zakresie organizacji pracy lekcyjnej (co ujawniły dane). Niestety tak nie jest. Być może przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w braku faktycznego wsparcia metodycznego i organizacyjnego nauczycieli, a także deprecjacji pedagogiki specjalnej w programach studiów specjalności nauczycielskich. Potwierdzenie tej tezy wymaga dodatkowych kolejnych badań.

## Przypisy

<sup>1</sup> W nieco innej perspektywie i częściowo odmiennej grupie badanej część danych z pierwszego etapu została opublikowana i rozpatrzona w związku z wcześniejszymi (pominiętymi tu) badaniami z roku 1999 w pracy Z. Gajdzica, 2006.

## Literatura

Borzyszkowska H. (1987): *Niektóre specyficzne właściwości procesu uczenia się upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i kierowanie ich zachowaniem*. W: H. Borzyszkowska (red.): *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. WSiP, Warszawa

Chrzanowska I. (2010): *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Ferguson G. O., Takane Y. (1997): *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. PWN, Warszawa

Firkowska-Mankiewicz A. (2004): *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*. „Szkoła Specjalna”, nr 1

Gajdzica Z. (2006): *O wychowaniu i kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej*. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica: *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*. AP, Kraków

*Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Przewodnik (2010): MEN, Warszawa

Kojs W. (1994): *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. UŚ, Katowice

Kosakowski Cz. (2003): *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Akapit, Toruń

Kostrzewski J. (1981): *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: K. Kirejczyk (red.): *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. PWN, Warszawa

Krause A. (2000): *Integracyjne złudzenie ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Mikrut A. (1999): *Wybrane metody statystyki opisowej dla pedagogów*. WSP, Kraków

Morszczyńska U. (1991): *Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania*. UŚ, Katowice

Otrębski W. (1997): *Szansa na społeczną akceptację*. KUL, Lublin

Pilecka W. (1996): *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. W: W. i J. Pileccy (red.): *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. WSP, Kraków

*Poradnik metodyczny dla nauczycieli kształcących uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych* (2001). MEN, Warszawa

*Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych*. DzU Nr 228 poz. 1490

Rzeźnicka-Krupa J. (2009): *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Sękowska Z. (1985): *Pedagogika specjalna*. Zarys. PWN, Warszawa

Szumski G., współpraca Firkowska-Mankiewicz A. (2010): *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. APS, Warszawa

- Włodarski Z. (1998): *Psychologia uczenia się*. T. 1. PWN, Warszawa
- Wyczesany J. (1998): *Oligofrenopedagogika*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Zaczyński W. P. (1997): *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Żak, Warszawa
- Zamkowska A. (2009): *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Wyd. PR, Radom
- Żółkowska T. (2004): *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Oficyna In Plus, Szczecin.

## **Nauczyciele szkoły ogólnodostępnej o swojej pracy z dzieckiem lekko niepełnosprawnym intelektualnie – wyniki badań podłużnych**

Celem opracowania jest rozpatrzenie wybranych aspektów pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie w szkole ogólnodostępnej. Problematyka została osadzona w perspektywie przemian polskiej szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem reformowania systemu szkolnego w zakresie kształcenia i wychowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Meritum tekstu stanowi prezentacja i analiza porównawcza opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat swojej pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie. Przedstawione dane zostały zebrane w trzech etapach: pierwszy w roku szkolnym w 1999/2000, drugi – 2004/05, trzeci – 2009/10.

Słowa kluczowe: uczeń niepełnosprawny intelektualnie, kształcenie włączające

## **Teachers from the open-access school about their work with mildly intellectually disabled children in the perspective of longitudinal studies**

The presented study aims at discussing selected aspects of work with the intellectually disabled learner in the open-access school. The issues were set in the perspective of transformations of the Polish school, with special regard for reforming the school system in the field of educating learners with special educational needs. What constitutes the essence of the study is the presentation and comparative analysis of opinions of open-access school teachers about their work with the intellectually disabled learner. The data were collected in two stages: the first in the school year 2004/2005 and the second in 2009/2010.

Keywords: intellectually disabled learner, inclusive education

Translated by Agata Cienciala



Urszula Klajmon-Lech  
*Uniwersytet Śląski*

## **PEDAGOGIZACJA RODZINY DZIECKA NIEPEŁNOSPRAWNEGO – TRADYCYJNE I NOWATORSKIE UJĘCIE PROBLEMU**

Opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym oraz jego wychowanie jest wielkim wyzwaniem dla rodziców. Wiedzę i umiejętności, jak wychowywać dziecko zdrowe, prawidłowo się rozwijające, zdobywamy w sposób naturalny (polegając na własnej intuicji, na tradycjach rodzinnych, korzystając z pomocy starszych członków rodziny – głównie dziadków, a także opierając się na przekazie oferowanym przez ogólnodostępne media). Natomiast, opiekowanie się i wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością, jest dla jego rodziców sytuacją zupełnie nieznaną. To poczucie bezradności w postępowaniu z własnym – a jednak obcym – dzieckiem łączy się z odczuwanymi przez rodziców negatywnymi reakcjami emocjonalnymi – niejednokrotnie bardzo gwałtownymi. Badania wykazują, że rodzice:

- mają poczucie niespełnionej samorealizacji spowodowane rozbieżnością między wymarzoną przez nich obrazem dziecka a urodzonym dzieckiem upośledzonym;
- odczuwają konflikt między uczuciami macierzyństwa a niechęcią do dziecka;
- są przeświadczeni, że upośledzone dziecko jest symbolem kary za uprzednie postępowanie, stąd rodzi się duże poczucie winy;
- lękają się podejrzeń ze strony znajomych o „wstydliwą” chorobę, która wywołała upośledzenie;
- przyjmują wiadomość o urodzeniu się upośledzonego dziecka za hańbiącą ich (Boczar, 1980).

Do katalogu odczuć negatywnych zalicza się także: lęk związany z ciągłym zagrożeniem życia i zdrowia dziecka, niepokój o jego rozwój, uczucie zagubienia i niepewności co do zasad postępowania, osamotnienie, jednostajność życia zdominowanego przez obowiązki i brak perspektyw, wrażenie napiętnowania, irracjonalne poczucie winy, poczucie krzywdy i straty, stan stałej mobilizacji związany z koniecznością nieustannej gotowości do radzenia sobie z ciągłymi i nietypowymi sytuacjami (Mrugańska, 1996).

Dostrzegalny u najbliższych dziecka niepełnosprawnego brak wiedzy i umiejętności w postępowaniu z nim, spotęgowany wymienionymi uczuciami negatywnymi, nasuwa potrzebę pedagogizacji rodziny. Pedagogizacja rodziców polega na „poszerzaniu zasobu ich wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej i medycznej; rozwijaniu ich umiejętności w zakresie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w odniesieniu do własnych dzieci (także obcych) oraz w zakresie kierowania własnym postępowaniem w różnych sytuacjach życiowych,

uwzględniając pedagogiczny punkt widzenia; kreowaniu pozytywnych nastawień emocjonalnych do własnych i obcych dzieci, a także uwzględnianie ich potrzeb oraz uznanych i preferowanych wartości humanistycznych wyznaczających cele i zadania procesu edukacyjnego; stymulowaniu i ukierunkowywaniu postępowania opiekuńczo-wychowawczego rodziców, tak, aby podejmowali zadania w zakresie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi oraz brali za nie pełną odpowiedzialność” (Winiarski, 1999, s. 185).

### **Przekazywanie diagnozy**

Pedagogizacja rodziny dziecka niepełnosprawnego zaczyna się z chwilą uzyskania informacji o zaburzeniu rozwoju dziecka. Zazwyczaj diagnoza zostaje przekazana przez lekarza specjalistę. Sposób, w jaki diagnoza jest przekazywana rodzicom, wpływa nie tylko na ich przystosowanie się do nowej sytuacji życiowej, lecz także na samopoczucie i rozwój dziecka. Badania wykazują, że najczęściej otrzymując diagnozę od specjalistów, rodzice czują się źle traktowani, a chwile te zapamiętują jako traumatyczne. Większość rodziców czuje się po takim spotkaniu niedoinformowana. Rodzice skarżą się też na agresywny sposób przekazywania diagnozy oraz wartościowanie informacji – przekazywanie jej jako czegoś strasznego (Klajmon-Lech, 2011; Kornas-Biela, 1996; Sekułowicz, 2007). Zachowanie specjalistów wobec dziecka jest odbiciem postaw społecznych, z którymi rodzicom przyjdzie się zmierzyć. Ewa Pisula (2008) uważa, że w przekazywaniu diagnozy o niepełnosprawności dziecka należałoby się kierować następującymi zasadami:

- a) poważne potraktowanie niepokojów i obaw zgłaszanych przez rodziców;
- b) przekazywanie informacji w sposób dostosowany do wiedzy rodziców i ich poziomu wykształcenia, a także stanu emocjonalnego, w jakim się znajdują;
- c) unikanie żargonu niezrozumiałego dla rodziców;
- d) uwzględnianie pozytywnej charakterystyki dziecka;
- e) ostrożne formułowanie prognoz;
- f) ciepły stosunek do rodziców i dziecka.

Dorota Kornas-Biela (1996, s. 20–21) wysuwa następujące postulaty praktyczne dotyczące przekazywania diagnozy – diagnoza powinna: być przekazana jak najwcześniej; objąć obu rodziców jednocześnie; jej przekaz odbywać się w osobnym pomieszczeniu, umożliwiającym rodzicom odreagowanie emocjonalne, zapewniającym poczucie prywatności i bezpieczeństwa; być przekazana w sposób zrozumiały dla odbiorców, bez przesadnego używania medycznych terminów, ale także nie zanedbano uproszczona i ogólna (zawierająca konkretne informacje dla rodziców o specjalistach, miejscach rehabilitacji itd.) modyfikowana zależnie od reakcji emocjonalnej rodziców. Przekazujący ją powinien wykazać się otwartością, szczerością i wszechstronnością, należy okazać rodzicom współczucie (jednak nie – litość), szacunek, życzliwość, empatię i zrozumienie. Najważniejsze elementy diagnozy powinny być powtórzone, nawet – jeśli zachodzi taka potrzeba – wielokrotnie, z możliwością stawiania przez rodzinę nasuwających się stopniowo pytań.

Preferowany sposób przekazywania diagnozy niestety różni się od rzeczywistości. Liczne badania wykazują (Kornas-Biela, 1996; Pisula, 1998; Kwaśniewska, 2003; Ty-lewska, 2010; Klajmon-Lech, 2010), że informację o chorobie (niepełnosprawności)

dziecka rodzice otrzymują dość szybko (w pierwszym tygodniu życia dziecka), jedynie w przypadku choroby genetycznej dziecka czas otrzymania diagnozy wydłuża się (w niektórych przypadkach do kilku lat) ze względu na skomplikowanie testów genetycznych. W subiektywnej ocenie rodziców sposób przekazywania diagnozy przez specjalistów w aspekcie ich życzliwości i serdeczności został określony jako przeciętny, lekarzom często brakuje także empatii i obiektywnego przekazania opisu choroby. Specjalistom brakuje umiejętności podjęcia rozmowy z najbliższymi dziecka niepełnosprawnego w chwili bardzo dla nich trudnej, nasyconej negatywnymi emocjami. Zdaniem Izabeli Fornalik i Danuty Kopeć, wyraźnie brakuje wielospecjalistycznego systemu wsparcia okołodiagnostycznego, w którym znalazłaby się przestrzeń na wyrażenie przez rodziców emocji i zmierzenie się z nimi przy wsparciu psychologa, usłyszenie odpowiedzi na wszelkie nurtujące pytania, uzyskanie wyczerpujących informacji o prognozach i możliwych drogach wsparcia (Fornalik, Kopeć, 2010).

### **Wczesna interwencja**

Kolejnym obszarem edukowania zarówno rodziny, jak i dziecka niepełnosprawnego jest wczesna interwencja. Rozumiana jest ona jako możliwe wczesne psychopedagogiczne oddziaływanie na małe niepełnosprawne dziecko w celu poprawy jego funkcjonowania oraz udzielenie wsparcia psychicznego i merytorycznego jego rodzinie. Wczesna interwencja oznacza różnego rodzaju działania, których celem jest stymulacja małego dziecka w zakresie kompensacji braków rozwojowych oraz wykorzystanie rezerw, wykraczających ponad przeciętne możliwości dziecka. Najwcześniejsze rozpoczęcie terapii pozwala nie tylko na poprawę aktualnego stanu dziecka, lecz także zapobiega jego pogorszeniu oraz narastaniu zaburzeń. Układ nerwowy małego dziecka (zwłaszcza do drugiego roku życia) jest bardzo plastyczny. Łatwiej jest więc kompensować jego deficyty rozwojowe. Małe dzieci szybciej wykazują postępy w rozwoju, co wynika z ich większej podatności na realizowane wobec nich programy. Wczesne wspomaganie rozwoju pozwala zapobiegać powstawaniu nieprawidłowych nawyków, które trudno wycofać, jeśli się u dziecka utrwala. Podjęcie jak najwcześniejsze (od pierwszych miesięcy życia dziecka) terapii pozwala na optymalne dla możliwości dziecka niepełnosprawnego zmniejszenie różnic w rozwoju pomiędzy nim a jego rówieśnikami, co daje mu szansę na późniejszy kontakt z nimi (Mikler-Chwastek, 2008, s. 86–87).

Wczesna interwencja to także przygotowanie rodziców i wychowawców do umiejętnego postępowania z dzieckiem i pozbycia się przez nich przekonania o własnej niekompetencji i bezradności. Rodzice dzieci niepełnosprawnych w początkowym okresie są bezradni wobec choroby własnego dziecka. Trzeba nauczyć ich właściwej pielęgnacji, postępowania z nim. Dzięki wczesnej interwencji możliwa jest rzetelna pedagogizacja rodziny poprzez dostarczanie opiekunom i rodzicom wiedzy na temat potrzeb dziecka o zaburzonym rozwoju, uświadomienie im problemów i zagrożeń, przed którymi stoją, dostarczanie wskazówek, które stają się pomocne w domowej pracy terapeutycznej. Bardzo często rodzice mogą być także pomocnikami rehabilitantów lub terapeutów, wspierając ich terapię i wykonując część zadań terapeutycznych w domu. Specjaliści powinni pomagać rodzicom dotrzeć do lekarzy, terapeutów, pomagać im uzyskiwać niezbędną pomoc, wspierać ich w sytuacjach trudnych.

Wobec poczucia wstydu oraz niejednokrotnie niemożności udania się do psycho-terapeuty, specjaliści od wczesnej interwencji – pedagog specjalny, lekarze, rehabilitanci – są dla rodziców najlepszymi, bo rozumiejącymi ich dzieci i ich problemy terapeutami.

### **Pedagogizacja świadczona przez ośrodki rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawcze, przedszkola i szkoły**

Pedagogizacją całej rodziny zajmują się w pośredni sposób ośrodki rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawcze. Są to najczęściej placówki dziennego pobytu. Zapewniają kompleksową opiekę dzieciom i młodzieży w wieku najczęściej od 4 do 25-go roku życia w zakresie medycznym, rehabilitacyjnym, edukacyjnym i terapeutycznym. Do podstawowych zadań ośrodków należy: zapewnienie opieki podstawowej, prowadzenie obserwacji osób korzystających z usług ośrodka z punktu widzenia ich potrzeb społecznych i lekarsko-rewalidacyjnych, zaspokajanie tych potrzeb poprzez zaplanowaną działalność, która uwzględnia elementy nauki, samoobsługi i samodzielności; poznawanie środowiska poza ośrodkiem i kontaktów z tym środowiskiem (poprzez wycieczki, wizyty w innych placówkach itd.), terapii zajęciowej wraz z przygotowaniem do pracy w warunkach chronionych, terapii medycznej, rewalidacji motoryki i mowy oraz organizacji czynnego wypoczynku; współpracę z rodzicami, poradnictwo skierowane do nich i pomoc w rozwiązywaniu problemów życiowych (Wyczesany, 2009). Usługi medyczne skoncentrowane są głównie na wczesnej diagnostyce zaburzeń, działaniach profilaktycznych, leczeniu oraz poradnictwie dla rodzin. Rodziców mobilizuje się do czynnego udziału w terapii i usprawnianiu własnych dzieci przez personel ośrodka w myśl zasady „rodzic terapeutą dziecka”. Dzieci, które trafiają do tego typu placówki, najczęściej przebywają w niej kilka lat – do momentu, kiedy mają możliwość skorzystania z innych placówek, najczęściej z warsztatów terapii zajęciowej. Badania przeprowadzone wśród rodziców dzieci korzystających z ośrodków dziennego pobytu na terenie województwa śląskiego wykazują, że motywacją do umieszczenia dzieci w ośrodku u większości z nich (84% badanych) jest brak innych możliwości. Równocześnie 85% rodziców uważa, że utrzymuje stały i systematyczny kontakt z grupą personelu, która bezpośrednio zajmuje się dzieckiem. Wśród specjalistów, z którymi rodzice utrzymują kontakt, wymienia się najczęściej terapeutę, rehabilitanta, lekarza, psychologa i logopedę. Za najcenniejsze działania oferowane przez placówki rodzice uznają indywidualną rehabilitację, terapię zajęciową i samoobsługę (Lizoń-Szłapowska, Szłapowski, 2007, s. 218–220).

Przedszkola specjalne i integralne oraz szkoły specjalne i z oddziałami integracyjnymi to także miejsca pedagogizacji rodziców. Nauczyciel przedszkola – a potem szkoły – obserwuje na co dzień rozwój dziecka. Ma możliwość „wykrywania braków, opóźnień i dysharmonii rozwojowych trudności w przyswajaniu wiedzy oraz zaburzeń zachowania, gdyż obserwuje dziecko w naturalnych warunkach, w różnych sytuacjach (...) i na tle innych dzieci” (Czajkowska, Herda, 1997, s. 84). Może postawić wstępną diagnozę, która powinna być potwierdzona przez specjalistę. Zadaniem nauczyciela jest właściwe ukierunkowanie rodziców w terapii i pracy z dzieckiem, a także pomoc w skontaktowaniu się z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, która jest kolejnym miejscem działań pedagogicznych wśród dzieci i rodziców.



## Nowe spojrzenie na pedagogizację rodziny dziecka niepełnosprawnego – pozainstytucjonalne formy wsparcia

Coraz większego znaczenia nabierają pozainstytucjonalne formy pomocy świadczonej rodzinie – stowarzyszenia rodziców, organizacje niepełnosprawnych, fora internetowe, grupy wsparcia. Najczęściej są to organizacje tworzone przez samych zainteresowanych – rodziców. Spotkania, wzajemne rozmowy, wymiana informacji między rodzicami jest ważną współcześnie formą ich pedagogizacji. Stowarzyszenia rodzin dzieci niepełnosprawnych rozwijają się prężnie. Powstaje coraz więcej takich organizacji, które zrzeszają liczne grupy zainteresowanych, korzystając z możliwości, jakie daje Internet. W artykule pomijam analizę działalności forów internetowych, skupiając się na przedstawieniu największych stowarzyszeń internetowych rodzin dzieci niepełnosprawnych w Polsce i prezentacji ich misji (celu działalności).

