

2023/1

VOL. 26

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Akademia Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022
czasopismo ukazuje się
jedynie w wersji elektronicznej

Informacje dla autorów
[https://apcz.umk.pl/
SPI/about](https://apcz.umk.pl/SPI/about)

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska

Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Zastępca redaktora naczelnego: Dr Krzysztof Biel SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

Prof. Evelyne Charlier (Université de Namur, Namur, Belgia); Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Wielka Brytania); Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański, Polska); Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński, Polska); Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Polska); Prof. dr hab. Zbigniew Jan Marek SJ (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madryt, Hiszpania)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Anna Królikowska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr hab. Justyna Kuształ, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński, Polska); Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr Estera Twardowska-Staszek (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru

Dr Ewa Sowa-Behtane

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Dr Roman Małecki (język polski); Dr Ludmiła Hilton (język angielski)



Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (Nr RCN/SN/0398/2021/1)

Rodziny wielokulturowe
Multicultural Families

Spis treści

Ewa Sowa-Behtane
Wprowadzenie 9

Ewa Sowa-Behtane
Introduction 13

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Alina Szczurek-Boruta
Rodzina i konstrukcje tożsamości młodzieży w warunkach pogranicza 19

Adela Kożyczkowska
„Czułem, że dwie kultury rywalizują o moją tożsamość”.
Rodziny dwukulturowe jako przestrzeń dyskursywnego
wytwarzania tożsamości 47

Gabriel Alberto Ceballos Rodríguez
Mare Ainsaar
Influence of Parenthood on Ethnic Identity: A Qualitative Study
Among Parents of Children with Mixed Ethnic Backgrounds in Estonia 71

Irena Bogoczová
Jeden dom, dwa języki 89

Agnieszka Krawczyk
Magdalena Matusiak-Rojek
Macierzyństwo po żydowsku w narracjach matek żyjących w Polsce 103

Agnieszka Krawczyk
Wydarzenia przełomowe w życiu bohaterów filmu *Cud purymowy* 125

RAPORTY Z BADAŃ

Agnieszka Knap-Stefaniuk
Managers' Power and Its Sources in Managing People
in Multicultural Teams: The Results of Interviews with Czech, Portuguese,
and French Managers 151



- 173 Ewa Agata Sowa-Behtane
Integracja imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym.
Na przykładzie uczestnictwa w tradycjach, świętach,
uroczystościach i życiu kulturalnym

RECENZJE

- Ks. Cyprian Rogowski
Religijność i moralność wobec wyzwań pluralizmu społeczno-
-kulturowego
- 189 Janusz Mariański, *Pluralizm społeczno-kulturowy jako megatrend
a religijność i moralność. Studium socjologiczne*, Wyższa Szkoła
Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, Lublin 2022, ss. 266
- Władysława Szulakiewicz
Historia życia uczonego i środowiska naukowego
- 201 Stefan Kieniewicz, *Pamiętniki*. Do druku przygotował Jan Kieniewicz,
Wydawnictwo Znak, Kraków 2021, ss. 748

Contents

Ewa Sowa-Behtane Introduction	13
ARTICLES AND DISSERTATIONS	
Alina Szczurek-Boruta The Family and Identity Constructions of Youth in the Borderland Conditions	19
Adela Kożyczkowska “I Felt That Two Cultures Were Competing For My Identity”: Bicultural Families as a Space for Discursive Identity Creation	47
Gabriel Alberto Ceballos Rodríguez Mare Ainsaar Influence of Parenthood on Ethnic Identity: A Qualitative Study Among Parents of Children with Mixed Ethnic Background Children in Estonia	71
Irena Bogoczová One House, Two Languages	89
Agnieszka Krawczyk Magdalena Matusiak-Rojek Jewish Motherhood in the Narratives of Mothers Living in Poland	103
Agnieszka Krawczyk Landmark Events in the Lives of the Characters in the film <i>The Purim Miracle</i>	125
CASE REPORTS	
Agnieszka Knap-Stefaniuk Managers’ Power and Its Sources in Managing People in Multicultural Teams: The Results of Interviews with Czech, Portuguese, and French Managers	151



- Ewa Agata Sowa-Behtane
Integration of Immigrants With the Host Society: On the Example of
173 Participation in Traditions, Holidays, Celebrations and Cultural Life

REVIEWS

- Rev. Cyprian Rogowski
Religiosity and Morality in the Face of Challenges of Social and
Cultural Pluralism
- Janusz Mariański, *Pluralizm społeczno-kulturowy jako megatrend
a religijność i moralność. Studium socjologiczne [Socio-cultural Pluralism
as a Megatrend versus Religiousness and Morality: A Sociological Study]*,
Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, Lublin 2022,
189 pp. 266
- Władysława Szulakiewicz
The History of the Scientist's Life and the Scientific Community
- Stefan Kieniewicz, *Pamiętniki*. Do druku przygotował Jan Kieniewicz
[*Memoirs*. Edited and prepared for printing by Jan Kieniewicz],
201 Wydawnictwo Znak, Kraków 2021, pp. 748

Wprowadzenie

Rodzina wielokulturowa to mała grupa społeczna, składająca się z rodziców oraz ich dzieci, którzy deklarują pochodzenie z (przynależność do) dwóch (lub więcej) odmiennych, większych całości kulturowych.

Naukowe zainteresowanie małżeństwami i rodzinami wielokulturowymi koncentruje się przede wszystkim wokół funkcjonowania par odległych kulturowo i przedstawiania tego zjawiska w kontekście relacji między odrębnymi tradycjami, z których wywodzą się współmałżonkowie. Wątek ten eksponowany jest szczególnie w odniesieniu do różnic i konfliktów powstających na tle religijnym oraz negocjacji dotyczących wzorów socjalizacji kulturowej i integracji dzieci pochodzących ze związków mieszanych.

Rodzina uwikłana w różnice kulturowe, zarówno w obrębie jej samej, jak i poza nią, stanowi złożone i wielowymiarowe środowisko wychowawczego oddziaływania. Owe różnice kulturowe kreują bowiem przestrzenie autoidentyfikacji osobowej, społecznej i kulturowej członków rodziny, także w perspektywie międzypokoleniowej transmisji. Najważniejszy w funkcjonowaniu jest zatem potencjał kulturowy rodziny, który można rozpatrywać w dwóch perspektywach – rodzinnej i społecznej.

Małżeństwa wielokulturowe stają się czynnikiem prowadzącym do transformacji społecznej: wzrostu zróżnicowania i przekraczania czy wręcz zacierania granic grup kulturowych, zwłaszcza poprzez wyłaniające się mieszane tożsamości dzieci urodzonych w rodzinach wielokulturowych.

Takie małżeństwa zawiera z roku na rok coraz więcej Polek i Polaków. Z jednej strony jest to spowodowane na przykład większymi niż 30 lat temu możliwościami migracyjnymi Polaków, a z drugiej strony nasilającymi się na terenie Polski kontaktami międzykulturowymi. Spowodowane jest to rosnącym zjawiskiem imigracji cudzoziemców do Polski po wstąpieniu naszego kraju do Unii Europejskiej, dzięki czemu Polska stała się krajem bardziej atrakcyjnym dla obywateli spoza Unii. Ponadto globalizacja umożliwiająca podróże, wymiany studenckie czy korzystanie z portali internetowych o zasięgu globalnym – wszystko to przyczynia się do zawierania małżeństw i powstawania rodzin wielokulturowych.

Prezentowany zeszyt czasopisma „Studia Paedagogica Ignatiana” podejmuje zagadnienia szeroko rozumianego funkcjonowania rodzin wielokulturowych. Zbiór prezentowanych opracowań stanowi istotny wkład w tworzenie wiedzy w badanym zakresie.

Najważniejszym procesem, od którego należy rozpocząć analizy funkcjonowania rodzin wielokulturowych, jest kształtowanie się tożsamości kulturowej ich członków. To właśnie jestestwo człowieka, jego osobowość, a w jej ramach tożsamość, jest wynikiem funkcjonowania w konkretnej rodzinie. Problemowi tożsamości kulturowej zostały poświęcone trzy artykuły.

W pierwszym artykule, pt. *Rodzina i konstrukcje tożsamości młodzieży w warunkach pogranicza*, Alina Szczurek-Boruta przedstawia analizę dotyczącą znaczenia rodziny w konstruowaniu tożsamości jednostki (na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród rodzin z Cieszyna [polska część Śląska Cieszyńskiego] oraz rodzin z Zaolzia [czeska część Śląska Cieszyńskiego]).

Problem kształtowania tożsamości człowieka w rodzinach wielokulturowych został także podjęty w pracy Adeli Kożyczkowskiej pt. *„Czułem, że dwie kultury rywalizują o moją tożsamość”. Rodziny dwukulturowe jako przestrzeń dyskursywnego wytwarzania tożsamości*. Celem artykułu jest rozpoznanie warunków konstruowania tożsamości człowieka (dziecka/dorosłego) w rodzinach dwukulturowych kaszubsko-polskich.

Kolejni autorzy, Gabriel Alberto Ceballos Rodríguez i Mare Ainsaar, w artykule pt. *Influence of Parenthood on Ethnic Identity: A Qualitative Study Among Parents of Mixed Ethnic Background Children in Estonia*, analizują wpływ rodzicielstwa na świadomość

tożsamości etnicznej wśród rodziców dzieci z różnych środowisk w Estonii.