Tabela 1. Wybrane stowarzyszenia internetowe zrzeszające rodziny osób niepełnosprawnych w Polsce. Źródło: badania własne na podstawie zasobów Internetu

Stowarzyszenia	Adres (www)	Misja (cele działalności)
Ogólnopolskie Stowarzyszenie Rodzin Osób Niepełnosprawnych „Razem Możemy Więcej”	<a href="http://www.razem-mozemy-wiecej.com.pl/">http://www.razem-mozemy-wiecej.com.pl/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Działanie na rzecz poprawy warunków życia osób niepełnosprawnych i ich opiekunów, przestrzegania wobec nich praw człowieka, wyrównywania szans tych osób, a także ich rodzin.</li> <li>– Współdziałanie z organami administracji państwowej, środowiskami naukowymi, instytucjami i organizacjami zajmującymi się wspieraniem osób niepełnosprawnych.</li> <li>– Pedagogizacja mająca na celu zmianę postrzegania osób niepełnosprawnych i ich opiekunów przez polskie społeczeństwo.</li> </ul>
Zakątek 21. Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Zespołem Downa	<a href="http://www.zakatek21.pl">http://www.zakatek21.pl</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pedagogizacja propagująca ideę otwartego społeczeństwa w stosunku do osób z zespołem Downa, ich rodzin i opiekunów, rozpowszechnianie wiedzy z zakresu światowych osiągnięć w ramach szeroko rozumianego leczenia, rehabilitacji i edukacji.</li> <li>– Działanie na rzecz zapewnienia tym osobom należnych im praw.</li> <li>– Udzielanie pomocy doradczej, prawnej, organizacyjnej, finansowej i terapeutycznej dzieciom z zespołem Downa i ich rodzicom.</li> <li>– Nawiązywanie i propagowanie krajowej i międzynarodowej współpracy.</li> <li>– Wspieranie działań na rzecz pozyskiwania rodzin zastępczych, adopcyjnych, terapeutycznych.</li> </ul>
Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z ukrytymi Niepełnosprawnościami	<a href="http://niegrzecznedzieci.org.pl/">http://niegrzecznedzieci.org.pl/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pomoc dzieciom z ukrytymi niepełnosprawnościami, które uniemożliwiają im prawidłowe funkcjonowanie społeczne, emocjonalne oraz zakłócają procesy uczenia się.</li> </ul>
Stowarzyszenie Pomocy Chorym z zespołem Turnera	<a href="http://www.turner.org.pl/stowarzyszenie">http://www.turner.org.pl/stowarzyszenie</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Działalność pedagogiczna prowadzona wśród rodziców – opiekunów związana ze specyfiką choroby Turnera, dążąca do zintegrowania całego środowiska, umożliwiająca przekazywanie informacji o nowych rozwiązaniach w leczeniu osób z tym zespołem.</li> <li>– Pomoc w uzyskiwaniu refundacji na leki.</li> </ul>
Stowarzyszenie Pomocy Osobom z Zespołem Williamsa	<a href="http://www.zespolwilliamsa.org">http://www.zespolwilliamsa.org</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Integracja środowiska osób z Zespołem Williamsa, ich rodzin i opiekunów.</li> <li>– Pedagogizacja – pomoc w uzyskiwaniu diagnozy, doborze terapii, wspieranie działalności naukowej oraz badań naukowych, propagowanie i szerzenie wiedzy o Zespole Williamsa.</li> <li>– Organizowanie samopomocowego ruchu rodzin.</li> <li>– Wspieranie istniejących i tworzenie nowych placówek leczniczych, rehabilitacyjnych, edukacyjnych i opiekuńczych.</li> <li>– Udzielanie pomocy materialnej i rzeczowej.</li> </ul>

Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci z Zaburzeniami Genetycznymi „Gen”	www.gen.org.pl	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Działalność pedagogiczna – popularyzująca problem chorób genetycznych, poprzez organizowanie szkoleń i konferencji dla rodziców i specjalistów, wydawanie książek specjalistycznych.</li> <li>- Organizowanie banku danych na temat rzadkich zaburzeń genetycznych.</li> <li>- Integracja środowiska.</li> <li>- Współpraca z organami władzy państwowej, instytucjami, organizacjami pozarządowymi, współpraca z podobnymi organizacjami w Europie i świecie.</li> </ul>
Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu	www.wadasluchu.org	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rehabilitacja dzieci i młodzieży z wadą słuchu; organizowanie turnusów rehabilitacyjnych i zajęć integracyjnych.</li> <li>- Współpraca z krajowymi i międzynarodowymi organizacjami o podobnym profilu działania.</li> <li>- Pedagogizacja poprzez prowadzenie „grup wsparcia” dla rodziców; współpracę z nauczycielami szkół masowych; z Ośrodkiem Diagnostyczno-Lecznico-Rehabilitacyjnym, działalność popularyzatorsko-propagandową (środki masowego przekazu, konferencje, kursy, wykłady).</li> <li>- Współpraca z władzami, instytucjami i organizacjami państwowymi, społecznymi, oświatowymi i kulturalnymi, mająca na celu integrację dzieci z wadą słuchu ze społeczeństwem.</li> </ul>

Stowarzyszenia zrzeszające środowisko związane z osobami niepełnosprawnymi prowadzą szeroko zakrojoną działalność, różnicując ją w zależności od specyfiki niepełnosprawności (dzieci głuche, niewidome, konkretny zespół genetyczny). Analizując jednak misję tych stowarzyszeń, można dostrzec pewne zależności i podobieństwa. Celem wszystkich stowarzyszeń jest prowadzenie szeroko zakrojonej działalności pedagogicznej. Organizują one szkolenia, konferencje, prelekcje poszerzające wiedzę rodziców o chorobach dziecka. Niejednokrotnie celem działalności tych organizacji jest także współpraca ze środowiskiem naukowym (na przykład Stowarzyszenie GEN zorganizowało 6 zjazdów rodziców dzieci z rzadkimi chorobami genetycznymi, podczas których odbywały się wykłady uniwersyteckich lekarzy, pracowników naukowych z zakresu pedagogiki, psychologii, seksuologii i innych dziedzin wiedzy). Pedagogizację rodzin przeprowadza się także, promując wydawnictwa naukowe i poradnikowe, prowadząc grupy wsparcia, organizując pomoc w otrzymaniu diagnozy oraz doborze terapii.

Podejmując próbę odpowiedzi na pytanie o powód popularności stowarzyszeń rodzin dzieci niepełnosprawnych jako nowej formy pedagogizacji, należy wskazać na niedostatek wiedzy o zespołach genetycznych, sposobach diagnozowania, rodzajach terapii, dostępności leczenia itd. Z tym niedoborem próbują radzić sobie sami rodzice, wykorzystując przestrzeń wirtualną do zadawania pytań, szukania odpowiedzi, dzielenia się własnym doświadczeniem. Właśnie przestrzeń wirtualna i funkcjonujące w niej stowarzyszenia są dla nich nieocenionym, często najważniejszym źródłem wiedzy.

Ważnym aspektem pedagogizującym jest edukowanie nie tylko środowiska związanego bezpośrednio z dzieckiem niepełnosprawnym, lecz także szerzenie wśród społeczeństwa dobrze rozumianej tolerancji wobec osób niepełnosprawnych. Ten element pedagogizacji widoczny jest zwłaszcza w środowisku związanym z zespołem Downa (tak często stygmatyzowanym na podstawie zewnętrznych oznak osób z tym zespołem). Prężnie działające Stowarzyszenie Zakątek 21 podejmuje udane próby propagowania idei tzw. otwartego społeczeństwa wobec osób z zespołem Downa, poprzez rozpowszechnianie wydawnictw, ulotek, prelekcji itd.

Myślę, że okres, w którym rodzina dziecka niepełnosprawnego była izolowana przez resztę społeczeństwa i zamykała się w czterech ścianach własnego domu, można uznać za miniony. Także dzięki stowarzyszeniom zrzeszającym to środowisko dokonuje się naturalna integracja ze społeczeństwem, które zaczyna aprobować istnienie osób Innych – kalekich, upośledzonych, zachowujących się niezgodnie z ogólnie przyjętymi normami. To zjawisko należy uznać za jedno z największych osiągnięć pedagogicznych, którego twórcą są same osoby niepełnosprawne oraz ich rodziny.

## Literatura

- Boczkar K. (1980): *Akceptacja dziecka upośledzonego przez rodziców*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 2
- Czajkowska I., Herda K. (1997): *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. Poradnik dla nauczycieli*. WSiP, Warszawa
- Fornalik I., Kopeć D. (2010): *Głęboka niepełnosprawność intelektualna*. W: A. Jakoniuk-Diallo, H. Kubiak (red.): *O co pytają rodzice dzieci z niepełnosprawnością?* „Difin”, Warszawa
- Klajmon-Lech U. (2011): *Rodzina wobec niepełnosprawności dziecka – od wykluczenia do integracji społecznej*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.): *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wyd. Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń
- Klajmon-Lech U.: *Sposób przekazywania diagnozy rodzicom dzieci z niepełnosprawnością i jego konsekwencje* (w druku)
- Kornas-Biela D. (1996): *Psychologiczne problemy poradnictwa genetycznego i diagnostyki prenatalnej*. KUL, Lublin
- Kwaśniewska G. (2003): *Diagnoza o niepełnosprawności dziecka – w poszukiwaniu modelowej procedury informowania*. W: A. Krause, E. Górniewicz (red.): *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. UWM, Olsztyn
- Lizoń-Szlapowska D., Szlapowski Z. (2007): *Ośrodki rehabilitacyjne dla dzieci specjalnej troski w województwie śląskim jako przykład rehabilitacji środowiskowej*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta (red.): *Obraz niepełnosprawnych w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. UWM, Olsztyn
- Mikler-Chwastek A. (2008): *O zaletach wczesnego wspomagania rozwoju małych dzieci*. W: A. Twardowski (red.): *Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi chorobami chromosomowymi*. PTP, Poznań
- Mrugalska K. (1996) (red.): *Osoby upośledzone fizycznie lub umysłowo*. Centrum Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa
- Sekułowicz M. (2007): *Rodzina wobec niepełnosprawności dziecka – problemy adaptacji i funkcjonowania*. W: G. Kwaśniewska (red.): *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*. UMCS, Lublin
- Tylewska B. (2010): *Umiarkowana i znaczna niepełnosprawność intelektualna*. W: A. Jakoniuk-Diallo, H. Kubiak (red.): *O co pytają rodzice dzieci z niepełnosprawnością?* „Difin”, Warszawa.

## Wykaz internetowych stowarzyszeń zrzeszających osoby niepełnosprawne i ich rodziny

- Zakątek 21 <http://www.zakatek21.pl>
- Stowarzyszenie Rodziców Dzieci Niepełnosprawnych „Krasnal” <http://bazy.ngo.pl/search/info>
- Stowarzyszenie Rodziców Dzieci z Porażeniem Mózgowym <http://www.porazeniemozgowe.com.pl>
- Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z ukrytymi Niepełnosprawnościami <http://niegrzecznedzieci.org.pl>
- Stowarzyszenie Pomocy Chorym z zespołem Turnera <http://www.turner.org.pl/stowarzyszenie>.
- Stowarzyszenie Pomocy Osobom z Zespołem Williama <http://forum.zespolwilliamsa.org>
- Stowarzyszenie Rodziców dzieci z Chorobą Nowotworową Iskierka Nadziei <http://www.iskierka.rzeszow.pl>

Stowarzyszenie na rzecz Dzieci z Zaburzeniami Genetycznymi „Gen” [www.gen.org.pl](http://www.gen.org.pl)

Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci z Wadą Słuchu [www.wadasluchu.org](http://www.wadasluchu.org)

Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niewidomych i Słabowidzących „Tęcza”

<http://stowarzyszenieteczka.webpark.pl>

Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa „Bardziej KOCHANI” [www.bardziejkochani.pl](http://www.bardziejkochani.pl)

„Dlaczego” Organizacja Rodziców po Stracie Dzieci Chorych oraz Rodziców Dzieci Chorych  
<http://www.dlaczego.org.pl>

## **Pedagogizacja rodziny dziecka niepełnosprawnego – tradycyjne i nowatorskie ujęcie problemu**

Pedagogizacja rodziny dzieci z niepełnosprawnością jest formą wsparcia informacyjnego i emocjonalnego skierowanego do najbliższych osoby chorej. Jest związana z tendencją do odchodzenia od segregacyjnego modelu rehabilitacji i szerzej pojętej terapii, zgodnie z którym osoby niepełnosprawne powinny być przygotowywane do życia w specjalnych warunkach – w kierunku integracyjnego modelu. Jego istotą jest pozostawienie dziecka w rodzinie i jednocześnie zapewnienie jej wszechstronnej pomocy. W artykule przedstawiam różne formy pedagogizacji, zadając równocześnie pytanie, czy instytucje zajmujące się wsparciem rodziny i dziecka nie zapominają o edukowaniu rodziców dziecka niepełnosprawnego.

Słowa kluczowe: pedagogizacja, rodzina, niepełnosprawność, dziecko

## **Pedagogization of the disabled child's family – the traditional and innovative approach to the issue**

Pedagogization of the disabled children's family is a form of informative and emotional support for the nearest environment of the ailing person. It is associated with the tendency to drift apart from the segregated model of rehabilitation and broadly understood therapy, due to which the disabled should be prepared for life in special conditions, and with the tendency to head for the integrated model. Its essential idea is leaving the child in the family and providing him or her with wide support. Various forms of pedagogization are presented in this study, as well as the question is raised whether the institutions responsible for supporting children and their families do not forget about educating the disabled child's parents.

Keywords: pedagogization, family, disability, child

Translated by Agata Cieniałą

# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2012

**Stanley K. Fitch:**  
*Child development in the 21<sup>st</sup> century.*  
**CAT Publishing Company,**  
**California 2001, s. 591**

Książka Stanleya Fitcha jest rezultatem jego 25-letnich badań naukowych dotyczących rozwoju i wychowania dziecka. Autor od ponad 47 lat uczy w Kalifornii i w Kanadzie. Tytuł licencjata uzyskał w United College (obecnie University of Winnipeg), gdzie specjalizował się w języku francuskim, matematyce i psychologii, a stopień doktora edukacji nadał mu University of Southern California, studiował także w Anglii i Belgii. Dwie wcześniejsze książki Fitcha – *Insights into human behaviour* oraz *The science of child development* – jak i dokonania naukowe spotkały się z międzynarodowym uznaniem, m.in. w formie nominacji do World Wide Academy of Scholars (Światowej Akademii Uczonych) w Nowej Zelandii oraz tytułu Man of Achievement 1973 (Człowieka Dokonań 1973) w Anglii. Jak podkreśla sam autor, *Child development in the 21<sup>st</sup> century* to „rezultat dążenia do stworzenia książki, która jest zarówno wyczerpująca, jak i zwięzła, a zarazem łatwa do czytania. Jako że jest to zupełnie niemożliwe, aby jedna osoba знаła wszystkie bieżące informacje ukazane w tej książce, cały czas – pisze autor – polegam na opiniach ekspertów z różnych dziedzin, w których zakorzeniony jest rozwój dziecka, takich jak genetyka, dietetyka pediatryczna czy stomatologia” (s. XIX).

Najnowsze wydanie książki, składającej się z sześciu części i siedemnastu rozdziałów, zawiera wiele zmian. Po pierwsze – podjęto próbę ulepszenia języka, uczynienia go bardziej zrozumiałym i zwięzłym. Po drugie – starania dotyczyły pogodzenia sprzeczności i pominięcia powtórzeń z poprzednich wydań. Po trzecie – poszerzono istotny w kulturze amerykańskiej temat narkotyków/lekarstw (zarówno dozwolonych, jak i nielegalnych), które wymienione zostały w poprzednich wydaniach.

Mimo że książka powstała z myślą o początkujących studentach psychologii i pedagogiki, jest wnikliwym portretem rozwoju dziecka.

Zawiera poszukiwania logicznych związków między otoczeniem dziecka (przyczyny) a jego zachowaniem (efekty). Jak w przypadku każdej dziedziny naukowej, publikacja dotyczy zarówno kontroli, jak i przewidywania zjawisk, takich jak sposoby modyfikowania zachowania dziecka oraz przewidywania oddziaływań otoczenia, kiedy wkracza ono w dorosłość. Praca prezentuje także sposoby zapobiegania zachowaniom niepożądanym oraz ukazuje wiele naukowo zweryfikowanych metod badania dziecka od poczęcia do końca adolescencji. Wreszcie na koniec – w książce scharakteryzowano teorię naukowe i zasady, które odnoszą się ściśle do rozwoju dzieci.

Publikacja prezentuje kilka ważnych orientacji. Pierwsza to orientacja *praktyczna* – która sprowadza się do dyskusji na temat praktycznych problemów rozwoju dziecka i sposobów radzenia sobie efektywnie z tymi trudnościami. Spośród wielu problemów praktycznych omówione zostało m.in. poszukiwanie przez dziecko niezależności, jego doświadczanie śmierci, ale także spożywanie posiłków w restauracjach typu fast-food.

Druga orientacja – *teoretyczna* – umożliwia zaznajomienie się z dziecięcym rozumowaniem i zachowaniem, jak również z teoriami, które pozwalają na interpretację tych zjawisk. Niestety, nie ma jednej teorii, która pomogłaby wyjaśnić rozwój dziecka, dlatego autor zaprezentował wiele teorii w nadziei, że czytelnik porówna je oraz dojdzie do własnych konkluzji.

Książka dostarcza także wiele przykładów, w których zastosowano badania, by pomóc w interpretacji różnych teorii oraz w rozwiązaniu niespójności między nimi – orientacja *badawcza*.

Wszyscy ludzie to istoty biologicznie ewoluujące, dlatego nie powinien dziwić fakt, że jedna z orientacji książki jest *biologiczna*. Aspekty biologiczne podkreślone są na wiele sposobów – rozdział IV poświęcony jest ciąży, podstawy genetyczne rozwoju dziecka zajmują znaczną część rozdziału III. W całej publikacji autor wykazuje związek biologicznego rozwoju dziecka z jego dojrzewaniem psychicznym.

Fitch zastosował w książce strukturę chronologiczną, która pozwala spojrzeć na wszystkie aspekty rozwojowe w różnych etapach życia (np. dziecko nienarodzone, niemowlęstwo, okres przedszkolny). Podkreśla, że rozumie badaczy, którzy preferują podejście tematyczne – mogą oni korzystać z tego opracowania w innym, bardzo dokładnie przez niego wskazanym porządku (s. XX). Struktura pracy jest także bardzo przejrzysta dla korzystających z niej studentów. Każdy z siedemnastu rozdziałów zawiera (1) przegląd istotnych tematów, (2) pytania poprzedzające, (3) notatki na marginesie, (4) podsumowanie, (5) ułożoną alfabetycznie listę ważnych terminów oraz (6) literaturę uzupełniającą. Na końcu publikacji zamieszczono alfabetycznie ułożony słownik najważniejszych terminów związanych z rozwojem dziecka, bibliografię, indeks rzeczowy oraz podręcznik nauczyciela i zeszyt testów.

Część pierwsza – *Wstęp, teorie i podstawy rozwoju dziecka* – składająca się z 3 rozdziałów, obejmuje istotne zagadnienia, jak: (1) co to jest rozwój dziecka? (2) korzenie rozwoju dziecka, (3) trzy domeny rozwoju dziecka, (4) etapy wieku dziecięcego, (5) zasady i kwestie rozwoju dziecka, (6) naukowa obserwacja dzieci, (7) perspektywy badawcze, (8) rozważania etyczne związane z obserwacją dzieci, (9) teorie rozwoju dziecka oraz (10) genetyczne i środowiskowe podstawy rozwoju. Autor podkreśla, że przy charakteryzowaniu rozwoju dziecka, badacze zazwyczaj podążają zgodnie z 4-stopniową procedurą: opisanie zachowania, ustalenie przyczyny, przewidywanie zachowania w przyszłości, i, jeśli potrzeba, modyfikowanie zachowania. Aby tego dokonać, rozwój dziecka można rozłożyć na 3 domeny: fizyczną, poznawczą i psychospołeczną, oraz na 5 etapów wiekowych: prenatalny, niemowlęstwo i okres rączkowania, wczesne dzieciństwo, średnie dzieciństwo i dojrzewanie. Istotnym pojęciem w analizowaniu rozwoju dziecka jest okres krytyczny, nazywany czasem okresem optymalnym lub wrażliwym, a wciąż powracającym tematem są różnice indywidualne w dzieciństwie oraz kwestie etyczne. Ważne, szczególnie z punktu widzenia studentów i nauczycieli, są przywołane i porównane mechanicystyczne, biologiczne i fazowe teorie rozwoju dziecka oraz problemy dotyczące typów dziedziczenia (dominujący i recesywny, niekompletny, współdominujący, poligeniczny i płciowo-zależny) i zaburzeń genetycznych.

W części II – *Ciąża i narodziny* – obejmującej 2 rozdziały, amerykański psycholog i pedagog skupia się przede wszystkim z jednej strony – na najważniejszych stadiach rozwoju

prenatalnego, a z drugiej – na czynnikach środowiskowych szkodzących dziecku nienarodzonemu. Podejmuje także ważne kwestie narodzin i dziecka nowo narodzonego: (1) przygotowanie rodziny do narodzin dziecka, (2) fazy porodu, (3) metody asystowania w procesie narodzin, (4) alternatywy przyjętych praktyk porodowych, (5) komplikacje porodowe, (6) reakcje rodziców na nowo narodzone dziecko oraz (7) różnice indywidualne między noworodkami.

W 3 rozdziałach części III – *Niemowlęstwo i okres rączkowania – pierwsze trzy lata* – czytelnik w sposób wnikliwy i wyczerpujący może zapoznać się z podstawami rozwoju fizycznego, poznawczego oraz psychospołecznego, odnoszonymi do najnowszych teorii naukowych w tym zakresie, a w szczególności rozwoju języka (rozumienie języka, prelingwistyczna wokalizacja, mowa lingwistyczna), uczenia się, temperamentu, emocji oraz zachowań społecznych małego dziecka.

W trzech kolejnych częściach [część IV – *Wczesne dzieciństwo (3–6 lat)*, część V – *Średnie dzieciństwo (6–12 lat)* i część VI – *Dojrzewanie (12–18 lat)*] autor bardzo szczegółowo charakteryzuje rozwój fizyczny, poznawczy i psychospołeczny dziecka w każdym z wyróżnionych etapów, zwracając uwagę na szanse, jak i zagrożenia prawidłowego rozwoju i wychowania dziecka. Skupia się głównie na współczesnych problemach związanych ze zdrowiem (w tym żywieniem), seksualnością, wychowaniem (agresja, przemoc, osierocenie emocjonalne, śmierć), edukacją oraz tzw. chorobami cywilizacyjnymi.

Mimo że recenzowana książka nie doczekała się polskiego tłumaczenia, to warto ją polecić m.in. studentom, nauczycielom, pediatrom i rodzicom z kilku względów. Po pierwsze – w celu konfrontacji stanowisk naukowych w zakresie rozwoju dziecka. Znakomite prace i badania polskich psychologów rozwojowych – m.in. Marii Tyszkowej, Marii Przetacznik-Gierowskiej, Anny Brzezińskiej – mogą być porównane z osiągnięciami amerykańskimi, z uwzględnieniem uwarunkowań społeczno-kulturowych. Po drugie – przejrzysta struktura poszczególnych części i rozdziałów publikacji, liczne tabele i wykresy oraz dołączony słownik umożliwiają szybkie wyszukiwanie potrzebnych informacji na temat rozwoju i wychowania dziecka w określonym wieku. Po trzecie – książka uwzględnia wiele współczesnych zagadnień i rozwiązań edukacyjnych, z których mogą skorzystać nauczyciele i rodzice rzeczywiście zainteresowani rozwojem i wychowaniem swoich dzieci.

Ewa Ogrodzka-Mazur  
Uniwersytet Śląski

**Glenn Doman, Douglas Doman, Bruce Hagy:**  
*How to teach your baby to be a physically superb.*  
*Birth to age six. More gentle revolution.*  
**The Gentle Revolution Press,**  
**Towson 2002, s. 273**

Autorami obszernej publikacji o rozwoju motorycznym małego dziecka *Jak nauczyć dziecko wspianialej sprawności fizycznej. Od urodzenia do szóstego roku życia. Więcej cichej rewolucji*, liczącej 273 strony, są trzej liderzy i współpracownicy Instytutów Osiągania Ludzkich Możliwości – Glenn Doman, Douglas Doman i Bruce Hagy. Na co dzień zajmują się wspieraniem rozwoju zarówno dzieci z uszkodzeniami mózgu, jak i zdrowych. Glenn Doman, absolwent Uniwersytetu w Pensylwanii z 1940 roku, jest pionierem metod rozwoju dzieci z uszkodzeniami mózgu. W 1955 roku założył the Institutes for the Achievement of Human Potential, a wiedzę o rozwoju i metodach opracowanych z udziałem dzieci z uszkodzeniami mózgu udostępnił dzieciom zdrowym, publikując w 1964 roku książkę *Jak nauczyć małe dziecko czytać* (Doman, Doman, 1992), która była pierwszą z sześciu w serii *The Gentle Revolution*. Zarówno ta, jak i następna z tej serii książka *Jak postępować z dzieckiem z uszkodzeniem mózgu* (Doman, 1996) zostały przetłumaczone na język polski. Doman został udekorowany wieloma odznaczeniami za heroizm podczas drugiej wojny światowej oraz wieloma międzynarodowymi nagrodami za działalność na rzecz dzieci.

Douglas Doman, syn Glenna Domana, wicedyrektor Instytutów Rozwijania Potencjału Ludzkiego, tworzył the School for Human Development dla młodych dorosłych z uszkodzeniem mózgu. Wraz z Bruce'em Hagy opracowali pierwszy Human Development Course, który wykorzystywał fizyczną aktywność do poprawy organizacji neurologicznej i rozwoju. B. Hagy, absolwent West Chester University w Pensylwanii z 1972 roku, stworzył program rozwoju fizycznego obejmujący dzieci z uszkodzeniem mózgu oraz zdrowe. Otrzymał wiele odznaczeń i nagród za pracę na rzecz dzieci i działalność naukową.

Recenzowana książka, przeznaczona dla rodziców dzieci od urodzenia do szóstego roku życia, zawiera ważne stwierdzenie, iż odmawiając dziecku możliwości odkrywania świata poprzez ograniczanie rozwoju ruchowego, marnujemy najważniejszy czas w jego życiu, czas, w którym zdobycie pewnych umiejętności jest dla niego najłatwiejsze. Wczesne rozwijanie umiejętności motorycznych i manualnych odgrywa znaczącą

rolę w dalszym rozwoju zdolności dziecka, w tym intelektualnych. Autorzy publikacji w przejrzysty sposób podzielili rozwój motoryczny i manualny na siedem faz, omawiając na każdym etapie organizację otoczenia oraz ćwiczenia ułatwiające osiągnięcie poszczególnych etapów. Wiedza teoretyczna oraz szczegółowe wskazówki praktyczne dla rodziców umożliwiają samodzielne stworzenie programu dla własnego dziecka.

Książka składa się z dwóch części. W pierwszej zatytułowanej *Inteligencja ruchowa – podstawy*, w siedmiu rozdziałach G. Doman omówił doświadczenia zdobywane podczas pracy z dziećmi, rolę rodzica w procesie rozwoju dziecka, funkcjonalny rozwój mózgu oraz wiążące się z nim umiejętności. Wyznając poglądy, że wczesne doznania zmysłowe są konieczne, aby komórki mózgowe nauczyły się swoich zadań, co zostało wykazane przez laureatów nagrody Nobla, Torsteina Wiesela i Davida Hubla (Dyren, Vos, 2003, s. 242), G. Doman w przystępny dla rodzica sposób pokazuje, czym skutkowałoby uniemożliwienie dziecku rozwoju w zakresie sześciu zmysłów: sprawności ruchowej, manualnej, dotyku, mowy, słuchu i wzroku. Bardziej obrazowo ujął to w *Inside the brain* Ronald Kotulak pisząc, że: „nawet gdy mózg danej osoby jest doskonały, to jeśli nie będzie przetwarzał doznań wzrokowych do wieku dwóch lat, to osoba ta nie będzie widziała, a jeśli do wieku 10 lat dziecko nie będzie słyszało słów, to nigdy nie nauczy się języka” (Dyren, Vos, 2003, s. 242). Okazuje się jednak, że ograniczenie rozwoju ruchowego skutkować może nie tylko kłopotami z poruszaniem się i poczuciem równowagi, ale także trudnościami w uczeniu się, dysleksją, dysgrafią, problemami ze skupieniem uwagi, trudnościami z mową i problemami emocjonalnymi (Goddard Blythe, 2006, s. 40), o czym Doman nie wspomina w tej książce, ale czego z pewnością jest świadomy, gdyż w innej publikacji pisze, że jeśli zdrowe dzieci pozbawi się szansy na ćwiczenie pełzania i raczkowania z przyczyn kulturowych, środowiskowych bądź społecznych, to możliwości ich rozwoju zostaną poważnie ograniczone (Doman, Doman, 1992, s. 14).

Uwagę czytelnika przyciąga obszerne tabeli opisująca rozwój mózgu przez pierwsze sześć lat życia w zakresie sześciu obszarów: sprawności wzrokowej, słuchowej, dotykowej, motorycznej, manualnej oraz mowy. Dane zawarte w tabeli ułatwiają dostrzeżenie, że zablokowanie rozwoju ruchowego rzutować będzie na rozwój poszczególnych obszarów funkcjonalnych, przez co zaburzony zostanie rozwój innych sprawności, gdyż mózg jako jeden organ odpowiada

za całe funkcjonowanie człowieka. G. Doman twierdzi, że nie można dbać wyłącznie o pewne sprawności mózgu, zaniedbując inne. Wstrzymując rozwój jednej funkcji mózgu, hamujemy jednocześnie rozwój pozostałych.

Ustalono, iż na drodze do opanowania sztuki chodzenia występują cztery bardzo istotne etapy:

- poruszanie kończynami bez przemieszczenia ciała, kiedy dziecko uczy się leżeć na brzuchu, podnosić i utrzymywać głowę, rozwijając rdzeń przedłużony i rdzeń kręgowy,
- pełzanie na brzuchu, kiedy dziecko odkrywa, że ruchy kończyn wywołują zmianę położenia, przy czym ćwiczy ruchy naprzemiennie i balans, umożliwiając rozwój mostu,
- raczkowanie na rękach i kolanach, podczas którego przeciwstawia się sile grawitacji, a które wykorzystuje ruchy naprzemiennie oraz rozwija znacznie intensywniej równowagę, a dzięki temu śródmózgowie,
- chodzenie, które rozwija początkowy poziom korowy.

Każdy z etapów nie tylko przyczynia się do rozwoju określonych struktur mózgowych, ale także przygotowuje dziecko do opanowania kolejnej umiejętności, przy czym „zadne zdrowe dziecko nigdy nie opuszcza ani jednego z tych etapów” (Doman, 1996, s. 46). Nie ma znaczenia długość poszczególnych etapów, a jedynie ich kolejność.

Tymczasem współcześnie społeczeństwo zorientowane jest bardzo silnie na dbałość o bezpieczeństwo dziecka i wygodę rodzica, zamiast zapewnić dziecku warunki rozwoju. Rodzice utrudniają ćwiczenie pełzania, obwijając szczerlinie noworodka, zakładając pajacyki z zakrytymi stopami i kładąc na plecach – zachęceni są do tego przez dziesiątki reklam mat do leżenia, ubranek, leżaczek, karuzel nad łóżko, wózków i zabawek. Nawet jeśli rodzice układają dziecko na brzuchu, wybierają najtrudniejsze powierzchnie: miękkie, pokryte materiałem. Do tego podkładają pod dziecko kocyki, maty lub pieluszki tetrowe, w których niemowlę grzęźnie próbując się poruszyć. Dowodzą tego dziesiątki blogów<sup>1</sup> dokumentujących życie dziecka i for internetowych<sup>2</sup> dla rodziców, które prowadzą młode mamy. Młodzi rodzice nie wiedzą, że istotne znaczenie w nauce pełzania ma ubranie i powierzchnia, na której leży maluch, a także sposób, w jaki go nosimy, i ilość czasu, którą spędza na brzuchu. Dlatego czytając książkę, można odnieść wrażenie, że nie powstała w latach 80. ubiegłego stulecia, ale współcześnie. Od tego czasu sposoby na ograniczanie rozwoju dziecka zostały nieznacznie wzbogacone.

Informacje, jak powinien przebiegać rozwój ruchowy i manualny dziecka oraz jak ułatwić dziecku zdobywanie poszczególnych umiejętności, zawarte są w drugiej części książki zatytułowanej *Mnożenie inteligencji ruchowej twojego dziecka*. Pierwszy rozdział przybliży rodzicowi powody, dlaczego pozycja na brzuchu ułatwia dziecku dalszy rozwój, a każda minuta spędzona przez dziecko w innej pozycji jest minutą zmarnowaną. W kolejnych siedmiu rozdziałach autorzy omawiają siedem poziomów funkcjonalnych mózgu: rdzeń przedłużony i rdzeń kręgowy, most, śródmózgowie, początkowy poziom korowy, wczesny poziom korowy, pierwotny poziom korowy i najwyższy poziom korowy. Każdy rozdział podzielony jest na dwie części, z których pierwsza poświęcona jest rozwojowi ruchowemu, a druga manualnemu. Autorzy jasno definiują wiek, w którym powinien rozwijać się dany poziom funkcjonalny mózgu, a tym samym konkretna umiejętność. W ciągu pierwszych dwóch miesięcy życia dziecko zwiększa o 34% swoją masę urodzeniową (s. 58), a im jest cięższe, tym nauka pełzania staje się trudniejsza. Jeśli zwlekamy z tym zbyt długo, dziecko staje się silniejsze i często próbuje raczkować lub staje, mimo iż nie umie jeszcze pełzać. Niestety, taki scenariusz jest bardzo niekorzystny dla dalszego rozwoju nie tylko ruchowego, ale także intelektualnego i emocjonalnego.

Związek między równowagą, sprawnością motoryczną a trudnościami w uczeniu się, słabą pamięcią, trudnościami w czytaniu, zespołem nadaktywności ruchowej, dyspraksją, dysgrafią, dyskalkulią, dysfazją, dysnomią, a także zaburzeniami lękowymi, zaburzeniami nastroju i samooceny był od lat 70. ubiegłego wieku wielokrotnie potwierdzany badaniami (Goddard Blythe, 2006, 2011). Julio Bernaldo de Quiros i Orlando L. Schrager, autorzy książki *Neurological Fundamentals in Learning Disabilities* wyjaśniają, że na progu życia aktywność motoryczna uprzedza czynność mentalną, później obydwie współwystępują równolegle, następnie podejmują współpracę, aż wreszcie aktywność psychiczna podporządkowuje sobie aktywność ruchową. „Im wyższy poziom ośrodkowego układu nerwowego zaangażowany w utrzymanie obsługi ciała, tym większe będą trudności w koncentracji na bardziej złożonych funkcjach w procesie uczenia się” (Goddard Blythe, 2011, s. 257). Mimo iż to zagadnienie zostało dobrze opracowane teoretycznie, poradniki praktyczne dla rodziców o rozwoju dziecka nie uwzględniają tej wiedzy, przez co rodzic nie może zapobiegać dysfunkcjom rozwojowym. Książka



Domana ojca i syna oraz B. Hagięgo uzupełnia tę lukę, dostarczając wskazówek praktycznych na temat ubrania, organizacji otoczenia, aktywności, do których ma być zachęcane przez rodziców, a nawet pozycji, w jakich powinno spędzać czas.

„Równowaga nie jest czymś, co nabywamy w automatyczny sposób. Jest raczej czymś, co osiągamy poprzez działanie” (Goddard Blythe, 2006, s.37). Dlatego jeśli chcemy opanować liczne dysfunkcje i dobrze przygotować dzieci do nauki szkolnej, musimy zająć się źródłem problemu i zadbać o rozwój mózgu. „Zawsze sądzono, że rozwój neurologiczny i jego produkt końcowy – zdolności – są statycznym nieodwołalnym faktem: To dziecko jest zdolne, a to nie. To dziecko jest bystre, a to nie. Nic bardziej odległego od prawdy. Faktycznie, rozwój neurologiczny, który zawsze uważaliśmy za statyczny i nieodwołalny, jest dynamicznym i stale zmieniającym się procesem” (Doman, Doman, 1992, s. 21). Przy czym proces neurologicznego rozwoju można zarówno przyspieszyć, jak i opóźnić.

Książka *Jak nauczyć dziecko wspaniałej sprawności fizycznej. Od urodzenia do szóstego roku życia. Więcej cichej rewolucji* jest rewolucyjnym poradnikiem dla rodziców, gdyż w odróżnieniu od innych pokazuje, że nowo narodzone dziecko może pęłzać zaraz po urodzeniu oraz pokonywać dystans jednego metra w wieku trzech tygodni. Informacje naukowe i medyczne zaprezentowane są w przystępny dla laika sposób, ale jednocześnie na tyle rzetelny, aby uzasadnić punkt widzenia autorów. Kolejne umiejętności są logicznym następstwem umiejętności osiągniętych w poprzednim etapie, a jednocześnie tylko elementem, stopniem w drodze do osiągnięcia ostatecznego celu.

Czytelnicy, którzy znają całą twórczość G. Domana mogą poczuć się rozczarowani powtórzeniem niektórych wątków, opisanych w innych publikacjach z serii *The Gentle Revolution*. Pierwsza część książki autorstwa G. Domana, licząca 43 strony, jest w dużej mierze wspólna dla *Jak nauczyć male dziecko czytać* (Doman, Doman, 1992), *How to teach your baby math* (Doman, 2001), *How to multiply your baby's intelligence* (Doman, Doman, 2005) oraz *How to give your baby encyclopedic knowledge* (Doman i in. 1995). Niewątpliwą zaletą książki są liczne tabele, schematy i zdjęcia. Przypisanie określonego koloru do każdego z siedmiu poziomów funkcjonalnych mózgu i konsekwentne ich używanie zarówno w oznaczeniu rozdziałów, tabel, jak i podsumowań powoduje, że książka jest bardzo czytelna i przejrzysta.

Współcześnie, kiedy nauczyciele początkowego kształcenia zintegrowanego mają zastąpić terapeutów i pedagogów poradni psychologiczno-pedagogicznych, a ich rolą będzie wspieranie rozwoju dzieci, których rodzice nie są świadomi znaczenia wczesnych lat rozwoju w procesie dalszej edukacji, książka ta powinna stać się lekturą obowiązkową studentów pedagogiki. Publikacja ta nie może stanowić przeciwwagi dla niezliczonej liczby poradników dla rodziców, powielających zaakceptowane społecznie wzorce, ani czasopism podporządkowanych kampaniom marketingowym marek dla dzieci, jednak powinna skłonić do refleksji w czasach, gdy u tak wielu dzieci szkolnych diagnozowane są dysfunkcje rozwojowe, a chusta do noszenia niemowlęcia staje się elementem wyprawki noworodka.

### Przypisy

<sup>1</sup> <https://picasaweb.google.com/aleksandra.koszanska/Balbala#5453793732250349298>; [http://jeremihy-ska.blogspot.com/2007\\_06\\_01\\_archive.html](http://jeremihy-ska.blogspot.com/2007_06_01_archive.html); <http://vegebar.pl/printview.php?t=7409&start=175&sid=0db11d92a344190a7a84f43881c97747> (10.07.2011)

<sup>2</sup> <http://www.grupy.otop.pl/raczkowanie-na-pupie,usn,212898.html>; [http://forum.gazeta.pl/forum/w/572,86988432,0,raczkowanie\\_na\\_pupie\\_html](http://forum.gazeta.pl/forum/w/572,86988432,0,raczkowanie_na_pupie_html); <http://www.zakatek21.pl/forum/printview.php?t=1618&start=0&sid=e22ae1b6f6e-e975312f86f00af1a5c39>; <http://dziecko-info.rodzice.pl/archiw/index.php/t-163089.html> (10.07.2011)

### Literatura

Blythe P., McGlown D. J. (1979): *An Organic Basis for Neuroses and Educational Difficulties*. Insight Publishers, Chester

De Quiros J. B., Schragger O. L. (1978): *Neurological Fundamentals in Learning Disabilities*. Academic Therapy Publications Inc., Novato

Doman G. (1996): *Jak postępować z dzieckiem z uszkodzeniem mózgu czyli opóźnionym umysłowo, z dziecięcym porażeniem mózgowym, z zaburzeniami emocjonalnymi spastycznym, wiotkim, sztywnym, z padaczką, autystycznym, ateotypycznym, nadpobudliwym, z zespołem Downa*. Tłum. E. Kluck, B. Sztyma. Wyd. „Protex”, Poznań

Doman G., Doman J. (1992): *Jak nauczyć male dziecko czytać. Cicha rewolucja*. Tłum. M. Pietrzak. Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz

Doman G., Doman J. (2001): *How to teach your baby math. More gentle resolution*. The Gentle Revolution Press, Towson, Maryland

Doman G. Doman J. (2005): *How to multiply your baby's intelligence. The gentle revolution*. Square One Publishers, Nowy Jork

Doman G., Doman J., Aisen S. (2001): *How to give your baby encyclopedic knowledge. More gentle revolution*. The Gentle Revolution Press, Towson, Maryland

Dryden G., Vos J. (2003): *Rewolucja w uczeniu się*. Tłum. B. Józwiak. Wyda. Zysk i S-ka, Poznań

Goddard Blythe S. (2006): *Harmonijny rozwój dziecka*. Tłum. P. Karpowicz. Świat Książki, Warszawa

Goddard Blythe S. (2011): *Jak osiągnąć sukcesy w nauce? Uwaga, równowaga i koordynacja*. Tłum. M. Trzczińska. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

Aneta Czerska  
Instytut Rozwoju Małego Dziecka w Warszawie

### **Beata Koziel:**

*Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych  
przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców.*

**Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji  
Uniwersytetu Śląskiego, Wyd. Adam  
Marszałek, Cieszyn–Toruń 2011, s. 386**

Zagadnienie niepowodzeń szkolnych przeżywa od niedawna renesans w związku z koniecznością przystosowania polskiego systemu edukacji do aktualnych potrzeb rynku i gospodarki narodowej oraz wymagań Unii Europejskiej (Łysek, 1998). W literaturze występuje wiele różnodyscyplinarnych definicji niepowodzeń szkolnych. Trudno określić ich przyczynę u wszystkich dzieci. Są one tak różne, jak różne są dzieci. Do niepowodzeń przyczynia się wiele czynników wynikających ze środowiska domowego i szkolnego, jak również indywidualnych cech ucznia. W utylitarnych definicjach niepowodzenia szkolnego przede wszystkim eksponuje się symptomy i poprzez nie definiuje postawy i zachowania uczniów, dlatego utrwaliło się przekonanie, że są to głównie niepowodzenia uczniów. We współpracy rodziny i szkoły obowiązywać powinien jednolity, uzgodniony kierunek pracy wychowawczej. Zdaniem Mikołaja Winiarskiego, „współczesne badania pedagogiczne i socjologiczne w pełni uzasadniają tezę o występowaniu zależności pomiędzy efektywnością dydaktyczno-wychowawczą szkoły a rodziną ze względu na realizację zadań edukacyjnych” (Winiarski, 1992, s. 7). Autor zwraca uwagę na utrwalenie się stereotypów, obarczających winą za niepowodzenia uczniów.