Z kolei Irena Bogoczová w artykule *Jeden dom, dwa języki* porusza temat domowej (rodzinnej) dwujęzyczności i zajmuje się kwestią, w jakim języku powinno się wychowywać dziecko (dzieci) w środowisku wieloetnicznym i wielojęzycznym. Przykładem takiego środowiska jest Zaolzie, czyli czeska część Śląska Cieszyńskiego.

W artykule pt. *Macierzyństwo po żydowsku w narracjach matek żyjących w Polsce* Agnieszka Krawczyk i Magdalena Matusiak-Rojek charakteryzują style macierzyństwa i ukazują wpływ transferu kultury pochodzenia i wychowania na pełnienie roli rodzicielskiej przez kobiety pochodzenia żydowskiego.

Wątek żydowskiej tożsamości został również przedstawiony przez Agnieszkę Krawczyk w artykule *Wydarzenia przełomowe w życiu bohaterów filmu „Cud purymowy”*. Losy bohaterów interpretowane są w odniesieniu do struktur procesowych wyróżnionych przez Fritza Schützego.

W dziale raporty z badań umieszczone zostały dwa artykuły badawcze. Pierwszy z nich, autorstwa Agnieszki Knap-Stefaniuk, pt. *Managers' Power and Its Sources in Managing People in Multicultural Teams: The Results of Interviews with the Czech, Portuguese, and French Managers*, przedstawia sposoby definiowania pojęcia „władzy” przez menedżerów czeskich, portugalskich i francuskich, określenie stosowanych przez nich źródeł władzy, a także wykazanie wpływu władzy menedżerów na zarządzanie ludźmi w zespołach zróżnicowanych kulturowo.

Drugi tekst umieszczony w tym dziale, zatytułowany *Integracja pomiędzy imigrantami a społeczeństwem przyjmującym (na przykładzie Krakowa)*, którego jestem autorką, przedstawia problem integracji imigrantów w Polsce, który opisano za pomocą przeprowadzonych w 2022 roku badań przeprowadzonych wśród imigrantów mieszkających w Krakowie.

W dziale recenzyjnym zamieszczono dwie recenzje. Pierwsza, autorstwa Cypriana Rogowskiego, omawia książkę Janusza Mariańskiego *Pluralizm społeczno-kulturowy jako megatrend a religijność i moralność. Studium socjologiczne*. Druga, autorstwa Władysławy Szulakiewicz, to recenzja książki Stefana Kieniewicza pt. *Pamiętniki*, opracowanej i przygotowanej do druku przez Jana Kieniewicza.



Jako redaktorka tematyczna tego zeszytu czasopisma „Studia Paedagogica Ignatiana” wyrażam nadzieję, że lektura zamieszczonych w nim artykułów przyczyni się do poszerzenia Państwa wiedzy z zakresu funkcjonowania małżeństw i rodzin wielokulturowych, oraz szerzej – społeczeństw wielokulturowych.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Ewa Sowa-Behtane
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: ewa.sowa@ignatianum.edu.pl

Introduction

A multicultural family is a small social group, consisting of parents and their children who declare origin from (belonging to) two (or more) different larger cultural groups.

Scholarly interest in multicultural marriages and families focuses primarily on the functioning of culturally distant couples and discussing this phenomenon in the context of the relationship between the separate traditions from which the spouses come. This research thread often concentrates on the differences and conflicts arising on religious grounds, as well as on the negotiations of patterns of cultural socialization and integration of children from mixed relationships.

A family entangled in cultural differences, both within itself and beyond, is a complex and multidimensional environment of educational influences. These cultural differences create spaces for the personal, social and cultural self-identification of family members, also in terms of intergenerational transmission. Therefore, the cultural potential of the family, which can be considered in two perspectives, family and social, is the most important in its functioning.

Multicultural marriages are becoming a factor leading to social transformation: increasing diversity and crossing or even blurring the boundaries of cultural groups, especially through the emerging mixed identities of children born in multicultural families.

More and more Poles are entering into such marriages every year. On the one hand, this is due to the greater migration possibilities

of Poles than, for example, 30 years ago, and on the other hand, to the intensifying intercultural relations in Poland. This is a result of the growing immigration of foreigners to Poland after joining the European Union, which has made Poland a more attractive country for non-EU citizens. In addition, the globalization of the world, which enables travel, student exchanges and the use of global Internet portals, contributes to intermarriages and the formation of multicultural families.

This issue of *Studia Paedagogica Ignatiana* deals with the questions of the broadly defined functioning of multicultural families. This collection of studies is a significant contribution to the growing body of knowledge in the researched field.

The most important process from which the analysis of the functioning of multicultural families should begin is the formation of the cultural identity of their members. It is the being of a person, their personality, and within it their identity that is the result of functioning in a particular family. Three articles in this issue are devoted to the problem of cultural identity.

In the first article, Alina Szczurek-Boruta provides an analysis of the importance of the family in the construction of an individual's identity (on the basis of the interviews with families living in Cieszyn [the Polish part of Cieszyn Silesia] and in Zaolzie [the Czech part of Cieszyn Silesia]).

The problem of how identity is shaped in multicultural families is also addressed in the work of Adela Kożyczkowska, entitled "I Felt That Two Cultures Were Competing for my Identity": Bicultural Families as a Space of Discursive Identity Creation." The goal of the article is to identify the conditions of constructing human identity (child/adult) in Kashubian-Polish bicultural families.

The next authors, Gabriel Alberto Ceballos Rodríguez and Marek Ainsaar, in the article entitled "Influence of Parenthood on Ethnic Identity: A Qualitative Study Among Parents of Children with Mixed Ethnic Background Children in Estonia," analyze the impact of parenthood on the awareness of ethnic identity among parents of children from different backgrounds in Estonia.

Irena Bogoczová, in her article "One House, Two Languages," touches on the subject of home (family) bilingualism and deals with the issue of which language a child (children) should learn first from

their parents in a multi-ethnic and multi-lingual environment. An example of such an environment is Zaolzie, i.e. the Czech part of Cieszyn Silesia.

In the article entitled “Jewish Motherhood in the Narratives of Mothers Living in Poland,” Agnieszka Krawczyk and Magdalena Matusiak-Rojek describe the styles of motherhood and show the importance of the transfer of the culture of origin and upbringing for the parenting role of Jewish women.

The topic of Jewish identity is also explored by Agnieszka Krawczyk in the article “Landmark Events in the Lives of the Characters in the film *Purim Miracle*.” The fate of the characters is interpreted in relation to the process structures distinguished by Fritz Schütze.

Two research articles are featured in the research reports section. The first, by Agnieszka Knap-Stefaniuk, entitled “Managers’ Power and Its Sources in Managing People in Multicultural Teams: The Results of Interviews With Czech, Portuguese, and French Managers,” presents the ways in which Czech, Portuguese and French managers define the concept of “power,” identifies the sources of power they use, and demonstrates the impact of managers’ power on managing people in culturally diverse teams.

The second, entitled “Integration of Immigrants With the Host Society: On the Example of Participation in Traditions, Holidays, Celebrations and Cultural Life,” of which I am the author, presents the problem of integration of immigrants in Poland, which was described by means of a survey conducted in 2022 among immigrants living in Krakow.

The above content of the journal is enriched with two reviews. The first one, prepared by Cyprian Rogowski, is a review of a book by Janusz Mariański entitled *Socio-cultural Pluralism as a Megatrend vs. Religiosity and Morality: A Sociological Study*. The second one, prepared by Władysława Szulakiewicz, is a review of Stefan Kieniewicz’s book entitled *Memoirs*, which was edited and prepared for printing by Jan Kieniewicz.

As the thematic editor of this issue of *Studia Paedagogica Ignatiana*, I hope that reading the articles will contribute to expanding your knowledge of the functioning of multicultural marriages and families, and, more broadly, of multicultural societies.



ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr. Ewa Sowa-Behtane
Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Pedagogical Sciences
e-mail: ewa.sowa@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 26, 2023/1 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Alina Szczurek-Boruta
ORCID: 0000-0001-7705-4398
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Rodzina i konstrukcje tożsamości młodzieży w warunkach pogranicza

The Family and Identity Constructions of Youth
in the Borderland Conditions

ABSTRACT

The theoretical framework for this discussion is constructivism and Jerzy Nikitorowicz's concept of the multisided and constantly self-creating identity. In this study, it is assumed that an individual's identity is socially constructed. The author recognizes the subjective characteristics of an individual (which she considers in the broader context of social experiences collected and (re)constructed during primary and secondary socialization) as important factors that are crucially involved in the process of identity formation.

This discussion is based on multivariate quantitative and qualitative research conducted for over thirty years in the Polish-Czech borderland, in Cieszyn Silesia. The analysis concerns the importance of the family (the one functioning in the Polish part of Cieszyn Silesia and the other one functioning in Zaolzie – the Czech part of Cieszyn Silesia) in constructing an individual's identity. In their context, it should be stated that an individual shapes the core of their identity in the process of primary socialization: the relatively constant part of it. This core allows for continuity and is a constructive response to the ambiguity of the world. An individual reconstructs their identity on the basis of the available cultural sources by adding them to the core of their identity.

KEYWORDS

family, Cieszyn family,
Zaolzie family, identity,
youth, borderland

SŁOWA KLUCZOWE

rodzina, rodzina
cieszyńska, rodzina
zaolziańska, tożsamość,
młodzież, pogranicze

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.001
Nadesłano: 30.11.2022
Zaakceptowano: 20.01.2023

ABSTRAKT

Ramą teoretyczną prowadzonych rozważań jest konstruktywizm oraz koncepcja wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza. Autorka przyjmuje, że tożsamość jednostki jest społecznie konstruowana. Za ważne czynniki, w kluczowy sposób uwikłane w proces formowania się tożsamości, uznaje podmiotowe cechy jednostki, które rozpatruje w szerszym kontekście doświadczeń społecznych gromadzonych i (re)konstruowanych w trakcie socjalizacji pierwotnej i socjalizacji wtórnej.

Podstawą podjętych rozważań są wyniki wielozmiennowych badań ilościowych i jakościowych prowadzonych od ponad trzydziestu lat na pograniczu polsko-czeskim na Śląsku Cieszyńskim. Przedstawione w tym artykule analizy dotyczą znaczenia rodziny (cieszyńskiej – funkcjonującej w polskiej części Śląska Cieszyńskiego oraz zaolziańskiej – funkcjonującej w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego) w konstruowaniu tożsamości jednostki. W ich kontekście należy stwierdzić, że w procesie socjalizacji pierwotnej jednostka kształtuje rdzeń tożsamości, względnie stałą jej część. Rdzeń pozwala zachować ciągłość i stanowi konstruktywną odpowiedź na wieloznaczność świata. Jednostka rekonstruuje swoją tożsamość, opierając się na dostępnych źródłach kulturowych, dokładając je do rdzenia tożsamości.

Wprowadzenie

Rodzina zawsze funkcjonuje w konkretnej rzeczywistości społecznej, w obrębie danej zbiorowości lokalnej, społeczności o cechach dla niej specyficznych. Istotne dla jej funkcjonowania pozostają makrostrukturalne, mezostrukturalne i mikrostrukturalne uwarunkowania. Punktem odniesienia dla prowadzonych w tym opracowaniu rozważań są nie tyle zmiany makrostrukturalne, ale lokalność. Zbiorowość lokalna, miejsce zamieszkania w sposób istotny warunkują funkcjonowanie rodziny, kształtowanie postaw narodowych, etnicznych, wyznaniowych, formowanie tożsamości jej członków, jak i systemu wartości.

Ramą teoretyczną prowadzonych rozważań jest konstruktywizm oraz koncepcja wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza. Przyjmuję, że tożsamość jednostki jest społecznie konstruowana. Za ważne czynniki, w kluczowy sposób

uwikłane w proces formowania się tożsamości, uznają podmiotowe cechy jednostki, które rozpatrują w szerszym kontekście doświadczeń społecznych gromadzonych i (re)konstruowanych w trakcie socjalizacji pierwotnej i socjalizacji wtórnej.

Współcześnie przybiera na sile zjawisko imigracji cudzoziemców do Polski, będące konsekwencją np. łatwości podróżowania, praktyki wymian studenckich, a także uchodźstwa – wszystko to przyczynia się do zawierania małżeństw mieszanych, wielokulturowych. Rodzi to swoiste wyzwania i problemy dla kształtowania tożsamości jednostki. Niniejszy tekst jest poświęcony przede wszystkim wybranym zagadnieniom socjalizacji i wychowania w rodzinie w społecznościach zróżnicowanych społecznie i kulturowo (szczególnie na obszarach pogranicza) i ich udziale w kształtowaniu tożsamości młodzieży.

Założenia teoretyczne i metodologiczne

Podjęta przeze mnie próba refleksji nad funkcjonującą w warunkach pogranicza rodziną oraz nad kształtowaniem tożsamości młodzieży osadzona jest społecznej psychologii rozwoju. Kontekstem tej refleksji jest natomiast doświadczana przez rodzinę rzeczywistość, znaczenia nadawane doświadczeniom, zmiany dokonujące się w postrzeganiu własnego miejsca oraz konstruktywistyczne rozumienie jednostkowego i społecznego rozwoju. Konstruktywizm nie jest jednolitym, spójnym stanowiskiem, ale zbiorem koncepcji i twierdzeń w obszarze nauk społecznych, przyrodniczych, formalnych. Cechą wspólną różnych jego odmian (społeczny konstruktywizm, konstruktywizm poznawczy, konstruktywizm epistemologiczno-metodologiczny) jest założenie, że wiedza o świecie (zarówno wiedza potoczna, jak i naukowa) jest konstruowana w procesach interakcji społecznych.

Ukazując subiektywno-objektywne uwikłania i uwarunkowania procesów społecznego tworzenia rzeczywistości, będę się odwoływać bezpośrednio do ustaleń Burkarda Holznera oraz Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna.

Punktem wyjścia dla Holznera jest założenie, że aktywność działającego podmiotu od początku jest osadzona w otoczeniu społeczno-kulturowym. Według tego autora, aktywność podmiotu – ujmowana w kategoriach partykularnego doświadczenia – obejmuje cztery

podstawowe konteksty, wymiary: (1) doświadczenie aktora – lokalizowane w partykularnym czasie i przestrzeni; (2) aktualną terażniejszość, każde doświadczenie osadzone jest w określonym kontekście – wartości, normy, obyczaje; (3) nadawanie przez poszczególnych aktorów społecznych tym samym obiektom odmiennych sensów czy znaczeń; (4) sytuowanie procesów, o których mowa w określonych kanałach komunikacji międzyludzkiej (Holzner 1968: 21–40).

W myśl tezy sformułowanej przez Bergera i Luckmanna (1983), tożsamość jednostki jest społecznie konstruowana. Odbyna się to stopniowo, w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej, zgodnie z panującą w danym społeczeństwie, w określonym czasie historycznym, strukturą społeczną.

W konstrukcji teoretycznej podjętych rozważań odwołuję się także do koncepcji wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza. Zakłada ona nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja” (Nikitorowicz 2001: 15–35). Autor ten wskazuje, że w regionach zróżnicowanych kulturowo kształtowanie się poczucia tożsamości uzależnione jest od wielu czynników, a proces kształtowania się tożsamości jest procesem dynamicznym i ustawicznym. Najważniejszym etapem rozwoju tożsamości jest okres dzieciństwa (Nikitorowicz 2005), a pierwszym etapem zakorzenia tożsamość rodzinna (zob. Nikitorowicz 1992). To w tym czasie dziecko zdobywa wiedzę na swój temat oraz otaczającego go świata. W kolejnych okresach rozwoju wiedza ta zostaje ugruntowana, poszerzana i modyfikowana, konstruowana, rekonstruowana. W życiu młodego człowieka pojawiają się osoby, które mniej lub bardziej przyczyniają się do formowania jego charakteru, poglądów i głoszonych opinii.

Podstawą podjętych rozważań są wyniki wielozmiennowych badań prowadzonych od ponad trzydziestu lat na pograniczu polsko-czeskim, na Śląsku Cieszyńskim, w jego polskiej i czeskiej części. Historyczne terytorium Śląska Cieszyńskiego decyzją Rady Ambasadorów z 28 lipca 1920 roku zostało podzielone pomiędzy Polskę a Czechosłowację. Odtąd zniknął Śląsk Cieszyński jako jednostka polityczno-przestrzenna. Część Śląska Cieszyńskiego przynależną do

Polski przyjęto nazywać Ziemią Cieszyńską. Pozostałą (wschodnią część), przyłączoną do Czechosłowacji, określa się mianem Zaolzia¹.

Analizy, które przedstawiam w tym artykule, dotyczą udziału rodziny (cieszyńskiej – funkcjonującej w polskiej części Śląska Cieszyńskiego oraz zaolziańskiej – funkcjonującej w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego) w konstruowaniu tożsamości jednostki.

Szkicowy charakter rozważań usprawiedliwia wybiórczość. W opracowaniu tym nawiązuję do wybranych wyników badań ilościowych prowadzonych w latach 1990–2022 na pograniczu polsko-czeskim przez zespół działający pod kierunkiem Tadeusza Lewowickiego, w pracach którego uczestniczyłam². Przywołuję m.in. wyniki porównawczych badań ilościowych i jakościowych zadań rozwojowych młodzieży i społecznych warunków edukacji przeprowadzonych w latach 2003/2004 oraz 2016/2017³. W celu pogłębienia analiz i refleksji, ożywienia namysłu nad stanem rodziny oraz powinnościami i możliwościami wychowania młodego pokolenia do pomyślnego życia przeprowadziłam w roku 2022 badania jakościowe wśród 24-latków, mieszkańców polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego⁴.