Układ recenzowanej pracy jest bardzo czytelny, problem podjęty w książce jest złożony, interdyscyplinarny i wielorako uwarunkowany przez praktykę pedagogiczną i społeczną. Analiza zebranego materiału badawczego wykazuje znaczną złożoność przyczyn niepowodzeń szkolnych. Dostrzeżone prawidłowości pozwalają na formułowanie wniosków i mogą stanowić podstawę dalszych pogłębionych badań

w tym zakresie. Temat rozprawy został rozpracowany w ośmiu rozbudowanych rozdziałach, które poprzedza wprowadzenie recenzja Tadeusza Lewowickiego oraz wstęp. Wartościowym dopełnieniem pracy jest obszerna bibliografia. Ogromny materiał bibliograficzny zapewnia publikacji długą aktualność i czyni ją nieodzowną w warsztacie każdego zajmującego się omawianą problematyką. Pracę zamyka aneks, w którym znajduje się spis wykresów i tabel zamieszczonych w publikacji.

Opracowanie podzielone jest na osiem części. W pierwszej autorka przedstawia definicje niepowodzeń szkolnych, przywołuje stanowiska przedstawicieli różnych koncepcji źródeł tradycyjnych i współczesnych ujęć niepowodzeń. Podkreśla, że aby skutecznie przeciwdziałać niepowodzeniom dydaktycznym, trzeba poznać możliwie wszystkie przyczyny tego zjawiska.

Część druga ma charakter wprowadzający czytelnika w istotę niepowodzeń szkolnych, ich źródła, „wzajemne powiązania, na które należy mieć wzgląd przy szukaniu przyczyn” (s. 160) i skuteczne sposoby ich pokonania; uwarunkowania pedagogiczne, biopsychiczne i społeczno-ekonomiczne, według ujęć przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, a także autorka eksponuje wybrane teorie i dokonujące się przemiany w poglądach na istotę kształcenia w obszarze formułowania i przyjmowania do realizacji celów i zadań edukacji szkolnej.

Sposobom zapobiegania i przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym poświęcona jest część trzecia. Zwrócono w niej uwagę na różnorodne sposoby zapobiegania i przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym, jakie nauczyciele mogą stosować w swojej pracy; jednakże – twierdzi autorka – „większość z nich nie jest znana nauczycielom – lub jeśli jest znana, to nie jest wykorzystywana w pracy z uczniem” (s. 330). W opinii Beaty Koziel „istnieje wiele kwestii, których dostrzeżenie i wprowadzenie mogłoby oddziaływać pozytywnie na zmniejszenie rozmiarów niepowodzeń szkolnych wszystkich podmiotów edukacyjnych” (s. 189).

O społecznym spostrzeganiu oraz o konieczności zmiany myślenia o edukacji i niepowodzeniach szkolnych wszystkich osób związanych ze szkołą mowa jest w czwartej części. Autorka postuluje, że „nie można odpowiedzialnością za niepowodzenia szkolne obciążać samego ucznia, a przyczyn szukać tylko w obszarze biopsychicznym” (s. 197).

W części piątej autorka przedstawia organizację i przebieg procesu badawczego na temat spostrzegania niepowodzeń szkolnych i wyniki

badań, zamieszczone w kolejnych rozdziałach, rozumienie, uwarunkowania i spostrzeżenia niepowodzeń przez nauczycieli, uczniów i rodziców, mieszkających w Jastrzębiu Zdroju.

Opinie, deklaracje wiążące przyczyny niepowodzeń z osobami spoza własnej grupy opisane według zastosowanego modelu atrybucji B. Weinerja, autorka zamieszcza w części szóstej, siódmej i ósmej publikacji. Zawierają pouczającą relację z reprezentatywnych badań na temat źródeł i uwarunkowań niepowodzeń szkolnych interpretowanych przez nauczycieli, młodzież i rodziców. Dokonawszy wnikliwej analizy i opisu wyników badań, autorka zwięźle formułuje konkluzje przydatne w teorii i praktyce. Przykładowo „nauczyciele pytani o uczniowskie interpretacje sukcesu zgodzili się z założeniami zaprezentowanymi przez B. Weinerja i uznali, iż uczniowie najczęściej osiąganie sukcesu przypisują *swoim zdolnościom*, następnie – *włożonemu wysiłkowi*, a w dalszej kolejności – *poziomowi trudności zadań i szczęściu*. Natomiast wskazując uczniowskie interpretacje porażki, nauczyciele uznali, iż uczniowie głównie wskazują, iż doznają porażki ze względu na *poziom trudności zadań*, na drugim miejscu umieścili – *szczęście*, na trzecim – *włożony wysiłek*, a na czwartym – *zdolności ucznia*” (s. 230–231).

Logicznym dopełnieniem ośmiu rozdziałów jest *Zakończenie – próba ogólnego podsumowania*. Zawarte w niej wyniki badań pozwalają na sformułowanie uogólnień. Na przykład, że osiągnięcia szkolne uczniów zależą od świadomości zadań i ról wychowawczych; wiedzy pedagogicznej i psychologicznej rodziców; umiejętności wychowawczych; współpracy rodziny ze szkołą, kontaktów interpersonalnych uczniów i nauczycieli – „im większa jest luka kulturowa między nauczycielem a uczniem, tym trudniej jest uczniowi korzystać z nauki szkolnej” (s. 326). Autorka przestrzega, iż gdy „nauczyciel, spodziewając się pewnych zachowań i osiągnięć poszczególnych uczniów, zachowuje się w odmienny sposób w stosunku do nich i jeśli uczniowie nie będą się aktywnie temu przeciwstawiać, to będzie to oddziaływało na ich osiągnięcia szkolne (pozytywne lub negatywne)” (s. 327–328).

Ogół przedstawionych w publikacji refleksji i wyników badań wskazuje, jak wielkie znaczenie dla wypełniania przez dziecko zadań dydaktycznych i wychowawczych mają prawidłowo ukształtowane relacje rodzina – szkoła. Sądzę, iż praca Beaty Kozieł może być uznana jako solidny wkład do metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły, powinna stać się ważnym

składnikiem warsztatu metodycznego nauczyciela w szkole i nauczyciela akademickiego.

Szeroka analiza zagadnienia, dokonana przez autorkę jest znakomitym przyczynkiem do szerokiej refleksji nad umiejętnością inspirowania, inicjowania i realizowania konkretnych inicjatyw służących kształtowaniu poprawnych relacji między nauczycielami, uczniami a rodzicami. Istotnym walorem książki jest możliwość wykorzystania zawartych w niej rozważań do przemyśleń i podjęcia refleksji nad umacnianiem więzi rodziców i szkoły oraz wydobywania tego, co najważniejsze w procesie kształcenia i wychowywania uczniów.

Na pewno książka ta przyczyni się do szerszego zainteresowania pedagogów teoretyków i praktyków, gdyż jest próbą przybliżenia problemu niepowodzeń w nauce, ich przyczyn i sposobów zapobiegania im. Przedstawione przemyślenia i wskazówki praktyczne pomogą z pewnością w ukierunkowaniu pracy z dzieckiem.

#### Literatura

- Łysek J. (1998): *Wstęp*. W: J. Łysek (red.): *Niepowodzenia szkolne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków  
Winiarski M. (1992): *Współdziałanie szkoły i środowiska: aspekt socjopedagogiczny*. UW, Warszawa.

Natalia Ruman  
Uniwersytet Śląski

*Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 1. Red. Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 662 oraz*

*Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Tom 2. Red. Alina Szczurek-Boruta, Ewa Ogrodzka-Mazur. Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 711*

Profesor Tadeusz Lewowicki jest jedną z najbardziej rozpoznawalnych postaci współczesnej pedagogiki. Z okazji jubileuszu Profesora, redaktorki tomów *Poza paradygmaty...*, Ewa Ogrodzka-Mazur oraz Alina Szczurek-Boruta, chciały przypomnieć najważniejsze osiągnięcia naukowe T. Lewowickiego, a tym samym wyrazić uznanie i szacunek dla jego dokonań. Zaprosiły do współpracy grono znaczących pedagogów oraz przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych. W wyniku tej współpracy

powstała dwutomowa księga pamiątkowa, która jest nie tylko hołdem oddanym Profesorowi, podsumowaniem jego dotychczasowego dorobku naukowego i dydaktycznego, ale również zbiorem oryginalnych tekstów znanych przedstawicieli nauki, którzy nawiązywali do aktywności naukowej, badawczej, dydaktycznej, społecznej i organizacyjnej prof. T. Lewowickiego.

W pierwszym tomie redaktorki treść zorganizowały w pięć części prezentujących wieloaspektowe zainteresowania naukowe prof. T. Lewowickiego. W części „Nauczyciel nauczycieli” można zapoznać się z charakterystyką twórczości naukowej i działalności pedagogicznej T. Lewowickiego. Opracowana przez Barbarę Grabowską bibliografia prac Profesora (prawie 700 pozycji!) dokumentuje jego trud pisarski. Życiorys jest urozmaicony zdjęciami przybliżającymi różne sytuacje z życia naukowego i prywatnego. Wkład w rozwój kadry naukowej dobrze ilustruje zestawienie prac doktorskich wypromowanych przez T. Lewowickiego. Tę część tomu, stanowiącą rodzaj wstępu, wieńczę listy gratulacyjne przesłane przez prof. Stefana M. Kwiatkowskiego – Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. Zbigniewa Kwiecińskiego – Przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz prof. Stefana Mieszalskiego – Rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, z którą Jubilat jest związany od momentu jej powstania i był jej pierwszym rektorem.

W części drugiej „Humanistyka i pedagogika. Ku synergii mądrości tradycji i wielości ujęć współczesnych” redaktorki umieściły rozprawy nawiązujące do głoszonej przez prof. T. Lewowickiego tezy o wieloparadygmatyczności w pedagogice, związkach pedagogiki z innymi dyscyplinami nauki oraz odnoszące się bezpośrednio do wypracowanych przez niego teorii. I tak, znalazły się tu teksty: Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego o potrzebie stosowania wyjaśnień komplementarnych w metodologiach nauk społecznych, Marii Dudzikowej o roli metafory w nauce, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej o autorskim i organizacyjnym wkładzie T. Lewowickiego w przewyższanie dominacji paradygmatu pedagogiki praktycznej w Polsce po transformacji ustrojowej, Zygmunta Wiatrowskiego o teorii T. Lewowickiego dotyczącej indywidualizacji kształcenia, Mirosława J. Szymańskiego o naukowym statusie pedagogiki, ukazujący problem wielowymiarowego i interdyscyplinarnego charakteru pedagogiki, Dariusza Kubinowskiego, odnoszący się do tezy o wieloparadygmatyczności współczesnej pedagogiki, proponującego autor-

ski model paradygmatu pedagogicznego oraz Lecha Witkowskiego – z filozoficznym przesłaniem do młodych pracowników nauki, na temat etycznych aspektów bycia wirtuozem w sytuacjach działania pedagogicznego. Opracowania wychodzą poza ramy sztamowych odniesień do dorobku Jubilata, skłaniają do refleksji, czasami prowokują – ukazując wielowymiarową problematykę.

Trzecia część tomu – „Kultura i edukacja. Idee przemian oświatowych”, zawiera opracowania poświęcone powiązaniu szeroko pojętej kultury z edukacją. Otwiera ją publikacja Czesława Kupisiewicza, który porównuje twórczość naukową z pogranicza pedagogiki i psychologii T. Lewowickiego z aktywnością naukową Jerome’a Brunera. Zbyszko Melosik ukazuje cele pedagogiki w kontekście współczesnej kultury. Janusz Gajda, bazując na osobistych kontaktach z Jubilatem i na jego twórczości naukowej, pisze o skutecznej wielostronnej edukacji i udziale w niej pedagogiki. Tadeusz Pilch, dla którego kultura jest fundamentem wartości i ładu moralnego społeczeństwa, a wychowanie społeczne instrumentem przewyższania „patologii transformacji”, analizuje zjawisko globalizacji oraz konsekwencje transformacji w Polsce. Tadeusz Miluski opisuje problemy społeczno-ekonomiczne współczesnego świata i związane z nimi wyzwania edukacji, a Urszula i Wojciech Morszczyński nawiązali do roli autorytetu, mistrza i idola w czasie kulturowych przemian, odwołując się do myśli T. Lewowickiego.

Część czwarta – „W poszukiwaniu modelu lepszej szkoły. Wyzwania współczesności” – jest kontynuacją części trzeciej. Można w niej znaleźć publikacje na temat edukacji z odniesieniem do współczesnego świata. Stanisław Juszczyk przedstawia studium kształtowania się autorytetu uczonego, a Józef Kuźma pisze o wkładzie prof. T. Lewowickiego w tworzenie współczesnej teorii szkoły oraz pedeutologii. S. Mieszalski opisuje relacje pomiędzy „kumulatywną ewolucją kulturową” a szkolną edukacją i podkreśla, że duże znaczenie w pedagogice mają inspiracje czerpane z innych nauk – co jest nawiązaniem do działalności naukowej T. Lewowickiego. Do ciekawych konkluzji dochodzi Marian Nowak zestawiając problemy pedagogiki celów z pedagogiką kompetencji i szukając odpowiedzi na pytanie, czemu ma służyć dzisiejsza edukacja szkolna. Wojciech Kojas analizuje wybrane zagadnienia reformy w szkolnictwie wyższym, ukazuje zmiany w edukacji w kontekście przemian kulturowych, odnosząc się do teorii i opracowań prof. T. Lewowickiego, a Bogusław

Śliwerski porusza kwestie uwarunkowań efektywności kształcenia i wychowania w dzisiejszej rzeczywistości, ze szczególnym uwzględnieniem poglądów T. Lewowickiego i jego badań nad efektywnością kształcenia z lat 70. XX wieku. Nawiązując do postulatu głoszonego przez prof. T. Lewowickiego o potrzebie przemian edukacji szkolnej w zakresie relacji nauczyciel – uczeń, Beata Kozieł przeanalizowała tę problematykę w badaniach własnych.

Z zaznaczonych już w części czwartej zagadnień pedeutologii redaktorki przechodzą płynnie do „Problemów kształcenia i pracy nauczycieli” (część piąta tomu), umieszczając w niej teksty nawiązujące do kilku obszarów zagadnień, które eksponuje od lat w swoich pracach T. Lewowicki. I tak, Bronislava Kasáčova pisze o badaniach pedeutologicznych i ich przydatności w praktyce edukacyjnej. Anna Gajdzica analizuje zjawisko konformizmu w zawodzie nauczyciela na podstawie własnych badań. Urszula Szuścik zwraca uwagę na twórcze aspekty kształcenia na podstawie wybranych koncepcji twórczości, a Urszula Klajmon-Lech – na ideę podmiotowości i dialektyczności w wychowaniu dziecka niepełnosprawnego. Izabela Krzemieńska-Woźniak i Gabriela Piechaczek-Ogierman opisują aspiracje życiowe studentów pedagogiki na podstawie m.in. Regulacyjnej Teorii Aspiracji T. Lewowickiego. Janina Urban, odwołując się do wskazywanych przez T. Lewowickiego związków między edukacją, moralnością i sferą publiczną, analizuje opinie studentów pedagogiki na temat szacunku i zaufania.

Miłym akcentem są załączone w suplemencie odpisy dyplomów i aktów nadania tytułów naukowych i honorowych prof. T. Lewowickiemu. Dopełniają one prezentowaną sylwetkę Uczzonego.

W tomie drugim *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa* redaktorki zawarły teksty nawiązujące do szerokiich zainteresowań Jubilata w dziedzinie pedagogiki międzykulturowej. Warto wspomnieć, że obie Panie profesor: E. Ogrodzkiej-Mazur i A. Szczurek-Boruta należą do cieszyńskiej szkoły badań pogranicza, której inicjatorem i twórcą jest prof. T. Lewowicki. Tom rozpoczyna tekst ich autorstwa o działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej i organizacyjnej Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie w latach 1989–2012, którym kieruje Jubilat. Zaprezentowano również bibliografię prac wydanych w serii „Edukacja Międzykulturowa”. O drodze naukowej, studiach, mistrzach, życiowych wy-

borach prof. T. Lewowickiego można się dowiedzieć z wywiadu przeprowadzonego z nim przez B. Grabowską i Jolantę Suchodolską. Z tekstu E. Ogrodzkiej-Mazur dowiadujemy się, jak wielkim autorytetem cieszy się T. Lewowicki w środowisku pedagogów międzykulturowych. Autorka analizuje dokonania Jubilata wykorzystując typologię autorytetu naukowego Jana Szczepańskiego, w której brane są pod uwagę zasługi badacza w rozwoju wiedzy naukowej, w funkcjonowaniu jego szkoły naukowej, zajmowanych przez niego stanowiskach oraz autorytecie moralnym i społecznym. Część tę dopełniają alegoryczne podziękowania Przemysława Grzybowskiemu z okazji jubileuszu oraz listy gratulacyjne.

Kolejne teksty są pogrupowane w sześć części odwołujących się do podstawowych kategorii pojęciowych pedagogiki międzykulturowej. W części pierwszej „Tożsamość w pedagogicznych studiach i badaniach międzykulturowych” Jerzy Nikitorowicz, zainspirowany teorią zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego, prezentuje autorską koncepcję rozwoju tożsamości człowieka w społeczeństwie wielokulturowym. Jolanta Muszyńska pisze o interdyscyplinarności edukacji międzykulturowej na przykładzie wybranych teoretycznych koncepcji tożsamości, nawiązując między innymi do teorii T. Lewowickiego. Dorota Misiejuk prezentuje liczne problemy metodologiczne związane z analizą tożsamości kulturowej w procesie edukacji. Bardzo ciekawe doniesienia z badań własnych zamieszcza w swoim tekście B. Grabowska. Opierając się, między innymi, na teorii zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego, autorka badała społeczne funkcjonowanie polskiej mniejszości narodowej na Białorusi, Ukrainie i w Czechach. Opisuje formułowanie się modelu tożsamości wielowymiarowej na badanych pograniczach. Część pierwszą tomu zamyka opracowanie Jolanty Suchodolskiej na temat zachowań tożsamościowych młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego. Osnowę wszystkich opracowań tej części tomu stanowi teoria zachowań tożsamościowych T. Lewowickiego.

W drugiej części tomu – „Historia i współczesność mniejszości narodowych i etnicznych na pograniczach” większość opracowań w dużej mierze opiera się na źródłach historycznych i etnograficznych. Wiesława Korzeniowska opisuje udział ziemiaństwa śląskiego w przemianach edukacyjnych XVIII i IX wieku. Idzi Panic analizuje źródła do badań stosunków językowych i etnicznych w dawnych wiekach na Śląsku Cieszyńskim. Zenon Jasiński opracowanie

poświęcił działalności kulturalno-oświatowej polskich organizacji na terenie Ostrawy i Kresów Ostrawskich w latach 1918–1938. Iwona Pugacewicz skupia się na zjawisku nabywania polskiej tożsamości przez dzieci i młodzież urodzoną we Francji, potomków polskiej emigracji, pod koniec XIX wieku. Interesujący tekst Aleksandry Gancarz ukazuje życie Polaków z Kazachstanu z perspektywy pedagogiki międzykulturowej. Autorka przedstawia problemy i kontrowersje wokół współczesnej repatriacji, odnosi się do literatury naukowej i analizy przypadku rodziny repatriantów z Górnego Śląska.

Opracowania trzeciej części drugiego tomu – „Komunikacja i dialog międzykulturowy” – dotyczą problematyki interakcji i porozumiewania się w kontekście edukacji międzykulturowej. Leszek Korporowicz, nawiązując do podejścia T. Lewowickiego do edukacji międzykulturowej, rozwija wątek dialogu międzykulturowego. Wiktor Rabczuk opisuje komponent międzykulturowy kompetencji kluczowych ujętych w Europejskich Ramach Odniesienia. Mirosław Sobocki, uczestnik cyklicznych cieszyńskich spotkań naukowych z prof. T. Lewowickim, postuluje o refleksyjność „międzykulturową” w analizie symboli. Sylwia Jaskuła zwraca uwagę na komunikację w przestrzeni wirtualnej – piątym wymiarze współczesnego świata – i znaczenie w nim edukacji międzykulturowej.

W części czwartej, „Kwestie wyznaniowe i edukacja religijna w społecznościach zróżnicowanych kulturowo”, redaktorki umieściły opracowania: socjologiczno-historyczne Haliny Russek o współczesnym życiu religijnym Czechów i Słowaków oraz wpływie przeszłości na jego dzisiejszy stan; Józefa Budniaka o ekumenizmie męczenników w XX wieku oraz Anieli Różańskiej o międzykulturowej edukacji religijnej, w kontekście edukacji międzykulturowej nakreślonej przez T. Lewowickiego.