-
- 1 „Zaolzie” w polskiej terminologii oznacza tę część Śląska Cieszyńskiego, która leży w Republice Czeskiej i jest zamieszkiwana przez autochtoniczną ludność polską. W Republice Czeskiej używa się terminu „Těšínsko” lub „české Těšínsko” (Czeski Śląsk Cieszyński), które mają kilka znaczeń. Może określać najbliższą okolicę Czeskiego Cieszyna, cały historyczny Śląsk Cieszyński lub całą część Śląska Cieszyńskiego znajdującego się po czeskiej stronie granicy.
 - 2 Wyniki badań prowadzone przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza przedstawione zostały w serii prac „Edukacja Międzykulturowa” (od 1992 roku do chwili obecnej wydano ponad 80 tomów) oraz w czasopiśmie „Edukacja Międzykulturowa”, wydawanym od 2012 roku. W tym artykule powracam do zasygnalizowanych wcześniej kwestii, by je zgłębić i poszerzyć. Rozważania umieszczam w innym układzie teoretycznym i problemowym niż miało to miejsce wcześniej.
 - 3 W ramach autorskiego projektu badawczego o charakterze teoretyczno-empirycznym przeprowadziłam, w odstępie 13 lat, porównawcze badania pedagogiczne dwóch kohort demograficznych młodzieży mieszkającej w polskiej części pogranicza polsko-czeskiego. Ich wyniki prezentuję w dwóch monografiach autorskich (Szczurek-Boruta 2007, 2019).
 - 4 Wywiady indywidualne pogłębione przeprowadzono drogą internetową z 16 kobietami w wieku 24 lat (8 w polskiej części Śląska Cieszyńskiego

Badaną grupę w przywoływanych badaniach stanowili mieszkańcy regionu usytuowanego w Rzeczypospolitej Polskiej oraz w Republice Czeskiej, terytorialnie stanowiącego południową część pogranicza polsko-czeskiego. W badaniach uczestniczyły osoby żyjące w polskiej części Śląska Cieszyńskiego (Polacy – osoby obywatelstwa polskiego, polskiej narodowości) oraz osoby żyjące w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (Zaolziacy⁵ – autochtoniczna ludność polska, osoby obywatelstwa czeskiego, narodowości czeskiej/narodowości polskiej).

Dobór badanych (badania od 1990 roku do chwili obecnej) był nielosowy. Elementami doboru celowego są: wiek – różne grupy wiekowe – dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy; rola społeczna – dziecko, rodzic, dziadkowie; miejsce zamieszkania – Śląsk Cieszyński (reprezentacja podgrup – mieszkańcy polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego).

Zastosowano ujęcie porównawcze, co przyczynia się do lepszego poznania opisywanych faktów, zjawisk i procesów zachodzących w dwóch sąsiadujących państwach.

W badaniach, na wyniki których będą się powoływać, wykorzystano badania sondażowe (podstawowym narzędziem badawczym była ankieta audytoryjna i korespondencyjna) oraz pogłębione wywiady indywidualne (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001). Metodami analizy danych ilościowych zastosowanymi do obróbki zebranego materiału były metody statystyczne. W analizie danych jakościowych zastosowano interpretywizm (Miles, Huberman 2000: 8–9), elementami pracy analitycznej były reprezentacje danych (Kubinowski 2012: 251).

Szczegółowy opis metodologii badań przedstawiono w poszczególnych opracowaniach, na które się powołuję, odstąpię zatem od jej prezentacji. Wykracza to bowiem poza ramy niniejszego artykułu, a czytelnika odsyłam do przywołanych opracowań.

Opis, diagnozę, wyjaśnienie, rozumienie, interpretację faktów, zjawisk, procesów kształtowania się tożsamości oraz socjalizacji i wychowania w rodzinie poszerza perspektywa (mikro)historyczna. Historia wykorzystana jest w celu lepszego poznania roli środowiska

i 8 w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego). Materiał ten nie był wcześniej prezentowany.

5 Określenie „Zaolziak” odnosi się do identyfikacji regionalnej badanych żyjących w Republice Czeskiej – na Zaolziu.

w życiu człowieka, znaczenie „współczynnika historycznego” podkreśla m.in. Wiesław Theiss (2006).

Znaczenie rodziny cieszyńskiej i rodziny zaolziańskiej w konstruowaniu tożsamości młodzieży na tle wyników badań

Pogranicze polsko-czeskie to obszar przygraniczny dwóch państw, na którym przeplatają się zjawiska i procesy z różnych sfer życia społecznego, kulturalnego, politycznego i gospodarczego. Stanowi obszar ścierania się interesów państwowych i narodowych, przenikania kultur i ideologii. Pogranicze to było w przeszłości źródłem napięć i konfliktów, także zbrojnych (wojna polsko-czechosłowacka w 1919 roku), sprzyja wzajemnemu zbliżeniu i współpracy ludzi i ich kultur (zjawiska szczególnie widoczne po 2004 roku, po wejściu Polski i Czech do Wspólnoty Europejskiej) (*Euroregiony...* 2014; Śliż, Szczepański 2016: 47–59). Fundamentem pogranicza jest specyfika miejsca i ludzi wynikająca z permanentnego przenikania kultur w określonej przestrzeni społecznej. Wśród mieszkańców Śląska Cieszyńskiego od wieków dominuje przekonanie o tym, że miejsce, region, w którym żyją, jest lepszy od innych. Podtrzymywali i podtrzymują ich w tym przeświadczeniu literaci, publicyści, elity rządzące, a także nauczyciele (Szczurek-Boruta 2008: 87–104).

Wartość Ziemi Cieszyńskiej i domu rodzinnego rozślawiły wiersze, pieśni Jana Kubisza (1848–1929), miejscowego nauczyciela, poety, pamiętnikarza, działacza społecznego (zob. Gładysz, Rosner 2012: 145–146). Popularne pieśni, np. *Płyniesz, Olzo...* (właśc. *Nad Olzą*), a zwłaszcza *Ojcowski dom*, towarzyszą uroczystościom rodzinnym (urodziny, śluby, pogrzeby), jak i zjazdom towarzystw regionalnych. Utwory te w wersji śpiewanej urosły do rangi nieoficjalnych hymnów Cieszyńiaków-Polaków po obu stronach granicy państwowej. Od 2008 roku pieśń *Ojcowski dom* uznana jest za hymn regionalistów Ziemi Cieszyńskiej.

*Ojcowski dom to istny raj
Dar Ojca Niebieskiego
Chociażbyś przeszedł cały świat
Nie znajdziesz piękniejszego! (...)*⁶.

6 Tekst jest dostępny na portalu: <https://www.partykula.pl/ojcowski-dom/>.

W ujęciu socjologów pogranicze polsko-czeskie to przykład „pogranicza odizolowanego od całości państwowej i narodowej, utrzymującego się własnymi siłami wewnętrznymi i własnymi środkami, wytwarzającego w swojej kulturze siły oporu względem obcej dominacji, a także prężną siłę asymilacji i podporządkowania swoim istotnym treściom tych obcych składników” (Szczepański 1990: 10). W warunkach pogranicza – jak pisze Halina Rusek – kształtuje się „człowiek o niejednorodnej tożsamości i kompetencji kulturowej, dystansujący się od stereotypowego myślenia o «innych» – to człowiek, który posiadał niebywałą umiejętność osvajania w sobie wielokulturowości” (Rusek 2008: 85).

Śląsk Cieszyński to region skupiony wokół miasta Cieszyn i rzeki Olzy, obejmuje ziemie dawnego Księstwa Cieszyńskiego (Chlebowczyk 1971; Szymeczek, Kaszper 2006). Jest to teren współzamieszkania i współżycia zespołów ludnościowych językowo, etnicznie, narodowo, religijnie, wyznaniowo niejednorodnych (Kadłubiec 2016; Rusek, Pieńczak, Szczyrkowski 2010). Region bogaty jest w instytucje i organizacje społeczne, kulturowe (Szczurek-Boruta 2008: 87–104; 2013: 9–26). Żywe jest tu przywiązanie do lokalnej tradycji, zwłaszcza tradycji rodzinnych (Lipok-Bierwiaczonek 1984; Ogrodzka-Mazur 2011: 15–71; Studnicki 2015). Wielokulturowość, wielowyznaniowość, relacje międzykulturowe, doświadczenia historyczne, graniczne położenie, a także tradycje kształtowania tożsamości złożonej, wielowymiarowej oraz uczestnictwo w dobrze zorganizowanym życiu kulturalnym regionu stanowiły od zawsze wyraz siły i mocy mieszkańców przeciwstawiających się asymilacji zalewającej ten obszar.

Rodzina na tym terenie była i nadal pozostaje ważnym czynnikiem kształtowania tożsamości, zapewniającym trwanie, przetrwanie, ale i czynną akomodację w warunkach ustawicznych zmian przynależności państwowej (obszar ten wielokrotnie zmieniał przynależność państwową), zmian społeczno-kulturowych, ekonomicznych, cywilizacyjnych (por. np.: Rusek 1997; Różańska 2000: 72–83; Urban 2002: 181–187).

W ujęciu konstruktywistycznym proces ustawicznej interpretacji i reinterpretacji przez aktora społecznego rzeczywistości społeczno-kulturowej (otoczenia) – jak twierdzi Holzner – lokuje się na dwu podstawowych i wzajemnie powiązanych poziomach:

instytucjonalnym i jednostkowym. Pierwszy odsyła do typowego układu odniesienia, który znamionuje tę czy inną rolę społeczną, drugi koncentruje się wokół osoby, jej tożsamości.