Autorzy opracowań zamieszczonych w części piątej „Rodzina i szkoła w środowiskach wielokulturowych w kontekście doświadczeń edukacyjnych” wielokrotnie odwołują się do ujęć i teorii opracowanych przez T. Lewowickiego. A. Szczurek-Boruta przywołuje w swoich rozważaniach problemy orientacji indywidualistycznej i kolektywistycznej, ukazuje ich użyteczność w dyskursie edukacyjnym na temat tożsamości i powinności współczesnej pedagogiki. Alicja Hruzud pisze o rodzinie w środowisku wielokulturowym, nakreśla szkic koncepcji własnych badań opartych na teorii zachowań tożsamościowych prof. T. Lewowickiego. Barbara Chojnacka-Synaszko analizuje znaczenie inteligencji in-

tra- i interpersonalnej w procesie przystosowania do funkcjonowania w warunkach kulturowego zróżnicowania. Ważne kwestie kształcenia dzieci migrantów porusza w artykule Krystyna Bleszyńska. Anna i Zenon Gajdzica rozpatrują relacje z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w kontekście założeń edukacji wielo- i międzykulturowej; prezentują istotne wyniki badań nad dystansem społecznym nauczycieli wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie. Zespół autorów z Uniwersytetu Albertańskiego w Edmonton (Małgorzata Gil, Tiffany Prete, Brent Bradford, Alexis Hillyard, José da Costa) formułuje konkretne propozycje edukacyjne do zastosowania w kształceniu dorosłych, opierając się na wynikach badań empirycznych.

Opracowania zawarte w szóstej części tomu „Edukacja wielo- i międzykulturowa w przestrzeni europejskiej” ukazują powiązania edukacji z procesem globalizacji i integracją europejską. S. M. Kwiatkowski koncentruje się na problemach zarządzania zespołami wielokulturowymi w przedsiębiorstwach międzynarodowych. Jolanta Miluska, analizując pozycję Polski w Europie w kategoriach kulturowych, wskazuje jej implikacje dla edukacji. Andrzej Sadowski przedstawia socjologiczny wizerunek wschodniego pogranicza w warunkach integracji europejskiej oraz globalizacji. Zakończeniem szóstej części jest opracowanie Teresy Wilk, w którym autorka wyraża wątpliwości co do form i metod wdrażania idei wielokulturowości, skuteczności edukacji w tym zakresie oraz określa współczesną przestrzeń działania pedagogiki społecznej.

W suplementcie, zatytułowanym „Z kroniki Katedry i Zakładu Pedagogiki Ogólnej 1989–2009” można odnaleźć fotograficzną dokumentację wydarzeń z życia Zakładu, podziękowania, życzenia dla prof. T. Lewowickiego oraz wiersz okolicznościowy napisany przez Profesora z okazji dwudziestolecia Zakładu „O Jubilatce – Dwudziestolatce!”.

Wspólne przedsięwzięcie redaktorek i autorów *Poza paradygmaty...* poza paradygmaty wykracza. Rozległa tematyka, wieloaspektowe ujęcia, autorzy – uznane autorytety różnych dziedzin nauki: pedagogiki, psychologii, socjologii, historii i filozofii – tworzą Księgę pamiątkową, która jest publikacją niepowtarzalną. Poza wartością merytoryczną i naukową opracowanie ma wymiar wychowawczy, dla młodych adeptów nauki stanowi źródło wiedzy o ich Mistrzu, bo obraz Mistrza wyłania się niewątpliwie z recenzowanych tekstów.

Justyna Kowal  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

**„Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.  
Uniwersytet Śląski w Katowicach,  
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji.  
Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 265**

Rocznik „Edukacja Międzykulturowa” jest kontynuacją serii wydawniczej pod tym samym tytułem, redagowanej i wydawanej przez cieszyński ośrodek naukowy. Seria ta wydawana jest od 1992 roku i aktualnie liczy 49 tomów. Zauważyć przy tym trzeba, że nie prezentuje ona wyłącznie cieszyńskiej szkoły myślowej w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej oraz regionalnej, ale stanowi swoistą przestrzeń dyskusji i prezentacji dorobku teoretycznego i praktycznego wszystkich ośrodków naukowych, które podejmują rozmaite aspekty tej problematyki.

**Struktura tomu.** Jedną z najistotniejszych części prac nad koncepcją każdego czasopisma – obok określenia zakresu treściowego – jest wypracowanie spójnej i logicznej struktury. Autorzy wyłonili działy: „Artykuły i rozprawy”, „Relacje i komunikaty z badań”, „Forum młodych pedagogów międzykulturowych”, „Praktyka edukacyjna”, „Ośrodki naukowo-badawcze zajmujące się edukacją międzykulturową w Polsce”, „Recenzje”, „Rozprawy habilitacyjne i doktorskie”, „Kronika”, „Bibliografia”, „Noty o autorach”, „Informacje dla autorów Edukacji Międzykulturowej”. Struktura tomu wydaje się kompletna i przejrzysta. Badając zawartość treściową poszczególnych działów trzeba podkreślić, że koncepcja pisma zasadza się na idei swoistej polifonii myśli i głosów, co skłania do tego, by zasugerować autorom koncepcji pisma, zmianę tytułu działu z „Praktyka edukacyjna” na „Praktyki edukacyjne” oraz „Kronika” na „Kroniki”.

**Zawartość treściowa tomu.** Dział „Artykuły i rozprawy” składa się z wypowiedzi Tadeusza Lewowickiego oraz Jerzego Nikitorowicza. Tadeusz Lewowicki w tekście *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012* kreśli szerokie horyzonty kulturowe (w tym społeczne i polityczne), które stanowią kontekst praktyk edukacyjnych i oświatowych, a te aktywnie „uczestniczą” w kreowaniu tożsamości indywidualnych i grupowych. Tak zarysowane tło skłania autora do wyodrębnienia pedagogiki międzykulturowej jako subdyscypliny (polskich) nauk pedagogicznych, która ma nie tylko wyraźnie określony przedmiot badań, ale także znaczący dorobek na rodzimym gruncie. Z kolei Jerzy Nikitorowicz w artykule *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości* pisze o potrzebie wypracowania „nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych”, co wydaje się szczególnie istot-

ne w sytuacji, w której praktyka wielokulturowa (polityka i edukacja) nie wdraża „przyszłości”, czy też „nie-uobywatelna” ich – jak pisze autor – w demokracji. Trudno zatem mówić o społeczeństwach wielokulturowych funkcjonujących na zasadach demokratycznych.

„Relacje i komunikaty z badań” to część, w której zaprezentowane zostały dwa komunikaty (relacje) z badań. Wzajemnie się dopełniają, pierwszy, autorstwa Jolanty Muszyńskiej, prezentuje wyniki badań zrealizowanych w paradygmacie ilościowym, drugi – Wiolety Danilewicz – omawia fragment badań zrealizowanych w paradygmacie jakościowym. J. Muszyńska opisuje postawy młodzieży wobec osób i grup odmiennych kulturowo (w tym przybyszy), a W. Danilewicz pokazuje doświadczenia rodzin, które wynikają z migracji zagranicznej małżonków i rodziców. Warto podkreślić, że obie autorki podjęły aktywną eksplorację ważkich problemów kulturowych, które – jak *implicite* wskazuje w tekście W. Danilewicz – mogą być także generowane kwestiami ekonomicznymi. Ale też: 1) J. Muszyńska realizując badania ilościowe zaprezentowała deklaratywne postawy i myśli swych respondentów – a więc opowiedziała, jak w „odczuciu” respondentów być powinno w kontaktach z obcymi. Przy czym – zauważa autorka – postawa respondentów jest wynikiem przeplatania się procesów wychowania i socjalizacji w jakiejś konkretnej tradycji kulturowej (w tym religijnej). 2) W. Danilewicz podejmując badania w paradygmacie jakościowym, odwołała się wprost do doświadczeń swoich rozmówców, i analizując ich narracje dokonała szczególnie istotnej prezentacji w perspektywie rodzinnych strategii edukacyjnych, jako konsekwencji uczenia się życia w rozłączeniu. Tekst jest ciekawym studium poznawczym, gdyż ukazuje, że rozłąka nie jest przestrzenią zawieszania relacji rodzinnych, ale ich redefiniowania. Trzeba też podkreślić, że migracja zagraniczna nie musi determinować rozpadu rodzin.

„Forum młodych pedagogów międzykulturowych” to platforma stworzona z myślą o tych, którzy są na początkowym etapie swej kariery badawczo-naukowej. Joanna Sacharczuk pisze o edukacji regionalnej jako o edukacji „pielęgnowania pamięci”. Realizowana etnografia miasta (Białegostoku) obudowana została kontekstem teoretycznym, co dobrze dopełnia autorską wypowiedź. Urszula Namiotko traktuje edukację jako „pielęgnowanie pamięci”, choć odnosi się ją do edukacji międzykulturowej w przestrzeni mikroregionu, jakim są Sejny. W wydaniu obu autorek można mówić o edukacji regionalnej

i edukacji międzykulturowej jako o „powrocie do siebie”, co stwarza szczególnego rodzaju kapitał kulturowy do kreowania tożsamości indywidualnych i grupowych.

Redaktorzy tomu zamieścili w dziale „Praktyka edukacyjna”, a w zasadzie „Praktyki edukacyjne” trzy wypowiedzi: 1) Anny Młynarczyk-Sokołowskiej i Katarzyny Szostak-Król, artykuł *Bajki międzykulturowe – w poszukiwaniu rozwiązań metodycznych w obszarze edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*; 2) Joanny Augustyniak, tekst *Codziennosc szkolna polskiego ucznia w Irlandii* oraz 3) Adeli Kożyczkowskiej – opracowanie *Studia drugiego stopnia: „Edukacja międzykulturowa i regionalna”. Teoretyczne założenia programu kształcenia*. Wypowiedzi są przykładem praktyk edukacyjnych realizowanych na trzech poziomach edukacji: Ad 1) edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej; Ad 2) edukacji gimnazjalnej; Ad 3) edukacji wyższej.

Obie autorki podejmując kwestie metodyczne edukacji międzykulturowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zwracają uwagę na szczególną wrażliwość małego dziecka na zewnętrzne, społeczne oddziaływania znaczących bliskich. Dzieci są więc w pewnym sensie „nieświadomymi” reprezentantami rodzicielskich poglądów na kwestie różnicy kulturowej. Edukacja ma tu zatem wiele do zdziałania, może dość skutecznie ingerować w te procesy socjalizacyjne, których konsekwencją mogą być kulturowe i rasowe uprzedzenia.

Joanna Augustyniak na przykładzie doświadczeń swych rozmówców pokazuje czytelnikowi co to znaczy być odmiennym kulturowo, i na czym polega proces uczenia się innej kultury z perspektywy doświadczeń przybysza. Autorka – podobnie jak W. Danilewicz – odwołała się wprost do doświadczeń swoich rozmówców. Analiza narracji polskich uczniów w Irlandii pozwoliła rozpoznać w perspektywie pedagogii pogranicza te momenty edukacyjne, które determinowały rewizję dotychczasowej wiedzy rozmówców nie tylko o świecie (w tym szkole), ale także o sobie samych. Jest to ciekawe studium, które w niezamierzony sposób uzupełnia prezentacje badawcze z działu „Relacje i komunikaty z badań”. Warto zatem czytać je komplementarnie. Jest to też studium ciekawe z innej przyczyny: otóż w „normalnej” szkole, w „normalnym” programie dydaktycznym – jakby mimochodem – nauczyciele irlandzkiej szkoły „znaleźli sposoby” na to, by realizować wychowawcze treści z zakresu edukacji międzykulturowej.

Adela Kożyczkowska opisuje gdańskie doświadczenia związane z tworzeniem programu edukacji międzykulturowej i regionalnej w obrębie i na potrzeby szkoły wyższej. Obok opisu przewidywanych efektów kształcenia (w postaci wiedzy, umiejętności i postaw społecznych) autorka szkicuje rozwój gdańskiej szkoły edukacji międzykulturowej i regionalnej, która wyrosła z odmiennych doświadczeń i tradycji niż szkoła cieszyńska czy białostocka. Autorka podjęła także próbę rozpoznania doświadczeń wielokulturowości, regionalizmu i edukacji międzykulturowej studentów, którzy podjęli trud studiowania na specjalności „Edukacji międzykulturowa i regionalna”. Ten fragment tekstu jest ciekawy, gdyż próbuje odpowiedzieć na pytania: „dlaczego ludzie chcą się zajmować szeroko rozumianą problematyką wielokulturowości?”.

Mirosław Sobecki i Dorota Misiejuk w części „Ośrodki naukowo-badawcze zajmujące się edukacją międzykulturową w Polsce”, w tekście *Krótką historią Katedry Edukacji Międzykulturowej w Białymstoku*, przedstawili myślowo-instytucjonalną historię Zespołu badawczo-naukowego, który z inspiracji i pod kierunkiem prof. Jerzego Nikitorowicza podejmował ważne problemy o charakterze edukacyjnym i pedagogicznym związanych z regionalizmem, wielokulturowością oraz międzykulturowością. Waga tego działu ujawnia się zwłaszcza wtedy, gdy odniesie się go do całości tomu: uwidaczniają się bowiem związki między teoretycznymi, badawczymi i praktycznymi działaniami a zakresem myślowym dotyczącym problematyki podejmowanej przez innych białostockich badaczy. Analiza tekstu M. Sobeckiego i D. Misiejuk ujawnia jego powiązania z zamieszczonymi w tomie tekstami J. Nikitorowicza, J. Muszyńskiej i W. Danilewicz oraz młodych badaczy J. Sacharczuka i U. Namiotko; a także autorek opisu jednej z praktyk edukacyjnych: A. Młynarczyk-Sokołowskiej i K. Szostak-Król. To właśnie w tym sensie można już dziś mówić o szkołach myślowych: białostockiej, cieszyńskiej, warszawskiej czy gdańskiej. Jak napisałem, każda z nich wyrasta i jest inspirowana odmiennymi doświadczeniami, innymi kontekstami kulturowymi i historycznymi oraz odrębnymi tradycjami humanistycznymi i węższej – pedagogicznymi. Trzeba podkreślić, że tom pierwszy dedykowany jest szczególnie szkole białostockiej.

Działy „Recenzje” i „Kronika” (lepiej będzie: „Kroniki”) przybliżają czytelnikowi ważne wydarzenia naukowo-wydawnicze oraz naukowo-konferencyjne z roku 2011. Ciekawym pomysłem jest także spis rozpraw habilitacyjnych



i doktorskich z lat 2000–2011, a także zamieszczona bibliografia prac z zakresu edukacji wielo- i międzykulturowej, jakie ukazały się na rynku wydawniczym w roku 2011. Całość zamyka nota o autorach, którzy oddali swój czas i wysiłek piśmi, oraz wskazówki dla tych autorów, którzy chcieliby poświęcić swój czas i wysiłek „Edukacji Międzykulturowej” w przyszłości.

Powstał nowy periodyk posiadający szerokie zaplecze teoretyczne i empiryczne, nie jest wynikiem doraźnych impulsów grupy badaczy, lecz jest to rocznik głęboko osadzony w dorobku wielu lat badań zespołów naukowych nad edukacją międzykulturową, wielokulturową i regionalną. Dlatego z całą odpowiedzialnością stwierdzam, że mamy do czynienia z wydawnictwem w pełni dojrzałym, godnym uwagi badaczy z kraju i zagranicy.

Muszę dodać – gwoli odpowiedzialności recenzenta – że Rada Naukowa Rocznika składa się z wybitnych badaczy wielo- i międzykulturowości z różnych uniwersytetów m.in. z Kanady, Słowacji, Czech oraz znaczących ośrodków polskich. Podkreślić także pragnę, że reprezentują oni różne dyscypliny humanistyczne, co stanowi dodatkową rękojmię jakości naukowej rocznika „Edukacja Międzykulturowa” i gwarantuje jego polifoniczność. Takim samym gwarantem jest Zespół Redakcyjny Rocznika, kierowany przez prof. UŚ dr hab. Ewę Ogródką-Mazur oraz zastępcę prof. UŚ dr hab. Alinę Szczurek-Borutę, jak również Sekretarzy Redakcji: dr Annę Gajdźcę i dr Barbarę Grabowską.

Kazimierz Kossak-Główczewski  
*Uniwersytet Gdański*



# KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2012

Stanisław Juszczyk  
*Uniwersytet Śląski*

## **„THE NEW EDUCATIONAL REVIEW” CZYLI O PROCESIE UMIĘDZYNARODOWIENIA POLSKIEGO NAUKOWEGO PERIODYKU PEDAGOGICZNEGO**

### **Kilka słów o historii założenia czasopisma**

„The New Educational Review” jest pedagogicznym kwartalnikiem naukowym, który został założony w 2003 roku przez trzy uniwersytety: Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Republika Słowacji), Uniwersytet Ostrawski w Ostrawie (Republika Czech) oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach. Radę Redakcyjną tworzyli w przeszłości ówczesni dziekani wydziałów pedagogicznych wymienionych uniwersytetów oraz ich zastępcy do spraw nauki. Honorowymi redaktorami zostali nestorzy pedagogiki: polskiej (profesorowie Wincenty Okoń, a od 2012 roku Czesław Kupisiewicz), czeskiej (Jiří Mareš) i słowackiej (Ondrej Baláž, a od 2009 roku Ľudovít Višňovský). W skład Międzynarodowej Rady Naukowej czasopisma wchodzi najwybitniejsi pedagogowie wymienionych trzech krajów: 13 z Polski (w tym psycholog i socjolog), 13 z Republiki Czeskiej oraz 12 z Republiki Słowacji. Czasopismo jest kwartalnikiem i oprócz ukazywania się w formie zwartej kolejne jego tomy czytelnicy z całego świata mogą znaleźć w postaci elektronicznej na stronie internetowej: [www.educationalrev.us.edu.pl](http://www.educationalrev.us.edu.pl).

Siedziba redakcji czasopisma od początku mieści się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, a redaktorem naczelnym czasopisma od chwili powołania do życia jest autor niniejszej pracy, będący w latach 2002–2008 dziekanem wydziału oraz inicjatorem założenia periodyku. Kwartalnik jest wydawany przez Wydawnictwo *Adam Marszałek* w Toruniu. Jest znakomitym przykładem pomyślnie instytucjonalizującej się transgranicznej współpracy trzech sąsiadujących krajów oraz stale poszerzającej się międzynarodowej współpracy z autorami afiliowanymi w ośrodkach akademickich z różnych kontynentów.

### **Proces umiędzynarodowienia czasopisma**

Periodyk został powołany do życia w sposób intencjonalny tak, aby w trakcie swego funkcjonowania na międzynarodowym rynku wydawniczym został wpisany

na *Thomson Reuters Master Journal List* w Filadelfii, czy na tzw. Listę Filadelfijską. Na liście tej nigdy nie było indeksowane nie tylko żadne polskie czasopismo pedagogiczne, ale także żadne czasopismo pedagogiczne z krajów Europy Środkowej. Jako redaktor naczelny byłem świadomy ogromu zadania stojącego przed międzynarodową redakcją periodyku, ponieważ należało nie tylko w pierwszych tomach czasopisma przedstawić najważniejsze kierunki badań pedagogicznych prowadzonych w Czechach, Polsce i Słowacji, ale także stopniowo zachęcać pedagogów początkowo z innych krajów europejskich, aby publikowali wyniki swych najnowszych i oryginalnych badań empirycznych czy studiów teoretycznych na łamach naszego periodyku.

Czasopismo musiało być też wydawane periodycznie, a zatem nie można było pokładać nadziei na realizację tego wymogu w wydawnictwie uniwersyteckim. Z założenia, czasopismo nie powinno być wydawane za granicą, czyli ani w Czechach, ani w Słowacji, jakkolwiek partnerzy sugerowali taką możliwość. Zatem należało zainteresować publikacją czasopisma dużą, prywatną i dynamiczną polską oficynę wydawniczą. Wcześniejsze publikacje w Wydawnictwie Adam Marszałek w Toruniu ([www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)), która wydaje rocznie około trzystu tytułów oraz kilka czasopism naukowych, a także przyjazne kontakty z Prezesem Wydawnictwa w sposób naturalny doprowadziły do przedstawienia tej propozycji wydawniczej drowi Adamowi Marszałkowi, który tę propozycję przyjął. Pierwszy numer periodyku ukazał się w grudniu 2003 roku i od tej pory każdy tom czasopisma jest wydawany systematycznie nawet bez miesięcznego opóźnienia.

Kolejnym wymogiem do spełnienia było systematycznie publikowanie w czasopiśmie tekstów naukowych o wysokiej wartości poznawczej, jednocześnie informujących środowiska akademickie krajów członkowskich Unii Europejskiej o kierunkach badań pedagogicznych prowadzonych w Polsce, Czechach i Słowacji, o podstawowych problemach społecznych, kulturowych i edukacyjnych w naszych krajach, warsztatach badawczych naszych uczonych, wykorzystywanej metodologii badań naukowych oraz sposobach analizy ilościowo-jakościowej, konstruowania narracji i wielu innych zagadnieniach, związanych z prowadzeniem badań empirycznych oraz studiów teoretycznych. Z tego powodu wiele pierwszych prac nawet samodzielnych pracowników nauki z krajów współpracujących nie zostało zaakceptowanych do druku. Ustalono, że prace pedagogów słowackich i czeskich będą recenzowane przez członków Międzynarodowej Rady Naukowej czasopisma pochodzących z tych krajów lub poproszonych o to specjalistów. Natomiast prace polskich naukowców oraz prace kierowane do redaktora naczelnego z całego świata były i są nadal opiniowane przez polskich naukowców lub poproszonych o to specjalistów z różnych krajów europejskich. Już od 2003 roku w procedurze opiniowania nadsyłanych tekstów stosowano zasadę *double-blind review process*, w której dwaj recenzenci każdej pracy nie znali jej autora. Celem takiego podejścia, a od 2012 roku wymaganego w najnowszej parametryzacji czasopism przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, była obiektywność recenzji pracy badawczej oraz zaakceptowanie do publikacji tylko najlepszych prac.

W polskiej pedagogice nie było opracowanych standardów konstrukcji artykułów naukowych, dlatego wprowadziłem je dla autorów prac nadsyłanych do naszego periodyku. Zostały one zamieszczone w dziale *Directions for Contributors* na stronie internetowej czasopisma: [www.educationalrev.us.edu.pl](http://www.educationalrev.us.edu.pl). Uwzględniają one: maksymalną objętość manuskryptu ograniczoną do 25 000 znaków ze spacjami, tabelami i rysunkami, dane autora pracy wraz z jego afiliacją, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe;

obowiązuje syntetyczne wprowadzenie do problematyki badań, szkic ich koncepcji metodologicznej wraz z krótką charakterystyką technik i narzędzi badawczych, prezentacja najważniejszych wyników badań (a nie wszystkich), analiza ilościowa, a także jakościowa wyników badań w postaci narracji, oryginalne wnioski oraz podkreślenie wkładu autorów do rozwoju nauk o wychowaniu. Prace niespełniające powyższych wymogów są odrzucane bez względu na osobę autora i reprezentowany przez niego ośrodek naukowy. Tak bezwzględne utrzymywanie wysokiej jakości akceptowanych do publikacji tekstów spowodowało naturalną ingerencję redaktora naczelnego do opiniowanych i nadsyłanych prac z Czech i Słowacji, skutkującą w zwracaniu do poprawek lub odrzucaniu wcześniej zaakceptowanych do publikacji prac przez naszych partnerów. Związane z takim postępowaniem „gorące” dyskusje z partnerami kończyły się zawsze wzięciem przez nich pod uwagę stanowiska redaktora naczelnego. Ważną cechą publikowanych w naszym periodyku tekstów jest ich najwyższy poziom metodologiczny i merytoryczny.

Równolegle musieliśmy brać pod uwagę poprawność językową nadsyłanych prac. Najwięcej problemów było z tekstami nadsyłanymi ze Słowacji, później z Czech, a najmniej problemów językowych sprawiały prace polskich naukowców oraz autorów z różnych krajów na świecie. Pierwszą osobą, która analizuje nie tylko jakość merytoryczną oraz poprawność metodologiczną nadsyłanych tekstów, ale także poprawność językową, jest redaktor naczelny czasopisma. Nasza redaktor techniczna mgr Izabela Olkusa, odpowiedzialna za poziom poprawności językowej publikowanych tekstów, ma zawsze wiele problemów z ujednoliceniem języka prac autorów pochodzących z różnych krajów, co często skutkowało odrzuceniem wielu prac, jeżeli poziom języka nie pozwalał na jednoznaczną interpretację tekstu oraz w pracy nie było używane poprawnie słownictwo specjalistyczne. Sprawa jakości języka jest bardzo ważna dla czasopisma, które chce spełniać nie tylko standardy międzynarodowe, ale także wymogi stawiane przez Instytut Thomsona Reutersa w Filadelfii. W dużej mierze autorzy nadsyłają prace tłumaczone przez zewnętrznych tłumaczy i jakkolwiek wielu z nich posiada kompetencje typu *native speaker*, to błędnie tłumaczy słownictwo specjalistyczne. Dlatego też redaktorzy techniczni czasopisma muszą świetnie władać językiem angielskim i na kolejnych etapach procedury wydawniczej każda z prac jest wielokrotnie analizowana przez kilka osób, w tym: mgr Izabelę Olkuską, dr Tomasza Huka, dr hab. Grzegorza Małeckiego, mgr Pawła Banasiaka czy mgr Justynę Brylewską. Taka wielo-  
poziomowa korekta przyczynia się do zmniejszenia liczby błędów językowych.

Po kilku latach funkcjonowania „The New Educational Review” na międzynarodowym rynku wydawniczym okazało się, że kolejne tomy kwartalnika (wydano ich do tej pory 26) są egzemplifikacją rozwoju współczesnych nauk o wychowaniu i nauk społecznych nie tylko w Polsce, Czechach i Słowacji, ale także w Rosji, na Litwie, Ukrainie, Białorusi, w Austrii, Rumunii, na Węgrzech, w Serbii czy Słowenii. Wypełniona została w ten sposób istotna luka wydawnicza w procesie umiędzynarodawiania wyników badań w naukach o wychowaniu prowadzonych w krajach Europy Środkowej. „The New Educational Review” jest bowiem jedynym czasopismem o międzynarodowym zasięgu, wydawanym w Europie Środkowej. Jednak jest ono także otwarte na prezentacje prac naukowych z całego świata. Na jego łamach zostały już opublikowane prace m.in. z: Anglii, Australii, Austrii, Finlandii, Hongkongu, Iranu, Japonii, Kanady, Malesji, Niemiec, Norwegii, Pakistanu, Słowenii, Szwajcarii, Szwecji, Republiki Południowej Afryki, Turcji, Tajwanu, Włoch i USA.

Artykuły zamieszczone w „The New Educational Review” są przedmiotem recepcji nie tylko uniwersyteckich pracowników naukowo-dydaktycznych, ale ogromnej rzeszy praktyków oświaty, animatorów życia społeczno-kulturowego, a także studentów i doktorantów poszczególnych kierunków studiów humanistycznych i społecznych w różnych krajach, do których czasopismo to jest wysyłane. W celach promocyjnych czasopismo nasze jest regularnie wysyłane do 20 bibliotek najlepszych uniwersytetów na świecie, zgodnie z corocznie aktualizowaną ich listą oraz do Biblioteki Kongresu Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Dyskusje prowadzone w środowiskach akademickich Polski, krajów partnerskich oraz krajów, z których pochodzą autorzy artykułów oraz opinie publikowane na łamach „The New Educational Review”, wskazują, że nasze czasopismo jest unikalne, niezwykle przydatne, zachowujące swoistą odrębność. Charakteryzuje się intencjonalnym przekazem naukowo-poznawczym o poważnych implikacjach praktyczno-społecznych. W swoim unikalnym historyczno-filozoficznym i edukacyjnym charakterze oraz zamierzonym celu dotarcia do szerokiego grona czytelników porównywane może być tylko z innym, w przeszłości bardzo liczącym się w Polsce rocznikiem, jakim była „Paidea”<sup>1</sup>. Oba czasopisma w uniwersalizmie prezentowanych treści, zachowując zdecydowaną odmienność, przygotowywane są dla zbliżonego kręgu odbiorców, jednak „The New Educational Review” dociera do zdecydowanie większej liczby odbiorców z wielu krajów.

### **Struktura czasopisma oraz charakterystyka treści publikowanych artykułów**

Struktura czasopisma jest następująca:

- Artykuły i eseje;
- Charakterystyka problematyki międzynarodowych konferencji pedagogicznych, odbywających się w Polsce, Czechach, Słowacji oraz w innych krajach europejskich;
- Recenzje oraz noty bibliograficzne książek naukowych z zakresu pedagogiki;
- Promocja wybranych publikacji naukowych.

Zróżnicowanie zagadnień prezentowanych w tekstach napływających systematycznie do redakcji spowodowało konieczność wprowadzenia działów tematycznych, które mają charakter dynamiczny, tzn. w pewnej części powtarzają się w kolejnych tomach, a oprócz nich pojawiają się nowe działy.

Do najważniejszych analizowanych na łamach „The New Educational Review” problemów należą:

1. Koncepcje rozwoju edukacyjnego i społeczno-kulturowego w warunkach ponowoczesnego ładu dominującego w życiu publicznym;
2. Formowanie się nowych zadań i kwestii w filozofii i teorii wychowania oraz w kulturze współczesnej wybranych państw Unii Europejskiej oraz innych kontynentów.
3. Teoretyczne ujęcie określonych faktów społeczno-edukacyjnych, a zarazem dokonywanie syntezy wiedzy szczegółowej. Podejmowanie prób tworzenia teorii z zakresu nauk pedagogicznych, jak i zjawisk społecznych, dotyczących różnych szczebli instytucji oświatowych, a także społeczeństwa jako całości w różnych państwach.
4. Dokumentacja zjawisk i procesów społecznych transformacji w Czechach, Polsce i Słowacji oraz przemian społeczno-edukacyjnych na świecie o znaczeniu ponadkulturowym. Efektem jej jest naukowa, empiryczna diagnoza (unikająca dygresji publicystycznych) przydatna dla praktyki.

5. Refleksja metodologiczna: propozycje i próby nowych technik i narzędzi badawczych stosowanych w obszarze nauk humanistycznych i społecznych różnych krajów.
6. Pobudzanie zainteresowań badawczych i ukierunkowanie ich na uznane za naukowo i praktycznie doniosłe, a niedostatecznie dotąd penetrowane w rodzimej literaturze przedmiotu, np. z pedagogiki, ale również z zakresu filozofii, socjologii, psychologii, nauki o mediach, kognitywistyki czy kulturoznawstwa.
7. Metodyki procesu kształcenia i doksztalcenia, w tym również doskonalenia kadr nauczycielskich, doskonalenia procesów zarządzania oświatą, wzrostu efektywności realizacji funkcji organicznych przez współczesną szkołę.
8. Informacja naukowa: dotyczy to ostatniego działu czasopisma <Scientific Conferences>, a także działu <Review>.

Prezentowane na łamach czasopisma refleksje teoretyczne oraz dyskusje wyników badań empirycznych świadczą o rozwijających się nowych nurtach w naukach społecznych i humanistycznych. Eksponowane są zjawiska i procesy, które mogą być niezwykle istotne dla rozwoju kilku dyscyplin naukowych, przypominane są nowe aspekty problemów, wydawałoby się już przebrzmiałych oraz pojawiają się zagadnienia niezwykle ważne dla nauk społecznych i humanistycznych. Dlatego poszczególne tomy charakteryzują się intencjonalną różnorodnością i wieloparadygmatycznością – stanowią zbiór bardzo interesujących studiów.

Problematyka jest bardzo interesująca dla badaczy ze znanych uniwersyteckich ośrodków naukowych i akademickich, a wspólna platforma językowa stała się środkiem, który wspiera wspólny dyskurs naukowy o specyfice naszych zagadnień edukacyjnych oraz o problemach z obszaru nauk humanistycznych i społecznych.

Analiza treści ukazujących się na rynku czytelnym numerów kwartalnika świadczy, iż jego edycja jest znaczącym wkładem do pomyślnego rozwoju całości kształtu piśmiennictwa naukowego w wielu krajach europejskich o zabarwieniu tak społeczno-filozoficznym, jak i edukacyjno-opiekuńczym i wychowawczym. Poszczególne teksty w sposób istotny odpowiadają na zapotrzebowanie społeczne. Pluralistyczne analizy autorów, to zarazem stałe poszerzanie współczesnego zasobu wiedzy socjopedagogicznej. Wiele opracowań (publikowanych nie tylko przez uznane autorytety, ale także przez młodych pracowników naukowych) pozwala czytelnikom, rekrutującym się z różnych kręgów kulturowych, zmienić radykalnie dotychczasowy styl myślenia o historii rozwoju środkowo-europejskiej humanistyki, koniecznych przemianach w systemach edukacji, nowych rolach nauczycieli, uczniów i studentów, doktorantów, specyfice potrzeby ustawicznego kształcenia, związków edukacji z gospodarką i o wielu innych problemach. Wartość naukowa czasopisma, kształtowana w dużej mierze przez autorów prac i recenzentów z Międzynarodowej Rady Naukowej oraz konsultantów, potwierdzona społeczną recepcją treści prac dowodzą, że każdy kolejny wolumin stanowi lekturę zasługującą na najwyższą uwagę i zainteresowanie.

### **Międzynarodowa pozycja „The New Educational Review”**

„The New Educational Review” w wyniku realizacji oryginalnej i unikalnej koncepcji edycji czasopisma naukowego o zasięgu światowym pretenduje do miana najlepszego czasopisma pedagogicznego w krajach założycielskich, a także ma ambicje stania się najlepszym

czasopiśmem pedagogicznym w Europie Środkowej. W przejrzysty sposób definiuje swoje funkcje w kategoriach służby społecznej i powinności wydawniczej periodyczności.

Kwartalnik został wprowadzony na listę czasopism z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych parametryzowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2006 roku uzyskując od razu 6 punktów. W 2009 roku MNiSW przyznało naszemu czasopiśmu już 9 pkt, ponieważ od 2008 roku było ono już indeksowane na *Thomson Reuters Master Journal List2*, cytowania artykułów było notowane w *Social Sciences Citation Index*, a ponadto czasopiśmo w postaci elektronicznej znajdowało się już w różnych bazach czasopism pełnotekstowych, typu *EBSCO*. W 2009 roku czasopiśmo miało już swój *Impact Factor* wynoszący wtedy 0,04, a dziś 0,06. To było podstawą, iż MNiSW w grudniu 2010 roku wpisało „The New Educational Review” na listę czasopism wyróżnionych za umieszczenie go w bazie *Journal Citation Reports (JCR)* oraz *WebScience*, przyznając mu 13 punktów. Taką pozycję czasopisma uzyskaliśmy po 6 latach wyteżonej pracy. Biorąc pod uwagę uznane w środowisku polskich pedagogów czasopisma, które ukazują się już od wielu lat, jak na przykład „Ruch Pedagogiczny”, który w bieżącym roku obchodzi jubileusz 100 lat funkcjonowania na polskim rynku wydawniczym, czy też „Kwartalnik Pedagogiczny” lub „Chowanna”, która w 2009 roku obchodziła jubileusz swego osiemdziesięciolecia, to nasz periodyk jest zapewne najmłodszym czasopiśmem pedagogicznym, ale za to bardzo dynamicznie rozwijającym się.

## Konkluzje

Wydawany w Polsce przy ogromnym zaangażowaniu naukowym i edytorskim kwartalnik „The New Educational Review” z wielu powodów skupia na sobie uwagę wielu środowisk intelektualnych. Stał się profesjonalnym forum wymiany i szerokiego upowszechnienia myśli humanistycznej dla wielu znanych uczonych i licznych placówek oraz zespołów naukowo-badawczych z krajów Europy Środkowej, Europy Zachodniej oraz z innych kontynentów. Dzięki Międzynarodowej Radzie Naukowej i niezwykłej wiarygodności naukowej kwartalnik prezentuje rozmaite stanowiska teoretyczne, nurty i kierunki refleksyjnego myślenia praktyków o współczesnych problemach społecznych. Kwartalnik upowszechnia też i promuje nowe strategie działań stając się coraz częściej instytucją integracji teorii i praktyki społecznej na rzecz rozwiązywania ważnych problemów o skali nie tylko już europejskiej, ale także światowej. Przejawianie przez zespół redakcyjny postawy innowacyjnej, prospołecznej i proreformatorskiej w konsekwencji doprowadziło do pomyślnej instytucjonalizacji podjętych idei. Wymienione walory kwartalnika sprawiają, że jego obecność na rynkach wydawniczych trzech krajów założycieli oraz na rynkach zagranicznych jest dostrzegana.

## Przypisy

<sup>1</sup> Był to jedyny polski rocznik, w którym teksty publikowane były w języku angielskim, francuskim i niemieckim. Powstał z inicjatywy prof. zw. dra hab. Bogdana Suchodolskiego, a wydawany był przez Zakład Narodowy Ossolińskich. Ostatni numer rocznika ukazał się drukiem z datą 1993–1994.

<sup>2</sup> Czasopisma można szukać na tzw. Liście Filadelfijskiej, znajdującej się na stronie: <http://science.thomsonreuters.com> poprzez podanie: numeru ISSN 1732-6729, nazwy „Wydawnictwo Adam Marszałek” lub poprzez skrócony tytuł „New Educational Review”.



Urszula Klajmon-Lech  
*Uniwersytet Śląski*

**AUTOBIOGRAFIA – BIOGRAFIA – NARRACJA.  
 PERSPEKTYWY BIOGRAFICZNE W PRAKTYCE BADAWCZEJ  
 Łódź, 29–30 maja 2012 roku**

W Centrum Konferencyjnym Uniwersytetu Łódzkiego odbyła się konferencja biograficzna *Autobiografia – biografia – narracja. Perspektywy biograficzne w praktyce badawczej*. Konferencja została zorganizowana przez Katedrę Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Była już drugą tego typu konferencją o charakterze transdyscyplinarnym, korzystającym z doświadczeń badaczy głównie nauk społecznych i humanistycznych.

Jednym z głównych celów, jaki założyli organizatorzy, było tworzenie platformy służącej wymianie myśli z zakresu biograficznych aspektów uprawiania nauki – efekty dotychczasowych prac znaleźć można m.in. w książce pod redakcją Marcina Kafara *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna* (Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011).

Podczas obrad rozważano kwestie specyfiki badań biograficznych, takich jak wymiary doświadczenia osobistego badacza (między innymi *ethos* osobowy, granice między „profesjonalnym” – naukowym a „nieprofesjonalnym” – pozanaukowym wymiarem doświadczeń badaczy); problem badań terenowych (relacje przedmiot/podmiot badania, badacza jako przedmiot badania samego siebie, tekstowy wymiar prac terenowych); perspektywę metodologiczno-teoretyczną badań auto/biograficznych; praktyczny wymiar tych badań (jako formy komunikacji społecznej; kwestię opowiadania jako terapii, edukacyjno-dydaktyczną warstwę opowieści itd.).

Konferencję rozpoczęli powitaniem gości Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu, prof. Grzegorz Michalski, Kierownik Katedry Badań Edukacyjnych, prof. Jacek Piekarski, oraz kierownik naukowy konferencji, dr Marcin Kafar.

Na sesji plenarnej referaty wygłosili goście – prof. Carolyn Ellis oraz prof. Arthur P. Bochner z Uniwersytetu Południowej Florydy w Stanach Zjednoczonych. Prof. C. Ellis podzieliła się doświadczeniem z badań (rozmów) przeprowadzonych wśród ofiar Holokaustu, a prof. A. Bochner podzielił się osobistymi doświadczeniami i relacjami z badań i terapii. Spojrzenie amerykańskich naukowców na badania biograficzne było dla uczestników konferencji nowatorskie i świeże, dlatego po ich wystąpieniach rozgorzała dyskusja.

Kontynuacją sesji plenarnej było wystąpienie prof. Danuty Urbaniak-Zajęc. Zaprezentowała w nim badacza w badaniach empirycznych i metodę metodologiczno-biograficzną. Dziękując się własnym doświadczeniem w prowadzeniu badań ilościowych i jakościowych, zdobyła się na autoironię i refleksyjne podejście do pracy badawczej.

Kolejne wystąpienia prezentowały badania biograficzne z perspektywy socjologicznej – prof. Kaja Kaźmierska – *Socjolog i metoda biograficzna – refleksje na temat „profilu biograficznego” badacza*, andragogiki – prof. Elżbieta Kowalska-Dubas – *Uczenie się biografii. Andragogiczny projekt badań pedagogicznych* i antropologicznej – prof. Andrzej P. Wejland – *Spojrzenie na świat jak antropolog. Wyzwanie auto/biograficzne*.

W popołudniowej sesji uczestnicy zgromadzili się w wybranych wcześniej sekcjach. Pierwsza z nich dotyczyła stosunku badacza do własnej biografii i biografii Innego (wystąpienia dr Martynty Pryszmont-Ciesielskiej, dr Anety Ostaszewskiej oraz mgr Małgorzaty Wosińskiej), biografii naukowych (wystąpienia mgr Michała Rydlewskiego, dr Magdaleny Matysek-Imielińskiej) oraz prawdy i fałszu w auto/biografii (wystąpienia mgr Michała Rydlewskiego, dr Marcina Kafara, mgr Michała Wróblewskiego i dr Ewy Kępy).

W drugiej sekcji zostały omówione problemy auto/biografii w kontekście badań terenowych i analizy materiałów empirycznych (wystąpienia prof. Danuty Lalak, prof. Anny Szyfer, dr Anny Józefowicz, dr Ireny Kotowicz-Borowy, mgr Wojciecha Świtalskiego, mgr Karoliny Dudek, mgr Beaty Kunat, dr Hanny Kędzierskiej, dr Stanisława Lenika i dr Beaty Dyrdy).

Temat trzeciej sekcji poświęcony był pisaniem narracjom oraz problemom tożsamości (referaty wygłoszone przez: mgr Patrycję Nosiadek, dr Dorotę Jaworską-Matys, mgr Wojciecha Malawskiego, mgr Annę Kurpiel, dr Patrycję Trzeszczyńską, dr Dagmarę Łupicką-Szczeńnik) oraz teoretycznych zagadnień związanych z badaniami narracyjnymi (wystąpienia dr Joanny Bieleckiej-Prus, dr Urszuli Tokarskiej, dr Aleksandry Dembińskiej, dr Andrzeja Ryka).