W niniejszym artykule skoncentruję się na rodzinie jako jednym z wielu układów odniesienia istniejących na poziomie instytucjonalnym oraz na tożsamości (poziom jednostkowy). Ukształtowanie się względnie trwałej, dojrzałej tożsamości jednostki możliwe jest – zdaniem Holznera – na drodze przyswojenia przez nią składników systemu symbolicznego; system ten dostarcza bowiem uwzorowanych rozwiązań do realizacji ludzkich zamierzeń (Holzner 1968: 21–40).

W opracowaniach teoretycznych i empirycznych dotyczących rodziny przyjmuje się, że rodzina osadzona w zróżnicowanej przestrzeni determinuje społeczne wzory zachowań i postaw, wyznaczając tym samym własną drogę kształtowania się zarówno osobowości, jak i tożsamości ludzi. Badacze rodzin zróżnicowanych kulturowo, wielokulturowych, mieszanych skupiają się na różnych aspektach ich życia: doświadczeniach przodków (np. Panic 2002: 105–117; Kasprzycki 2013: 181–204), typach rodzin (Nikitorowicz 1992), społecznym funkcjonowaniu w środowiskach niejednorodnych kulturowo, wyznaniowo (np. Nowicka 2003: 222–241; Ogrodzka-Mazur 2010: 445–461; Hruzd-Matuszczyk 2012: 51–58; Sowa-Behtane 2016; Miluska 2018: 42–60), konfliktach, zagrożeniach, jakości małżeństw wielokulturowych (Sowa-Behtane 2017: 79–92; 2019: 194–205).

Zróżnicowanie rodziny dotyczy różnych jej aspektów. Leon Dyczewski wskazuje na „zróżnicowanie wewnątrz rodziny” (w rodzinie), tj. głównie zróżnicowanie pod względem pozycji i ról członków rodziny (Dyczewski 1994: 106). Jolanta Suchodolska w kontekście badań nad rodzinnymi uwarunkowaniami kształtowania się i rozwoju tożsamości „podwojonej” i „rozproszonej” w sytuacji pogranicza ma na uwadze „zróżnicowanie o charakterze pochodzenia etnicznego, wyznaniowego, wynikające z zawierania związków matrymonialnych członków rodziny” (Suchodolska 2000: 39).

Rodzinę wielokulturową Marian Golka określa jako typ rodziny, w której: „[...] układ wartości może być ledwie wymieszany zbiorem różnych oddziaływań płynących z różnych źródeł i kręgów kulturowych, poprzez skalę rodziny, w której małżonkowie są różnej narodowości, a nadto rodzina ta mieszka w obcym otoczeniu,

poprzez skalę budynku (np. bloku komunalnego zasiedlonego przez emigrantów z różnych krajów)” (Golka 1997: 53).

Z kolei Ewa Sowa-Bethane wielokulturowość rodziny rozumie jako „współobecność i współoddziaływanie w obszarze aktywności rodziny różnych wzorów kulturowych. Zatem rodzina wielokulturowa, jako grupa społeczna, transmituje wzory minimum dwóch kultur, wyposaża swych członków w podstawowy zasób minimum dwukulturowy i dostarcza repertuaru tradycji co najmniej dwóch kultur” (Sowa-Bethane 2017: 81).

Na gruncie życia codziennego na pograniczu polsko-czeskim od dawna funkcjonuje kategoria małżeństw mieszanych (niejednorodnych wyznaniowo). „Pojęcie małżeństwa mieszanego dotyczy sytuacji, w której małżeństwo zawiera wierny Kościoła rzymskokatolickiego z wiernym innego Kościoła chrześcijańskiego. Temu pojęciu w prawie Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego odpowiada pojęcie małżeństwa o różnej przynależności wyznaniowej” (Mędela 2021).

W kontekście przywołanych wyżej poglądów, przez rodzinę wielokulturową rozumiem taką rodzinę, której zróżnicowanie w różnych jej aspektach, tj. zróżnicowanie pod względem pozycji i ról członków rodziny, pod względem narodowości, pochodzenia etnicznego, wyznaniowego, wzorów kulturowych – pozwala na aktywność, a jej członkom na realizację własnej tożsamości.

Warto zauważyć, że rdzeń polskich elit na Śląsku Cieszyńskim stanowiły bogate rodziny chłopskie oraz wywodzący się z nich potomkowie, którzy zdobywszy wykształcenie, zdecydowali się osiedlić w miastach (Spyra 2012: 203).

Tradycyjna rodzina cieszyńska to rodzina trójpokoleniowa, patriarchalna, o niekwestionowanej pozycji mężczyzny (głowy rodziny). Rola kobiety sprowadza się do wychowywania potomstwa, prowadzenia gospodarstwa. Dużą wagę przywiązuje się w niej do tradycji regionu i wychowania religijnego (Szczypka-Rusz 2000: 48–71).

Tożsamość to złożona całość, konstruowana w interakcjach społecznych, nadająca kierunek życiu, system odpowiadający za specyficzny sposób zachowania, struktura i proces (Erikson 1968). Tożsamość pojmowana jest jako struktura stabilna, otwarta i dynamiczna (Brzezińska 2006: 53). Stabilne aspekty tożsamości pozwalają ustalić młodemu człowiekowi co jest dla niego naprawdę ważne, jakie ma atrybuty (tj. zewnętrzne: np. zachowanie; narracyjne – jaką jest osobą,

kim jest, do jakiej grupy należy). Na nich może bowiem budować resztę konstrukcji, tj. integrować doświadczenia z różnych obszarów.

Używając terminu tożsamość kulturowa – stanowiąca odmianę tożsamości społecznej (zbiorowej) – wyrażam przekonanie, zgodnie z ujęciem kulturologicznym, że istnieje względnie trwałe konstrukt świadomości jednostki, powstający w wyniku jej subiektywnych wyborów, który zwykle bywa nazywany autokoncepcją jednostki. Jej treść czerpana jest z zewnątrz, z takich czy innych systemów kultury (Jawłowska 2001: 53).

Tożsamość kulturowa – jak zauważa Nikitorowicz – to „fenomen rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawianie się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy oraz świadomym uczestnictwem w wartościach ponadczasowych kultury europejskiej i globalnej” (Nikitorowicz 2001: 26).

Przyjmuję, że tożsamość jednostki jest społecznie konstruowana. Za ważne czynniki, w kluczowy sposób uwikłane w proces formowania się tożsamości, uznaję podmiotowe cechy jednostki, które rozpatruję się w szerszym kontekście doświadczeń społecznych gromadzonych i (re)konstruowanych (neokonstruktywizm) (Tyszkowa 1988: 44–79) w trakcie socjalizacji pierwotnej (rodzina, grupa rówieśnicza) i socjalizacji wtórnej (instytucje edukacyjne), w trzech domenach: środowisko wychowawcze naturalne, środowiska wychowawcze intencjonalne oraz instytucje wychowania pośredniego.

W kontekście prowadzonych w tym artykule rozważań można postawić kilka pytań problemowych: Jak człowiek staje się podmiotem zdolnym do społecznego działania? Jak kształtuje swoją tożsamość? Jakie znaczenie ma środowisko rodzinne dla kształtowania tożsamości młodzieży żyjącej w warunkach pogranicza?

Podjmując próbę odpowiedzi na te pytania, odwołam się do wybranych wyników badań prowadzonych od lat 90. XX wieku wśród mieszkańców pogranicza polsko-czeskiego. Zaprezentowany materiał został zebrany w trakcie badań terenowych na obszarze Śląska Cieszyńskiego. W ich kontekście tożsamości należy stwierdzić, że:

Warunkiem osiągnięcia tożsamości właściwej fазie adolescencji – opanowania zadań rozwojowych przypisanych tej fазie rozwoju – jest przejście przez pewien typ doświadczeń i zdobycie narzędzi (wiedza,

emocje, działania) do ich opanowania i symbolizacji. Profil wyników generacji Y (młodzieży badanej w roku 2003/2004) i generacji Z (młodzieży badanej w roku 2016/2017) w postaci wyodrębnionej tożsamości jest podobny (Szcurek-Boruta 2019: 61–65)⁷. Podobieństwo wyników między dwiema kohortami wynika z podobieństwa powtarzalności wzorca rozwoju, podobnej jakości ofert rozwojowych i edukacyjnych oraz sposobów ich wykorzystania w badanych grupach. Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze doprowadziły młodzież o różnych zasobach osobistych i społecznych, żyjącą w różnym czasie historycznym, społeczno-kulturowym (pokolenia Y, Z), do podobnej wielkości kapitału tożsamości upodobniły do siebie (podobieństwo średnich wielkości osiągnięcia przez pokolenia Y, Z tożsamości właściwej fazie adolescencji – por. Szcurek-Boruta 2019: 63).