Uczestnicy czwartej sekcji podjęli rozmowę o relacji auto/biografii z twórczością (referaty prof. Krzysztofa Szmidta, mgr Aleksandry Chmielińskiej, dr Karoliny Kuryś, dr Alicji Deleckiej-Bury, mgr Katarzyny Kułakowskiej). Dyskutowano także na temat terapeutycznego wymiaru badań narracyjnych (wystąpienia dr Kamili Białej, dr Katarzyny Gajek, dr Bogny Bartosz, dr Michała Tomczaka).

W drugim dniu konferencji w sekcjach kontynuowano tematy pierwszego dnia obrad. Dyskutowano na temat stosunku badacza do własnej biografii i biografii Innego (referaty wygłoszone przez dr Rozalię Ligus, dr Edytę Januszewską, dr Izabelę Lewandowską, mgr Izabelę Kamińską), o problemach tożsamościowych związanych z pisaniem narracji (wystąpienia mgr Magdaleny Sczypiorskiej-Mutor, mgr Wioletty Pawluczuk, mgr Katarzyny Olszewskiej, mgr Katarzyny Walkczuk, dr Małgorzaty Maliec) oraz na temat auto/biografii w kontekście badań terenowych i analizy materiałów empirycznych (referaty mgr Agnieszki Adrjan, dr Joanny Nawój-Półczyńskiej, mgr Romana Soleckiego, dr Marzeny Dycht, dr Jacka Górnikiewicza i dr Arkadiusza Urbanka).

Po interesującej i twórczej dyskusji w sekcjach nadszedł czas na podsumowanie konferencji, którego dokonali prowadzący wszystkie sekcje prof. Danuta Lalak, prof. Andrzej P. Wejland, prof. Danuta Urbaniak-Zajac, prof. Kaja Kaźmierska, dr Monika Modrzejewska-Śmigulska, prof. Elżbieta Kowalska-Dubas, prof. Jacek Piekarski i dr Marcin Kafar. Zwrócili oni uwagę na problem etyczności badań biograficznych i postawę badacza wobec rozmówcy. Podkreślano wymiar terapeutyczny badań narracyjnych. Wnioskiem z obrad była propozycja stworzenia wspólnej platformy badawczej (projektu badawczego), aby mogli uczestniczyć naukowcy reprezentujący różne dziedziny poznania. Spoiwem łączącym ich poszukiwania badawcze byłaby perspektywa biograficzna.

Dopełnieniem konferencji w Łodzi były zaproponowane trzy warsztaty badawcze. Warsztat *Metoda obiektywnej hermeneutyki w badaniach biografii* prowadzony przez prof. Danutę Urbaniak-Zajęc prezentował sposób interpretacji tekstów z wykorzystaniem metody obiektywnej hermeneutyki, pozwalającej m.in. na wnikliwą analizę doświadczeń biograficznych, skoncentrowanych na wybranych dziedzinach aktywności człowieka, a także na rekonstrukcji tzw. latentnych struktur sensu i obiektywnych znaczeń. Celem warsztatu *Wywiad narracyjny*, prowadzonego przez mgr Ewę Kos, była propozycja postępowania badawczego, opartego na metodzie wywiadu narracyjnego i wskazówkach metodycznych Fritza Schütze, ze szczególnym uwzględnieniem procedury analitycznej związanej z opracowaniem materiału biograficznego. W warsztacie wykorzystano materiały biograficzne (fragmenty autonarracji), pozyskane w toku badań nad przebiegiem dróg zawodowych kobiet.

Największym zainteresowaniem uczestników cieszył się warsztat prowadzony przez gości z Uniwersytetu Południowej Florydy prof. Carolyn Ellis i prof. Arthura P. Bochnera zatytułowany *Pisanie autoetnografii i narracja w badaniach jakościowych*. Prowadzący warsztat starali się przybliżyć technikę pisania narracji osobistych oraz wprowadzić jego uczestników w refleksyjne rozpoznawanie badawczego „ja”, wchodzącego w relacje z uczestnikami etnograficznych projektów. Poruszane zagadnienia oscylowały wokół prawdy narracyjnej; etyki; budowania scen i bohaterów; akcji dramatycznej; „wrażliwego” i „sugestywnego” pisania; prawdy i pamięci; pisania jako metody; interaktywnych wywiadów i narracji współtworzonych; ewaluacji i publikowania autoetnografii.



Anna Gajdzica  
*Uniwersytet Śląski*

**TRANSDYSCYPLINARNE SEMINARIUM  
 BADAŃ JAKOŚCIOWYCH  
 Kazimierz Dolny nad Wisłą, 4–6 czerwca 2012 roku**

Zamysłem głównego organizatora Transdyscyplinarnego Seminarium Badań Jakościowych – prof. Dariusza Kubinowskiego – było stworzenie długofalowego i wielowymiarowego programu integracji wspólnoty badaczy jakościowych w Polsce, reprezentujących różne dyscypliny nauk o człowieku, nastawionych z jednej strony na rozwój teorii w zakresie metodologii jakościowych, a z drugiej prowadzących badania jakościowe i rozwijających praktykę. Ogromne zainteresowanie, z jakim spotkało się przedsięwzięcie, wskazuje na rosnące zapotrzebowanie na spotkania, na których porusza się zagadnienia badań jakościowych. W zorganizowanym w Kazimierzu Dolnym spotkaniu wzięło udział przeszło 160 osób reprezentujących środowiska akademickie i inne instytucje z całego kraju.

W założeniach TSBJ<sup>1</sup> wiele uwagi poświęcono wsparciu uprawiania badań jakościowych – zarówno poprzez upowszechnianie dorobku polskich badaczy jakościowych reprezentujących różne dyscypliny i promowanie wspólnych inicjatyw wydawniczych i promocyjnych, jak i tworzenie wspólnoty badaczy, którzy na takich, jak to opisywane spotkanie naukowe, mają możliwość wymiany doświadczeń oraz wzajemnego wspierania się w rozwoju.

Transdyscyplinarne Seminarium Badań Jakościowych uroczyście rozpoczął przewodniczący Komitetu Organizacyjnego. Przedstawił ideę działań i zaprosił zebranych do aktywnego uczestniczenia, dyskusowania i prowadzenia rozmów również poza oficjalnym czasem konferencyjnym.

Zaproponowano trzy formy działań – wykład plenarny z dyskusją, sesje tematyczne w równoległych grupach dyskusyjnych oraz panel z dyskusją plenarną. We wszystkich formach stawiano na aktywność uczestników spotkania.

W pierwszym dniu zaprezentowano dwa wykłady plenarne. Pierwszy wygłosił prof. Krzysztof T. Konecki (Uniwersytet Łódzki): *Wizualna Teoria Ugruntowana. Przykład badań zjawiska antropomorfizacji zwierząt domowych w Polsce i Ekwadorze*. Kolejna prezentacja poświęcona była również odległym zakątkom świata – Tomasz Wilde przedstawił materiał filmowy „Ukrzyżowani” – *poznanie intuicyjne w filmie dokumentalnym. Projekcja filmu autora z jego wyprawy do Boliwii z komentarzem*. Oba tematy wzbudziły wiele emocji i stworzyły atmosferę sprzyjającą dyskusji i wymianie poglądów – zarówno ze względu na sposób zbierania materiału, jak i prezentacji przedstawionych materiałów wizualnych. Należy podkreślić, że dobór prelegentów oraz tematyki zaowocowały aktywizacją osób zebranych na sali i można mieć wrażenie, że w dużej

mierze przyczyniły się do osiągnięcia zakładanych celów przez organizatorów, by Seminarium było faktycznie spotkaniem otwartym, nastawionym na dyskusję.

Drugi dzień konferencji rozpoczęły obrady plenarne z dyskusją, a na których zaprezentowali się: prof. Maria Pąchalska (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego) *Humanistyczna neuropsychologia kliniczna – przykłady badań jakościowych*; dr hab. Ludmiła Marcinowicz (Uniwersytet Medyczny w Białymstoku) *Badania jakościowe w opiece zdrowotnej – wybrane techniki i przykłady badań własnych* oraz dr hab. Beata Glinka, prof. (Uniwersytet Warszawski), dr Svetlana Gudkova (Akademia Leona Koźmińskiego) *Jakościowe badania przedsiębiorczości – przykłady projektów*. Warto zaznaczyć, że rozpoczynając dzień obrad prof. M. Pąchalska zaprosiła uczestników na wieczorne spotkanie, w trakcie którego prezentowała materiał filmowy oraz prowadziła dyskusję rozszerzającą tematykę poruszaną w sesji plenerowej. Po obradach plenarnych uczestnicy Seminarium udali się na wybrane sesje tematyczne toczące się w równoległych grupach. Ze względu na bardzo obszerny program poprzestano na wymienieniu tematyki podejmowanej w poszczególnych grupach, przedstawie ich moderatorów i zasygnalizują poruszaną problematykę.

Pierwszy blok tematyczny dotyczył *Badan jakościowych w dialogu dyscyplin* i był moderowany przez dra hab. Bogdana Idzikowskiego, prof. (Uniwersytet Zielonogórski). Wśród zgłoszonych głosów w dyskusji poruszano społeczno-pedagogiczną perspektywę badań jakościowych, pokazując możliwości i ograniczenia w interdyscyplinarnym prowadzeniu badań (auto)biograficznych, jak i wskazując na zastosowanie jakościowych metod w socjologii architektury. Kolejny obszar tematyczny – moderowany przez Dariusza Kubinowskiego – skoncentrowany był na temacie: *Podmioty – tematy – metody badań jakościowych*, a poruszane zagadnienia dotyczyły socjologii organoleptycznej, technik badania społecznego konstruowania cielesności i ogólnych problemów związanych z badaniem zjawisk trudnych. Ostatni z przygotowanych bloków tematycznych był moderowany przez Krzysztofa T. Koneckiego i zawarty został w tytule – *W trosce o jakość badań jakościowych*.

Pomiędzy sesjami tematycznymi został zaplanowany panel z dyskusją plenarną, którego tematem były *Badania jakościowe – aktualne trendy, bariery rozwoju, perspektywiczne wyzwania* i uczestniczyły w nim, jako wiodące, cztery osoby – dr hab. Marek Gorzko, (Uniwersytet Szczeciński), dr Anna Kacperczyk (Uniwersytet Łódzki), dr Sławomir Krzychała (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu) oraz D. Kubinowski.

Intensywny dzień obrad zakończony został kolejnymi trzema sesjami tematycznymi. W pierwszej z nich moderatorem była prof. Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki), która koordynowała prace nad zagadnieniami *Badania jakościowe w dialogu dyscyplin* – a głos zabrali obok pedagogów – historycy, socjologowie i poloniści. W równoległe prowadzonej przez dra Sławomira Krzychałę grupie obradowano nad tematem *Podmioty – tematy – metody badań jakościowych*. Głosy w dyskusji dotyczyły kwestii przemocy, a także usytuowania i specyfiki badań jakościowych. Ostatnia z zaplanowanych tego dnia grup – moderowana przez D. Kubinowskiego – była poświęcona zagadnieniu: *W trosce o jakość badań jakościowych*. W ostatnim dniu obrad sesje tematyczne koordynowane były przez dr hab. Ludmiłę Marcinowicz (Uniwersytet Medyczny w Białymstoku), D. Kubinowskiego oraz dr hab. Danutę Urbaniak-Zając, prof. (Uniwersytet Łódzki).

Transdyscyplinarne Seminarium Badań Jakościowych zostało podsumowane i zamknięte podczas debaty plenarnej. Akcentem kończącym spotkanie była dekla-

racja Krzysztofa T. Koneckiego, który w imieniu licznie reprezentowanego „ośrodka łódzkiego” zgłosił propozycję zorganizowania w przyszłym roku w Łodzi kolejnego Seminarium. Propozycja spotkała się z bardzo pozytywnym odbiorem, a dla Przewodniczącego Komitetu Organizacyjnego i pomysłodawcy TSBJ Dariusza Kubinowskiego był to z pewnością kolejny sygnał o tym, że zainicjowane działania są niezwykle istotne i warte kontynuacji.

Komitet Organizacyjny podjął się trudnego przedsięwzięcia – zaplanowane początkowo spotkanie w wąskim gronie i wstępnie proponowana warsztatowa forma spotkania uległa zmianie z powodu licznych zgłoszeń osób zainteresowanych problematyką. Należy zaznaczyć, że formuła spotkania okazała się niezwykle korzystna – czas przeznaczony na dyskusję po wystąpieniach i rzeczywiście burzliwa wymiana poglądów przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, prezentowane „na gorąco” przykłady z doświadczeń praktycznych badaczy jakościowych, przygotowane przez organizatorów materiały z тезami głosów w dyskusji, pozwoliły na pogłębianie wiedzy, odkrywanie sposobów prowadzenia badań, które są interesujące z pedagogicznego punktu widzenia. Warto również docenić sposób przygotowania konferencji gromadzącej tak liczne grono osób. Należy mieć nadzieję, że idea oraz formuła zostaną wykorzystana i będzie kontynuowana w kolejnych edycjach Seminarium.

## **Przypisy**

<sup>1</sup> Pełne informacje na temat działalności TSBJ są zamieszczone na stronie <http://www.tsbj.pl/> (9.10.2012)





Alicja Hruzd-Matuszczyk  
*Uniwersytet Śląski*

## **KULTURA W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ** **Cieszyn–Ustroń Zawodzie, 24–26 września 2012 roku**

XVII ogólnopolską sesję naukową z udziałem gości zagranicznych zorganizował Zakład Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie wraz z Wyższą Szkołą Pedagogiczną Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie oraz Stowarzyszeniem Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Spotkanie było kontynuacją rozważań podjętych na wcześniejszych konferencjach<sup>1</sup>, tym razem głównym obszarem refleksji i dyskusji uczyniono kulturę w edukacji międzykulturowej.

Zamysłem organizatorów było zwrócenie uwagi m.in. na zagadnienia:

- międzykulturowości jako kategorii kultury i edukacji,
- badań w edukacji międzykulturowej,
- komunikacji i dialogu między kulturami,
- różnych oblicz kultury w edukacji międzykulturowej.

Tradycyjnie pierwszy dzień konferencji wszyscy uczestnicy spędzili w Cieszynie. W gościnnych progach Ratusza Miejskiego zebranych przywitał mgr inż. Jan Matuszek (Zastępca Burmistrza Miasta Cieszyna), który przypomniał historię miejsca obrad – Sali Sesyjnej Ratusza Miejskiego. Podkreślił wyjątkowe cechy przypisywane mieszkańcom Śląska Cieszyńskiego – otwartość, gościnność i zrozumienie dla Innych.

W imieniu władz Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie uroczystego otwarcia konferencji dokonał Dziekan – dr hab. Zenon Gajdzica, prof. UŚ oraz dr hab. Urszula Szućcik, prof. UŚ – Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Życząc uczestnikom owocnych dysput naukowych i inspiracji do dalszej pracy zawodowej głos zabrała dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. UŚ – członek Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji. Wśród osób otwierających konferencję był również członek Zarządu Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej – prof. Zenon Jasiński (Uniwersytet Opolski).

Przed rozpoczęciem merytorycznych obrad w świat kultury symbolicznej wprowadziła uczestników Anna Trefon – studentka Akademii Muzycznej w Katowicach w klasie harfy, lauréatka wielu prestiżowych nagród i wyróżnień (m.in. Międzynarodowego Konkursu Harfowego Reinla w Wiedniu w 2012 roku). Jej kunszt artystyczny zachwycił zebranych, stanowiąc także metaforyczne przeniesienie do problematyki kultury omawianej w kontekście edukacji międzykulturowej.

Zanim rozpoczęto obrady dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. UŚ odczytała list przesłany przez prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego skierowany do uczestników konferencji naukowej. W dalszej części spotkania dr hab. E. Ogrodzka-Mazur

oraz dr hab. A. Szczurek-Boruta podziękowały osobom biorącym udział w tworzeniu niezwykłego dzieła – ksiąg pamiątkowych dedykowanych prof. T. Lewowickiemu<sup>2</sup> – i jako redaktorki tomów wręczyły autorom publikację.

Sesję inauguracyjną, zatytułowaną *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, rozpoczęły dwa wystąpienia wprowadzające. Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie) odniosła się do aksjologicznego wymiaru kultury, podając pod dyskusję wątpliwości co do miejsca kultury w edukacji międzykulturowej, a także międzykulturowości jako wartości kultury i edukacji. Skłoniła uczestników do refleksji nad tym, czy międzykulturowość traktować jako wartości użyteczne czy perfekcyjne? Podkreśliła, że kultura jest obszarem doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa.

Prof. Z. Jasiński odniósł się do idei edukacji międzykulturowej. Zaprezentował różne stanowiska świadczące o jej obecnej pozycji – z jednej strony fala krytyki będącej skutkiem wydarzeń na tle narodowościowym i kulturowym, a z drugiej – oddziaływania np. ideowe, polityczne, którym podlega. Zdaniem referenta istota międzykulturowości powinna osadzać się na wartościach. Prof. Z. Jasiński przedstawił – jako przykłady edukacji regionalnej – działania podejmowane w środowiskach na rzecz poznania i pielęgnowania tradycji, a także podkreślił istotę nauki języków obcych jako fundamentu przełamywania stereotypów i poznawania innych kultur. Uczestnicy zabierający głos w dyskusji wielokrotnie odwoływali się do głosu moderatorów.

Ks. prof. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski) skoncentrował się na poszukiwaniu wątków międzykulturowych w Biblii. Jego postulatem było doprecyzowanie w podejmowanych działaniach pojęć i kategorii dotyczących omawianych zagadnień – m.in. kultury i międzykulturowości analizowanych w określonych kontekstach.

Prof. Idzi Panic (Uniwersytet Śląski w Katowicach) zwrócił uwagę, że szczególnie ważna – dla niego jako historyka – jest praca pedagoga, która pozostawia trwałe materiały – źródła historyczne. Badania historyczne dokumentów i prac powstałych dzięki pracy pedagogów pozwalają prześledzić rozmaite wątki, w tym także te dotyczące koncepcji międzykulturowości.

O kaszubskiej edukacji regionalnej mówiła dr Adela Kożyczkowska (Uniwersytet Gdański). Podkreśliła, że świadomość regionalizmu nie byłaby możliwa, gdyby nie pielęgnowanie doświadczeń i dorobku przodków. Odniosła się do działań podejmowanych przez jej rodzimą uczelnię.

Wokół zagadnień związanych z wielokulturowością regionu, zakorzenieniem w tradycji i kompetencjami społecznymi poruszała się dr Dorota Misiejuk (Uniwersytet w Białymstoku), która zaprezentowała wyniki swoich najnowszych badań prowadzonych na Podlasiu.

Prof. Wiktor Rabczuk (PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie) omówił dialog międzykulturowy na płaszczyźnie działań instytucji europejskich (m.in. UE, UNESCO), podkreślił jego poliwalentny charakter.

Na tym zakończono pierwszą część spotkania, po której uczestnicy udali się na spacer po cieszyńskich znanych i nieznanym miejscach. Przewodnikami po wybranych szlakach byli prof. I. Panic oraz dr Tadeusz Kania (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie).

W drugiej części dnia organizatorzy ponownie eksponowali rolę kultury wysokiej i zaprosili gości na niezwykle spektakl teatralny pt. „Lalka” odegrany po drugiej

stronie Olzy – na Scenie Polskiej w Czeskim Cieszynie. Uwieńczeniem dnia była uroczysta kolacja podczas której – w kularach – wciąż rozwijano wątki zainicjowane wystąpieniami prelegentów.

Kolejnego dnia konferencji odbyły się trzy panele dyskusyjne. Moderatorami drugiej sesji poświęconej *Kulturze w badaniach międzykulturowych* byli dr hab. Krystyna M. Bleszyńska, prof. SGGW (Szkoła Główna Gospodarstw Wiejskiego w Warszawie), dr hab. Marta M. Urlińska, prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) oraz ks. prof. M. Nowak.

O rekonstrukcji widzenia szkoły na Łotwie przez nauczycieli oraz o ich uczestnictwie w kulturze szkoły mówiła dr hab. M. M. Urlińska

Ks. prof. M. Nowak – wpisując się w problematykę sesji – przypomniał o prostych zasadach, od których należy rozpoczynać badania naukowe. Podkreślił, że należy zdawać sobie sprawę z zasadności podejmowanych badań międzykulturowych.

Dr hab. Mirosław Sobiecki, prof. UwB (Uniwersytet w Białymstoku) wyszczególnił kilka elementarnych założeń, którym powinny przyświecać podejmowane badania naukowe oraz ich opis w kontekście zagadnień związanych z kulturą. Badacz powinien kierować się świadomością, do jakiego ujęcia odwołuje się w tym momencie i temu podporządkować definicję pojęć. Brak konsekwencji w tym zakresie może prowadzić do wielu niejasności.

Działalność szkół polonijnych na przykładzie Stanów Zjednoczonych omówił prof. Józef Kuźma (Krakowska Akademia im. A. Frycza-Modrzewskiego). Wymienił funkcje i zadania szkół polonijnych w zakresie kształtowania świadomości kulturowej i tradycji narodowej młodego człowieka. Poszukując odpowiedzi na pytania o to, czym jest polskość oraz jaką rolę pełnią ośrodki kultury polskiej zaprezentował historię szkół oraz przykłady działań prowadzonych współcześnie w Stanach Zjednoczonych.