Istotnym przemianom ulega pojmowanie tożsamości kulturowej (Szcurek-Boruta 2017: 195–209). Dostrzec można falowanie poglądów i deklaracji w zakresie tożsamości narodowej, przy czym najsilniejsza wśród badanej młodzieży z Polski⁸ pozostaje identyfikacja narodowa (zob. szerzej na ten temat: Szcurek-Boruta, Grabowska 2009: 21–64). Ten etap zakorzenienia wyrasta z tożsamości niższego poziomu (lokalnej, regionalnej) i zawsze jest z tożsamością regionalną powiązany. Wśród młodzieży z Zaolzia⁹ dominuje identyfikacja regionalna (zob. szerzej na ten temat: Szcurek-Boruta, Grabowska 2009: 21–64; Grabowska 2013: 312). Tożsamość regionalna daje dobre podstawy do formowania kolejnych etapów tożsamości. Jak twierdzą Berger i Luckmann (1983), nie ulega wątpliwości, że ważniejsza dla jednostki jest zwykle socjalizacja pierwotna oraz że zasadnicza struktura jakiegokolwiek socjalizacji wtórnej musi

-
- 7 Celem przeprowadzonej diagnozy uczyniłam określenie stopnia wykonania zadania, jakim jest osiągnięcie tożsamości właściwej fazie adolescencji. Przyjęłam, że opanowanie (realizacja) zadania egzystencjalnego (zaspokojenie potrzeby tożsamości) wiąże się z koniecznością syntezy (opanowania) różnych szczegółowych zadań rozwojowych. Na podstawie poczucia opanowania przez młodzież zadań rozwojowych wnioskować można o tożsamości i jej formowaniu, o kondycji i rozwoju jednostki.
 - 8 Określenia „młodzież z Polski” używam w odniesieniu do młodzieży z polskiej części Śląska Cieszyńskiego.
 - 9 Określenia „młodzież z Zaolzia” używam w odniesieniu do młodzieży – uczniów ze szkół z polskim językiem nauczania na Zaolziu, zlokalizowanych w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego.

przypominać strukturę tej pierwszej. Ukształtowanie się tożsamości regionalnej młodych ludzi świadczy o skuteczności zarówno socjalizacji rodzinnej, jak i edukacji regionalnej (formalnej i nieformalnej) w badanym środowisku lokalnym (na ten temat wypowiadałam się w kilku tekstach, m.in. Szczurek-Boruta: 2014b: 105–120).

Część badanych młodych mieszkańców Śląska Cieszyńskiego deklaruje tożsamość wielowymiarową (harmonijnie łączącą wymiary lokalny, narodowy, europejski, planetarny w rozumieniu Lewowickiego, wielopłaszczyznową i ustawicznie kreującą się w ujęciu Nikitorowicza). Wzbogacona tożsamość ujawniła się szczególnie w grupie młodzieży z Polski (51,2%), nieco mniej takich deklaracji jest u młodzieży z Zaolzia (46,9%) (Szczurek-Boruta, Grabowska 2009: 59).

Dominację profilu wyrównanego (66,7%) – identyfikacja narodowa, religijna (katolik, protestant), regionalna (mieszkaniec regionu, mieszkaniec miejscowości) oraz identyfikacje odnoszące się do sfery ponadnarodowej (identyfikacja europejska, globalna) – ujawniły także wyniki badań przeprowadzonych w 2016 roku (Szczurek-Boruta 2017: 195–209). Badani wykazywali silną tendencję do niewyróżniania żadnej z analizowanych sfer identyfikacji, silną przynależność do wszystkich przestrzeni kulturowych. Poszczególne tożsamości nakładają się na siebie, wzajemnie się uzupełniają, dopełniają i wreszcie wzbogacają. Uzyskane wyniki wskazują na pozytywne efekty socjalizacji pierwotnej i wtórnej w badanym środowisku. Kształtowanie tożsamości wielopłaszczyznowej jest jednym z celów edukacji międzykulturowej. Liczne badania potwierdzają, że tam, gdzie ta edukacja jest prowadzona, sprzyja kształtowaniu (się) tożsamości wielowymiarowej młodzieży (badania: Szczurek-Boruta, Grabowska 2009; Szczurek-Boruta 2017 i inne) i osób dorosłych – przyszłych nauczycieli (badania: Szczurek-Boruta 2014a), a także seniorów (badania: Jas 2015).

Przywołane wyniki badań świadczą o tym, że oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze doprowadziły do ukształtowania się w dzieciństwie puli cech osobowych umożliwiających młodym ludziom podjęcie specjalizującego typu uczestnictwa społecznego i przejście do kolejnego (następnego) typu uczestnictwa społecznego. Taka sekwencja typów uczestnictwa jest oczekiwana społecznie, gdyż integruje układ, w którym się aktualizuje, zapewnia ciągłość i trwałość.

Wskazuje na wzajemne zależności pomiędzy fazami socjalizacji i uzyskanymi w ich obrębie efektami.

Podstawą tożsamości, oprócz akceptacji tradycji czy autorefleksji, jest własne doświadczenie (gromadzone i opracowywane, podlegające procesom strukturacji i restrukturyzacji (Tyszkowa 1988: 44–79). To ono jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych ludzi. Życie rodzinne jest motorem napędzającym młode pokolenie do podejmowania wielostronnej aktywności fizycznej, społecznej, edukacyjnej, zawodowej, która z kolei przyczynia się do ugruntowania istniejącego już poczucia tożsamości lub postrzegania własnej osoby w nowych kategoriach. W konsekwencji prowadzi do rozstrzygnięcia kryzysu psychospołecznego i odpowiedzi na pytanie „kim jestem”.

Rodzina kształtowała i rozwijała u badanej młodzieży nie tylko poczucie tożsamości dziedziczonej (w rozumieniu i interpretacji Nikitorowicza [2005: 85]), które narasta wraz z interioryzacją zachowań, postaw społecznych i wartości, ale przede wszystkim wprowadzała ją w proces nabywania tożsamości osobowej i społecznej drogą twórczej akceptacji siebie oraz wymagającej od jednostki dojrzałości wyboru i adekwatnego poczucia własnej wartości.

Tożsamość rodzinna to pierwszy etap zakorzenienia. Świadomość tożsamości rodzinnej uważa się za podstawową i wiodącą (Nikitorowicz 2001; 2005). O tym, jaki udział ma rodzina w procesie konstruowania tożsamości jednostki, świadczą wypowiedzi młodych ludzi udzielone w wywiadach. Analiza danych jakościowych (pozyskanych w 2022 roku) – w myśl przyjętych założeń teoretycznych – pozwoliła wyłonić dwa główne obszary doświadczeń: (1) doświadczenia odnoszące się do rodziny, miejsca zamieszkania oraz (2) doświadczenia kształtowania tożsamości w rodzinie. Fakt ten ilustrują poniższe wypowiedzi:

Czuję się związana z wspólnotą rodzinną. Moi rodzice mają na mnie ogromny wpływ. Jestem związana także ze wspólnotą lokalną. (...) Staram się angażować w życie mojej miejscowości i organizować różne aktywności dla dzieci i młodzieży. Poza tym jestem Polką, czuję ogromne przywiązanie do naszego kraju, do naszego języka i tradycji. Jestem również Europejką, chłonę kulturę Europy, uwielbiam podróżować. Bycie Europejką otwiera dużo możliwości każdemu z nas (W1, Polska).

Pochodzę z Zaolzia, z małej wsi, gdzie w rodzinnej atmosferze uczyłam się szacunku wobec starszych, poznawałam naszą kulturę (polską, zaolziańską) (...).

kontakt z językiem polskim miałam w szkole, w domu posługiwaliśmy się wyłącznie gwara. (...) Te doświadczenia miały decydujący wpływ na kształtowanie się mojej tożsamości, na to kim jestem, skąd pochodzę, gdzie należę (W1, Zaolzie).

Odnosić można podobieństwo wyznaczników poczucia tożsamości rodzinnej badanych grup. Należą do nich: przynależność do rodziny (41,7% – młodzież z Polski, 35,1% – młodzież z Zaolzia); pełnione przez młodzież role społeczne w rodzinie (12,8% – młodzież z Polski, 19,6% – młodzież z Zaolzia); znaczenie domu w życiu młodzieży – dom jako miejsce i przestrzeń życiowa (8,3% – młodzież z Polski, 3,1% – młodzież z Zaolzia); zaangażowanie w życie rodziny (2,8% – młodzież z Polski, 1% – młodzież z Zaolzia) (Szczurek-Boruta 2010: 91–105). Młodzi ludzie mają świadomość tożsamości rodzinnej. Rodzina jest swoistym mikrosystemem kulturowym, pielęgnowaną wartością, a rodzinny wzór życia jest chroniony od wieków, w obrębie tego wzoru określonego normami zwyczajowymi dzieci wprowadzane są w kulturę społeczności lokalnej.

Rodziny żyjące w polskiej części Śląska Cieszyńskiego utrzymują swą odrębność „inność” przede wszystkim w zakresie wyznawanej religii/wyznania, rodziny zaolziańskie – w zakresie pochodzenia, przynależności do polskiej mniejszości narodowej. Ich hierarchie wartości wykazują względne podobieństwo (realizują cele ogólnoludzkie: zdrowie, miłość, praca) (Szczurek-Boruta 2000: 117–140). Czynniki religii/narodowości uznać można za przejaw zachowywania tożsamości kulturowej badanych, przejaw identyfikacji uczestniczącej i historycznej.

Na kształt współczesnej rodziny cieszyńskiej czy zaolziańskiej niewątpliwie istotny wpływ ma czynnik tradycji kulturowej, tzn. zastane i szybciej lub wolniej zmieniające się normy, wzory i wartości społeczne, tradycje regionalne. Wartości życia rodzinnego tkwią głęboko w realizowanych wzorach życia rodzinnego. Istotne jest poszanowanie dla rodziców (i w ogóle ludzi starszych), poczucie więzi z nimi. Dostrzec też można istnienie silnej więzi – zwłaszcza emocjonalnej i towarzyskiej – z bliższymi krewnymi z linii bocznej (usamodzielnieni bracia i siostry) (Szczurek-Boruta 1998a: 43–61; 1998b: 99–119). Rodzina to miejsce międzypokoleniowej transmisji wartości oraz międzypokoleniowych kontaktów. Jak pokazują wyniki badań, największy wpływ na przekazywanie wiedzy na temat tradycji

oraz kultury regionu mają kolejno: rodzice (50,52%), dziadkowie (49,74%) (Jas 2019: 180–193). Dziadkowie odegrali i nadal odgrywają istotną rolę w wychowaniu, w przekazywaniu tradycji, wartości, w kształtowaniu postaw młodych ludzi z pogranicza, a pozytywne relacje między dziadkami i wnukami przyczyniają się do prawidłowego funkcjonowania całej rodziny (Szczurek-Boruta 1998a: 43–61; Jas 2015).

Na Zaolziu zaznacza się wyraźnie zespolenie tradycji rodzinnych z patriotycznymi. Wydaje się, że jest to w znacznej mierze dziedzictwo społeczności/zbiorowości żyjącej na obszarze, który zmienił swoją przynależność polityczną; dziadkowie i pradiadkowie uczynili z rodziny bastion polskości. Tu przekazywano z pokolenia na pokolenie mowę ojczystą, narodowe tradycje i obyczaje, uczono historii Polski. Ukształtowany w ten sposób system wartości znalazł odbicie w normach społeczno-obyczajowych i zaciążył na tradycji kulturowej pokoleń, także współczesnego pokolenia młodych Zaolziaków.

Młodzież z Polski i młodzież z Zaolzia, podobnie jak ich rodzice, opowiada się za podtrzymywaniem tradycji wyniesionych z domu rodzinnego (74,1% – młodzież z Polski, 41,7% – młodzież z Zaolzia, 94,2% – rodzice Polaków, 91,2% – rodzice Zaolziaków) (Szczurek-Boruta 1998a: 43–61). Przy czym, o ile rodzice Polaków i Zaolziaków są zgodni w swoich deklaracjach, o tyle młodzież, zwłaszcza z Zaolzia, zajmuje niejednolite stanowisko. Można przypuszczać, że deklaracje tej grupy mają związek ze zmianami społecznymi, także z unifikacją kulturową. Młodzi Zaolziacy tożsamość i odrębność nie wiążą wyłącznie z polską tradycją, choć rdzeń tożsamości stanowi dziedzictwo kulturowe (polskie, zaolziańskie, miejscowe), pieczołowicie kultywowane i przekazywane z pokolenia na pokolenie. Na Zaolziu zmienia się model rodziny, wzrasta liczba małżeństw mieszanych, większość z nich przekształca się w rodziny czeskie ze wszystkimi następstwami. Zaolziacy żyją w środowisku trzech kultur: czeskiej, polskiej (płynącej ze źródeł, z Polski) oraz regionalnej. Młodzież jest biwalentna kulturowo. Kanon czeskiej kultury uznaje za swój własny w równym stopniu jak kanon kultury polskiej. Tę biwalencję kulturową kształtuje w dużym stopniu kultura masowa, a także system oświatowy. Młodzież poznaje kanon czeskiej kultury narodowej w szkole; choć uczęszcza do szkoły z polskim językiem nauczania, to jednak są to szkoły z czeskim programem. Być może

młodzi Zaolziacy stają się ludźmi transgranicza kulturowego. Rekonstruują swoją tożsamość opierając się na różnych źródłach kulturowych, dobierają je do rdzenia swojej tożsamości.

Istotną rolę w kształtowaniu rdzenia tożsamości pełni wychowanie. Odnotować trzeba zróżnicowanie deklaracji rodziców dotyczących sposobu wychowania w rodzinie: partnerstwo (58,3%), wspieranie rozwoju dzieci (25,0%), obowiązkowe przestrzeganie reguł (13,9%), swoboda w wychowaniu (2,8%). Deklaracje te różnicuje płeć, wiek, wykształcenie, wyznanie (Szczurek-Boruta, 1998b: 99–119). Zauważyć warto, że część rodzin wychowuje w rygorystyczny sposób i oczekuje bezwzględno podporządkowania. Rodzice nie wykazują zbytnej tolerancji wobec zachowań dzieci. Nie są tolerowane w rodzinach: zły stosunek do rodziców, brak szacunku dla starszych (Szczurek-Boruta, 1998b: 99–119).

To zróżnicowanie w zakresie sposobów wychowania potwierdzają wypowiedzi aktualnie badanej młodzieży. W wywiadach respondenci stwierdzają:

Wychowywali mnie rodzice i dziadkowie. Było to wychowanie rygorystyczne, nie pozwalało mi na wiele rzeczy (W2, Polska).

Rodzice dawali mi dużo swobody, wychowywano mnie na osobę, która potrafi poradzić sobie z wszystkim w życiu (W3, Zaolzie).

Myszę, że to, kim jestem, zawdzięczam rodzinie i przyjaciołom. Od zawsze byłam w sumie tą wygadaną w rodzinie młodszą siostrą i tak pozostało do dzisiaj. Ale to właśnie rodzina zachęcała mnie do tego, żebym była otwarta i odważna. Moi przyjaciele też mnie taką akceptują i za to prawdopodobnie lubią – bo jestem sobą, nikogo nie udaję i nie staram się na siłę komuś przypodobać. Wydaje mi się, że duże znaczenie na to, kim jestem, ma miejsce zamieszkania. Tutaj u nas trzeba mieć silny charakter, żeby nie dać sobie wejść na głowę, no nie? (W4, Polska).

Analizując stan realizacji zadań rozwojowych przez młodzież żyjącą w środowisku pogranicza, warto zwrócić uwagę na fakt, że znaczenie środowiska zasadza się tu na dostarczeniu obiektów uczuć i emocji oraz przedmiotu działania (Szczurek-Boruta 2007; 2019). Głównym mechanizmem rozwoju jest identyfikacja oraz samoregulacja, wyrażające się dążeniem do osiągnięcia równowagi pomiędzy organizmem a otoczeniem. Bez względu na to, czy źródłem wiedzy o sobie i o świecie wskazywanym przez badanych są rodzice (75%), rówieśnicy (63%), nauczyciele i środowisko lokalne (po 44% wyborów)

(Szczurek-Boruta 2003: 73–84), młodzież odczuwa i uznaje za ważne i realizowane w swoim życiu trzy główne zadania (niezależność od innych, posiadanie grupy przyjaciół, miłość). Są to zadania, których realizacja wymaga pomocy innych ludzi, ich współpracy lub przynajmniej przyzwolenia.

Życie w środowisku pogranicza stwarza młodym ludziom okazje do kontaktów międzykulturowych tym wartościowszych, że trwałych, opartych na wspólnocie sytuacji i zadań, kontaktów tym cenniejszych, że młodzież odczuwa potrzebę powiększania kręgu znajomości (Szczurek-Boruta 2001: 332–334; 2007; 2019). Znaczący inni pośredniczą w przekazywaniu świata społecznego, podczas mediacji zmieniają go (Berger, Luckmann 1983).

Rodzina spełnia też rolę swego filtra, przez który zostają przepuszczone lub bywają zatrzymywane, ale zawsze zostają odpowiednio przetworzone, wpływy społeczne, zwłaszcza te pochodzące ze szkoły, kultury masowej, mediów, otoczenia, od rówieśników.

Na postawy i zachowania tożsamościowe młodzieży ma wpływ nie tylko zróżnicowanie wyznaniowe wewnątrz rodziny, ale i pewien przyjęty, preferowany model życia religijnego (badania: Suchodolska 2000: 45). Różnorodność wyznania w sposób naturalny rodzi otwartość i tolerancyjność religijną młodzieży, pozwala – jak zauważa Aniela Różańska – na wykształcenie wzbogaconego typu religijności „o wymiarze ekumenicznym” (Różańska 2000: 72–83; 2015; 2018: 97–112; Różańska, Klajmon 2002).

Środowisko rodzinne: struktura rodziny, postawy rodzicielskie oddziałują na przebieg procesu socjalizacji, czyli wprowadzania w społeczeństwo dzieci. Jedną z konsekwencji socjalizacji jest przejmowanie istniejących kategoryzacji społecznych i uczestnictwo w dokonywaniu nowych. Oznacza to uczenie się reguł umożliwiających rozpoznawanie własnej grupy i odróżnienie jej od innych oraz postrzeganie siebie nie tylko jako jednostki czy podmiotu, ale także jako członka danej grupy. Stereotypy i uprzedzenia stanowią specjalną podklasę wiedzy ludzkiej, przenikają różne sfery świadomości. Proces przyswajania stereotypów przez jednostkę dokonuje się w bardzo istotnym okresie, to znaczy w wieku dziecięcym i w okresie dorastania.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że „uogólniony obcy” (człowiek o nieokreślonej bliżej narodowości) zyskuje akceptację

zarówno ze strony dzieci, jak i ich rodziców (Szczurek-Boruta 2002: 165–176). Przedstawicielka badanej w 2022 roku młodzieży stwierdza: *Wychowana zostałam w poszanowaniu dla drugiego człowieka* (W6, Polska)

Dzięki socjalizacji jednostka nabywa poczucia swojskości (bliskości, podobieństwa, zrozumiałości, akceptacji) i zarazem staje się „swoja” dla innych członków zbiorowości. Swojskość i obcość (dystans) to nie tylko kategorie analityczne, ale przede wszystkim realne kryteria porządkowania rzeczywistości.