Dr hab. Teresa Wilk, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach) pytała, czy potrafimy jeszcze ze sobą rozmawiać i wskazała na współczesne znaczenie rozmowy i dialogu.

W dalszej części spotkania prof. Z. Jasiński odniósł się do tego, czy gwara śląską należy traktować jako język? Przyznał, że gwara jest wartością, gdyż dzieci poznają jeszcze jeden kod językowy, a na pograniczach gwara pełni rolę środka komunikacji będącego elementem niwelującym konflikty.

Również dr Agata Rzymelka-Fraćkowiak (Uniwersytet Śląski w Katowicach) poruszyła problematykę gwary śląskiej, przywołując wyniki najnowszego narodowego spisu powszechnego (według deklaracji Ślązacy stanowią największą mniejszość narodową w Polsce). Krytykowała, że w szkołach nie jest prowadzona edukacja regionalna. Wśród przyczyn zaniedbania można wymienić m.in. brak nauczycieli przygotowanych do prowadzenia takich zajęć.

O jakości życia w kontekście działalności kulturalnych i obcowania z kulturą mówiła dr Jolanta Suchodolska (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie). Podkreśliła, że jeśli kultura pozwala człowiekowi rozwijać się, to zarazem sprzyja podnoszeniu jakości jego życia.

Doniesienie z badań prowadzonych wśród kobiet w ośrodkach dla cudzoziemców zaprezentowała dr Agata Świdzińska (Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie). Uzyskane wyniki świadczą, że kobiety funkcjonują w dwóch kulturach jednocześnie. Dr A. Świdzińska badała również wartości, które są przez kobiety odczuwane i uznawane. Stwierdziła, że międzykulturowość stała się przestrzenią emancypacyjną.

W trzeciej sesji zaproszeni goście podjęli problematykę *Komunikacji i dialogu między kulturami*. Tę część spotkania poprowadzili dr hab. M. Sobecki oraz prof. W. Rabczuk.

Wykład wprowadzający dra hab. M. Sobeckiego dotyczył komunikacji międzykulturowej. W prezentacji uwzględnił istotę międzykulturowości, wskazując główne bariery w komunikacji. Przytoczył dobre praktyki w przekazie informacji, a także postawił pytanie o przyszłość edukacji międzykulturowej.

Prof. W. Rabczuk omówił główne wątki prowadzonego dyskursu, do których zaliczył ochronę i promowanie tożsamości kulturowej, aktualne koncepcje różnorodności kulturowej oraz dążenie do poszukiwania pomysłów i inicjatyw w dziedzinie fundamentalnych problemów społecznych.

Dr hab. K. M. Bleszyńska przypomniała zadania pedagogiki i pedagoga w zakresie działań podejmowanych w społeczeństwie wielokulturowym. Za ważne uznała działania prowadzone u podstaw – w środowisku lokalnym, dbanie o rozwój kompetencji międzykulturowych oraz kształtowanie wiedzy o innych religiach, które powinny stać się ważnym obszarem działań szkoły.

Problematykę diagnozowania kompetencji międzykulturowych młodzieży na pograniczu przedstawiła dr Jolanta Muszyńska (Uniwersytet w Białymstoku). Zade-monstrowała szeroko zakrojone badania uczniów szkół średnich i studentów, które pozwoliły wyróżnić różne typy środowisk i przypisać im kompetencje w zakresie międzykulturowości.

Interesujące spojrzenie filologa polskiego na nauczanie języka kaszubskiego w szkołach zaprezentowała dr Justyna Pomierska (Uniwersytet Gdański).

Dr Urszula Klajmon-Lech (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie) omówiła społeczności internetowe i sposoby ich komunikacji wykorzystujące najnowsze rozwiązania techniczne.

Ostatni – zaplanowany przez organizatorów – panel *Różne oblicza kultury w edukacji międzykulturowej* prowadzili dr hab. T. Wilk oraz prof. J. Kuźma.

Wprowadzając w problematykę sesji prof. J. Kuźma przedstawił główne tezy dyskusyjne i postulaty kierowane do pedagogów. Dr hab. T. Wilk omówiła zastosowanie kultury i sztuki w edukacji międzykulturowej.

Dr hab. Marek Walancik, prof. SWSZ (Śląska Wyższa Zarządzania im. gen. J. Ziętka) przedstawił kulturę sportu, która – przytaczając słowa Jana Pawła II – posługuje się najczytelniejszym językiem na świecie. Odnosił się również do starożytnych doświadczeń sportowych.

O dokonywaniu indywidualnych wyborów religijnych i jego kulturowym kontekście mówiła dr Aniela Różańska (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie).

Dr Beata Kozieł (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie) wskazała na zagadnienie sfeminizowanej szkoły oraz fakt, że innym w szkole staje się mężczyzna. O konsekwencjach społecznych takiego stanu opowiedziała na podstawie przeprowadzonych badań.

Edukację międzykulturową na przykładzie działań podejmowanych w węgierskich szkołach zaprezentowała dr Janina Urban (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie).

Mgr Agnieszka Niewiara (Śląska Wyższa Zarządzania im. gen. J. Ziętka) skoncentrowała swoją uwagę na obliczu kultury w edukacji międzykulturowej na przykładzie programu Erasmus prowadzonym na Uniwersytecie Śląskim.

Jako ostatnia głos w dyskusji zabrała mgr Natalia Ruman (Uniwersytet Śląski, WEiNoE w Cieszynie), która omówiła folklor w kulturze na przykładzie Pszczyny.

Przedstawiła działania podejmowane w mieście i pomysły praktykowanych rozwiązań z uwzględnieniem podstaw prawnych i dokumentów.

Oficjalnego podsumowania i zakończenia konferencji dokonała dr hab. E. Ogrodzka-Mazur prof. UŚ. Podziękowała wszystkim za udział i merytoryczne obrady prowadzone podczas poszczególnych sesji oraz w kuluarach. Zaznaczyła, że wśród głównych postulatów niniejszej konferencji wyłania się potrzeba międzykulturowego kształcenia aksjologicznego, które z jednej strony umożliwi kształtowanie wrażliwości aksjologicznej, pozwoli także na budowanie odpowiedniej postawy. Podkreśliła, że dostrzegalna staje się potrzeba zmiany stosunku do wielokulturowości. Na tym oficjalnie zamknięto konferencję i zaproszono gości do kontynuowania rozważań, rozbudzania zainteresowań problematyką kultury w edukacji międzykulturowej oraz do kolejnych spotkań na Śląsku Cieszyńskim.

## Przypisy

<sup>1</sup> Wcześniejsze spotkania naukowe na Śląsku Cieszyńskim obejmowały następujące obszary tematyczne: *Osobowość i plany życiowe dzieci z Zaolzia* (1993), *Edukacja i problemy pogranicza* (1996), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* (1998), *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość* (1999), *Przemiany świadomości społecznej na pograniczach* (2000), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych (stereotypy, problemy edukacyjne, współczesne wyzwania społeczne)* (2001), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa* (2002), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych* (2003), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości* (2004), *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa* (2005), *Edukacja międzykulturowa na Pograniczu w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej* (2006), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości w warunkach wielokulturowości* (2007), *Socjopatologia pogranicza a edukacja* (2008), *Společne, kulturowe i edukacyjne konteksty pedagogiki międzykulturowej* (2009), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego* (2010), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy* (2011).

<sup>2</sup> E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*. Tom 1. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Toruń 2012, Wyd. Adam Marszałek; A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Toruń 2012, Wyd. Adam Marszałek.



Ewa Ogrodzka-Mazur  
*Uniwersytet Śląski*

**СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
 ШКІЛ: ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ  
 (STANOWIENIE I ROZWÓJ  
 SZKÓŁ NAUKOWO-PEDAGOGICZNYCH:  
 PROBLEMY, DOŚWIADCZENIA, PERSPEKTYWY)  
 Ukraina – Żytomierz, 17–21 października 2012 roku**

Katedra Pedagogiki Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki zorganizowała w swoim macierzystym ośrodku akademickim międzynarodową konferencję naukowo-praktyczną poświęconą funkcjonowaniu szkół naukowo-pedagogicznych w Ukrainie i za granicą. Współorganizatorami konferencji były następujące instytucje: Ministerstwo Oświaty i Nauki, Młodzieży i Sportu Ukrainy, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Instytut Pedagogicznej Oświaty i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.

Intencją organizatorów było zwrócenie uwagi na zagadnienia dotyczące m.in.:

- historycznych przesłanek становienia szkół naukowo-pedagogicznych w Ukrainie i za granicą,
- teoretyczno-metodologicznych zasad становienia i rozwoju szkół naukowo-pedagogicznych,
- treści, form i kierunków działalności szkół naukowo-pedagogicznych,
- wzajemnych kontaktów ukraińskich i polskich szkół naukowo-pedagogicznych,
- żytomierskiej szkoły naukowo-pedagogicznej jako twórczego ośrodka włączania młodych naukowców do procesu badawczego.

W imieniu władz Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki uroczystego otwarcia konferencji dokonał rektor – prof. Petro J. Sauch, podkreślając m.in. znaczenie tradycji i zarazem wyzwania współczesności w zakresie funkcjonowania szkół naukowo-pedagogicznych zarówno w Ukrainie, jak i w innych krajach. Podziękował Komitetowi naukowemu i organizacyjnemu za przygotowanie symposium i obszernej publikacji przedkonferencyjnej<sup>1</sup>. Uczestników konferencji przywitali także prof. Iwan A. Ziaziun, Minister Oświaty Ukrainy w latach 1991–1992 (pierwszy minister oświaty w niepodległej Ukrainie), członek zwyczajny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz prof. zw. dr hab. Stefan Mieszalski – rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie. W imieniu organizatorów konferencji głos zabrała prof. Oleksandra A. Dubasieniuk – wiceprezydent Akademii

międzynarodowej współpracy i kreatywnej pedagogiki Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki, charakteryzując m.in. wieloletnią naukową współpracę Polski i Ukrainy zapoczątkowaną w latach 90. XX wieku przez prof. Wasyla G. Kremienia – Prezydenta ówczesnej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (obecnie Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy) oraz prof. zw. dra hab. Tadeusza Lewowickiego – Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w latach 1993–2007<sup>2</sup>.

Uczestnicy konferencji wysłuchali w pierwszym dniu plenarnych obrad 20 wystąpień poświęconych problematyce humanistycznej tradycji i współczesności naukowych szkół w pedagogice – m.in. I. A. Ziaziuna, P. J. Saucha, C. U. Gonczarienki, O. A. Dubasienuk, D. W. Czernilewskiej, L. B. Łukianowej, O. E. Antonowej, E. M. Chrikowa, N. K. Misiac, N. A. Siejko, N. G. Sidorcuk. Swoimi refleksjami podzielili się również uczestnicy polskiej delegacji. Prof. S. Mieszalski, w rozważaniach nt. *O zawilosciach racjonalności naukowej w pedagogice*, odnosząc się do pedagogiki oraz wybranych stanowisk historycznych i współczesnych – ukształtowanych w obszarze filozofii nauki, a także do niektórych odkryć, zwrócił uwagę na dwie kwestie: (1) możliwości rozróżnienia tego, co w pedagogice wiadome, i tego, co niewiadome, (2) respektowania w badaniach pedagogicznych granic pedagogiki jako nauki. Z kolei prof. zw. dr hab. J. Gajda z Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie w wystąpieniu *Kształcenie animatorów i menedżerów kultury wciąż istotnym zadaniem nie tylko kreatywnej edukacji. Sprzeczność czy komplementarność założeń?* wskazał na przykład oddziaływania polskiego nurtu pedagogiki kultury – jako szkoły naukowej – na praktykę kształcenia nauczycieli oraz pracowników innych instytucji oświatowych i kulturalnych. Uzasadniał również, że kształcenie animatorów i menedżerów kultury w ramach jednej specjalności, aczkolwiek nie jest zadaniem łatwym, to pozostaje wciąż istotnym i niezwykle aktualnym problemem edukacji. Takimi istotnymi argumentami są nadzieje dotyczące kreatywności oraz innowacyjności w rozwoju współczesnej cywilizacji, w tym gospodarki opartej na wiedzy oraz gwałtowne i niepokojące przemiany społeczno-ekonomiczne i kulturowe. Prof. UŚ dr hab. Ewa Ogrodzka-Mazur z Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie nakreśliła problemy, doświadczenia i perspektywy pedagogiki i edukacji międzykulturowej w polskim systemie kształcenia wyższego, ze szczególnym uwzględnieniem działalności naukowo-pedagogicznej cieszyńskiej szkoły badań pogranicza, której twórcą jest prof. T. Lewowicki. Zwróciła uwagę m.in. na kwestie teoretyczno-metodologicznych zasad stanowienia i rozwoju szkoły, dorobku naukowego, kierunków i perspektyw prowadzenia polskich badań międzykulturowych oraz włączania młodych naukowców do procesu badawczego. Mgr Justyna Kowal z Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie zaprezentowała koncepcję inteligencji emocjonalnej i jej znaczenie w kształceniu nauczycieli oraz wyniki badań empirycznych prowadzonych nad inteligencją emocjonalną nauczycieli i percepcją ich zachowań interpersonalnych przez uczniów.

Późnym popołudniem polska delegacja i znaczna część uczestników konferencji spotkali się z Dyrektorką – prof. Natalią K. Misiac oraz pracownikami Centrum polonistyki, funkcjonującym przy Katedrze słowiańskich i niemieckich języków Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki. Centrum prowadzi działalność naukową i metodyczną w zakresie: (1) międzynarodowych badań nauko-



wych, (2) wydawania czasopisma „Ukraińska Polonistyka”, (3) organizowania międzynarodowych konferencji naukowych, (4) nauczania języka polskiego studentów uniwersytetu, (5) organizowania kursów metodycznych dla nauczycieli-polonistów, (6) upowszechniania nauki i kultury polskiej w Ukrainie, (7) gromadzenia polskich czasopism, filmów, polskiej literatury naukowej oraz materiałów metodycznych dla nauczycieli.

W drugim dniu uczestnicy konferencji prowadzili rozmowy i dyskusje w pięciu sekcjach tematycznych dotyczących:

- teoretyczno-metodologicznych zasad stanowienia i rozwoju szkół naukowo-pedagogicznych w Ukrainie,
- problemów naukowego kierowania rozwojem innowacyjnych obszarów działalności badawczej,
- zawodowego przygotowania nauczycieli jako głównego kierunku działalności szkół naukowo-pedagogicznych,
- innowacyjnych technologii w przygotowaniu przyszłych specjalistów i badaniach naukowych szkół,
- współczesnych problemów edukacji i kształcenia jednostki jako aktualnego kierunku badań szkół naukowo-pedagogicznych.

W kolejnych konferencyjnych dniach poświęconych praktycznej działalności naukowych szkół w pedagogice uczestnicy spotkali się z pracownikami kuratoriów oświaty, nauczycielami i uczniami różnych typów szkół (podstawowych, gimnazjów, średnich, kolegiów) znajdujących się w miastach Radomisl oraz Nowograd Wołyński. W niektórych szkołach funkcjonują klasy polskie, co umożliwiło dodatkowo przeprowadzenie ożywionej dyskusji nt. polskiego i ukraińskiego szkolnictwa – jego historycznych uwarunkowań, doświadczeń oraz współczesnych problemów i perspektyw. Większość szkół zaprezentowała swoje najważniejsze osiągnięcia naukowo-dydaktyczne oraz kulturalne, wzbogacone występami artystycznymi zespołów dziecięcych i młodzieżowych. Znakomitą oprawą tych spotkań było również zwiedzenie historyczno-kulturalnego kompleksu „Zamek Radomisl” z przepiękną kolekcją pięciu tysięcy ikon domowych oraz muzeum Lesi Ukrainki.

W dniu zamykającym obrady gospodarze konferencji zaprosili uczestników na spotkanie z pedagogami pracującymi w mieście Wołodarsk-Wołyński, a przede wszystkim z prezesem Rejonowego Kulturalno-Oświatowego Związku Polaków im. Władysława Reymonta – Żanną Szyszkiną. Po wokalnno-tanecznym koncercie polskiego zespołu dziecięcego „Kolorowe ptaszki”, rozpoczęła się interesująca i bardzo ważna rozmowa z nauczycielami, a głównie z rodzicami, którzy chcieli pozyskać wiele informacji na temat możliwości studiowania ich dzieci w Polsce oraz ogólnych warunków kształcenia i sytuacji społeczno-ekonomicznej w naszym kraju. Pobyt w tym uroczym ukraińskim mieście zakończył się zwiedzeniem oryginalnego muzeum drogocennych kamieni.

Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna poświęcona szkołom naukowo-pedagogicznym w Ukrainie i za granicą sprzyjała wymianie poglądów, dyskusjom, formułowaniu wspólnych wniosków oraz tez i sugestii badawczych. Sprawiała także, że pożytki poznawcze i rekomendacje badawcze zostaną w znacznym zakresie wykorzystane w wielu ukraińskich oraz polskich uczelniach wyższych zajmujących się pedagogiką jako dyscypliną naukową.

## Przypisy

<sup>1</sup> B. Kremień, T. Lewowicki (red.): Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи. Żytomierz 2012, Wyd. Żytomierskiego Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki, s. 691.

<sup>2</sup> Prof. zw. dr hab. T. Lewowicki nawiązał ożywione kontakty z ośrodkami naukowymi na Ukrainie w czasie pełnienia funkcji przewodniczącego KNP PAN. Doprowadził do zawarcia umowy o współpracy między KNP PAN i ówczesną Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy (obecnie Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy). Szczególnie intensywne są aktualnie różne formy współpracy ze wspomnianą NANP Ukrainy oraz z uczelniami w Kijowie, Żytomierzu i Chmielnickim. Ukazały się polsko-ukraińskie publikacje, a także tłumaczenia prac pedagogów z obu państw. Profesor T. Lewowicki jest od 2000 roku zagranicznym członkiem Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz doktorem honoris causa Uniwersytetu Państwowego im. Iwana Franki w Żytomierzu, profesorem honorowym Akademii Humanistyczno-Pedagogicznej w Chmielnickim i Kijowskiego Uniwersytetu im. Borysa Grinczenki.

## **SERIA WYDAWNICZA „EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA” BIBLIOGRAFIA W WYBORZE ZA LATA 1992–2012**

W serii wydawniczej „Edukacja Międzykulturowa” przygotowywanej przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Zakład i Katedrę Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, ukazały się w latach 1992–2012 następujące publikacje:

### **1992**

1. *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
2. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### **1994**

3. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Katowice, Wyd. UŚ.
4. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### **1995**

5. *Spółeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### **1996**

6. *Spółeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

### **1997**

7. *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice, Wyd. UŚ.

### **1998**

8. *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
9. *Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### **2000**

10. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.
11. *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
12. *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.

## 2001

13. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

## 2002

14. Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn, Wydawnictwo Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.
15. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
16. *Intercultural Education: The Individual in Relation to Others and Other Cultures*. Eds T. Lewowicki, J. Urban. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
17. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

## 2003

18. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

## 2004

19. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

## 2005

20. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
21. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn–Warszawa–Kraków, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## 2006

22. Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wyd. UŚ.
23. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
24. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

## 2007

25. Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice, Wyd. UŚ.
26. Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełnienia w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo – studium pedagogiczne*. Katowice, Wyd. UŚ.

27. Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne*. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
28. *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Red. T. Lewowicki, J. Urban. Katowice, Wyd. „Gnome”.
29. *Intercultural Education: Theory and Practice*. Eds T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2008

30. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
31. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i propozycje rozwiązań*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
32. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
33. *Socjopatologia pogranicza a edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2009

34. Piechaczek-Ogierman G.: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
35. *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
36. *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 2. *Problemy praktyki oświatowej*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
37. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
38. *Borderland Sociopathology and Education*. Eds T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2010

39. Klajmon U.: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
40. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Białystok–Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet w Białymstoku – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
41. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2011

42. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
43. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
44. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## 2012

45. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 2. Red. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
46. *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
47. *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
48. *Religia i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
49. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

## **PRENUMERATA „RUCH” S.A.**

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.
2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Zlecenia na prenumeratę dewizową przyjmowane od osób zamieszkałych za granicą realizowane są odo dowolnego numeru. Wpłaty przyjmuje Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy „RUCH” S.A. na konto:  
Pekao S.A. IV O/Warszawa 681240–10531111–00000–4430–494  
lub kasa Oddziału.
3. Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 00–958 Warszawa, skr. pocztowa 12, ul. Jana Kazimierza 31/33  
lub telefonicznie: (22) 5328–731, 5328–820, 5328–816, fax: 5328–732,  
Internet: [www.ruch.pol.pl](http://www.ruch.pol.pl), e-mail: [prenumerata@okdp.ruch.com.pl](mailto:prenumerata@okdp.ruch.com.pl)
4. Terminy przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową i zagraniczną:
  - do 5.12 – na I kwartał roku następnego, na I półrocze i na następny rok,
  - do 5.03 – na II kwartał roku bieżącego,
  - do 5.06 – na III kwartał roku bieżącego,
  - do 5.09 – na IV kwartał roku bieżącego.