W tradycyjnej rodzinie funkcjonującej na Śląsku Cieszyńskim niechętnie patrzono na związki małżeńskie zawierane z „obcymi” wyznaniowo bądź regionalnie (osobami napływowymi – tzw. werbusami). Obecnie kryterium swojskości małżonka nie wydaje się być istotne, stąd też na opisywanym terenie obok rodzin rdzennie śląskich często zamieszkują rodziny mieszane (w których jeden z małżonków jest tutejszy), a także napływowych (w których oboje małżonkowie wywodzą się spoza regionu).

Modele wychowania religijnego także są zróżnicowane. Są rodziny mieszane wyznaniowo, w których dzieci wychowuje się w wyznaniu matki. Jest i tak, że rodzice ustalają i stosują zasadę, iż córka dziedziczy wyznanie matki, a potomek płci męskiej wyznanie ojca.

Rodziny, które zachowały tradycyjny podział ról, korzystają z pomocy babci i dziadka, którzy opiekują się z oddaniem wnukami. Są i takie, w których role rodziców ulegają zmianie – kobieta pracuje zawodowo, ojciec zajmuje się dziećmi, bądź i takie, w których rodzice dzielą się swymi obowiązkami związanymi z wychowaniem dzieci, są partnerami swoich dorastających dzieci. Ale i są rodziny, które przerzucają swoje obowiązki wychowawcze na przedszkole, szkoły i inne instytucje, powierzając im opiekę nad dzieckiem od wczesnych godzin rannych do późnych wieczornych. Zmieniają się też postawy dziadków, którzy pozostają długo aktywni zawodowo bądź zaangażowani społecznie i niechętnie zajmują się wnukami, a korzystając z sił, zdrowia, realizują swoje marzenia wieku senioralnego. Kulturowana jest także obrzędowość rodzinna (ważne są urodziny i hucznie się je upamiętnia, szczególnie „roczek”, osiemnaste, pięćdziesiąte). Celebryje się święta doroczne, religijne.

Zmieniające się konteksty polityczne, światopoglądowe, społeczne, gospodarcze oddziałują na życie codzienne rodzin. Dostrzec można

oddziaływanie polityki na kształtowanie się tożsamości ponadnarodowej, europejskiej mieszkańców pogranicza (wejście Polski i Czech do NATO, UE, strefy Schengen) (Grabowska 2013; Urban 2014). Rośnie skala migracji powodowanej chęcią poprawy dotychczasowych standardów życiowych (także edukacyjnych – studia w Polsce, Czechach). Rozwija się współpraca transgraniczna. Wszystko to modyfikuje dotychczasowe wzorce zachowań, nastawienia wobec innych, ale zmienia postrzeganie życia przy granicy, na granicy. W zachowaniach mieszkańców pogranicza od wieków okresowo biorą górę te kręgi kulturalno-cywilizacyjne oraz te układy stosunków społeczno-politycznych, które z różnych względów okazują się dla miejscowej ludności atrakcyjniejsze oraz bardziej realne. Ich aktywność charakteryzuje partykularyzm lokalny – postawa cechująca się preferowaniem spraw dotyczących wybranej grupy społecznej (rodzinnej, innej) lub regionu z pominięciem spraw ogółu.

Zaolziacy wykorzystują możliwości, jakie daje im pogranicze i swoboda przekraczania granic (te aspekty podkreślane są w wywiadach). Oto przykładowa wypowiedź:

Miasto, gdzie mieszkam, to Jabłonków [Republika Czeska – A.S.-B.]. Położone jest w terenie górskim. Pobliska Istebna [Rzeczpospolita Polska – A.S.-B.] jest przychylna turystom. Są tam bardzo dobrze uprawiane stoki narciarskie, stacja Zagroń może poszczycić się najprawdopodobniej najszerszą trasą. Atutem kompleksu jest park wodny Olza z wyjątkową ciepłą wodą i wieloma atrakcjami. Panuje tu wyjątkowy mikroklimat. I właśnie dlatego razem z mężem w zeszłym roku planowaliśmy ślub, to chcieliśmy pokazać gościom weselnym przepiękne krajobrazy Polski, i ucztę zrobiliśmy w Jarwożynie – Dwór Kukuczka (W6, Zaolzie)¹⁰.

Dwujęzyczność (posługiwanie się językiem polskim, czeskim), wielojęzyczność na Zaolziu nie stanowiły i nie stanowią przeszkody w zawieraniu małżeństw, wręcz przeciwnie – wzbogacają je. Ich doświadczenia są międzykulturowe w wymiarze „swojego podwórka”, co pokazuje przytoczona wypowiedź:

Jesteśmy małżeństwem mieszanym (mąż jest narodowości czeskiej), w życiu stawiamy na tolerancję. Według mnie jest dobrze znać więcej języków. Mąż lepiej mówi po angielsku, ja się staram po polsku. Są różne możliwości,

10 Zachowano oryginalną wypowiedź (W6). Znajdują się tu błędy językowe, gramatyczne, czechizmy. Respondentka (o polskich korzeniach) ukończyła szkołę czeską, języka polskiego uczyła się okazjonalnie.

żeby słyszeć język polski. Pracują u nas firmy, no i codziennie przyjeżdżają przez granicę ludzie za pracą. Mają tu studio kosmetyczne, fryzjera, cukiernie mono-caffè, nowością jest pizza-burger. Ludzie są zadowoleni i klientela rośnie (W6, Zaolzie).

Młodzież dostrzega pozytywne aspekty życia na pograniczu, takie jak praca, życie towarzyskie, możliwość korzystania z tańszych usług. Egzemplifikują to następujące wypowiedzi: *Pogranicze daje duże możliwości pracy. Rodzice pracują w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego (W4, Zaolzie). Mam znajomych i przyjaciół w Polsce i w Czechach, razem spędzamy czas (W5, Zaolzie).* Polska jest atrakcyjna dla części młodych Zaolziaków. Czechy są atrakcyjne dla pewnej grupy Polaków, którzy cenią lepszą i tańszą opiekę medyczną, usługi, np. kosmetyczka, fryzjer, ciekawą ofertę turystyczną. Życie na pograniczu jest złożone, dostęp do różnych aspektów świata i poznawanie ich, przyjmowanie tych czy innych ról społecznych, uczestnictwo w życiu społecznym w najróżniejszych układach odniesienia stanowi fundamentalny czynnik kształtujący poczucie wielości rzeczywistości u mieszkańca pogranicza.

Rodzina zapewnia stałość, dostarcza uwzorowanych rozwiązań, jest sceną, na której ma miejsce komunikacja międzykulturowa, ustawiczna interpretacja i reinterpretacja, co oznacza, że rzeczywistość jest konstruowana i tożsamość jest konstruowana.

Zakończenie

Rodziny cieszyńskie i zaolziańskie pod wieloma względami są podobne. Właściwie w każdej z nich – jeśli sięgnąć do ich genealogii – można się doszukać przodków, którzy byli reprezentantami innych nacji (Polacy, Czesi, Niemcy, Słowacy, Ukraińcy), wyznań (katolicy, protestanci i inni). Z jednej strony rodziny te opanowały zdolność do zachowania ciągłości i trwania, z drugiej zaś – zdolność do zmiany, przyswajania obcych treści, zwyczajów, łatwość i zdolność do zapożyczeń. Uczenie się międzykulturowe było i jest w ich codziennym życiu czymś naturalnym i swoistym. Przy czym istnieją stałe niezienne wartości, którymi kierują się rodzice: dobro rodziny, dobro dziecka, szacunek do starszych, praca, wiara.

Życie na pograniczu terytorialnym, społecznym, kulturowym, w zmieniających się warunkach zewnętrznych odbija się na przebiegu

i rezultatach rodzinnej socjalizacji i wychowania. Podstawowym warunkiem skuteczności działalności socjalizacyjno-wychowawczej środowiska rodzinnego jest świadomość celu. Naczelnym celem, do którego zmierza rodzina w środowisku pogranicza, jest wychowanie człowieka otwartego, zakorzenionego w tradycji i kulturze swojego regionu, odpornego, radzącego sobie z problemami.

W specyficznych warunkach pogranicza, które opisałam wyżej, wykształciła się u mieszkańców elastyczność, zdolność do łagodzenia napięć i sprzeczności, np. pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, a elementami zmiennymi, zdolność do radzenia sobie w codziennych sytuacjach życiowych. Mieszkańcy posiadają więc odpornościowe wzory zachowań. Pogranicze ze względu na swój charakter jest źródłem, stymulatorem wyuczenia dyspozycji *resilience* u swoich mieszkańców (szerzej na ten temat wypowiadam się w tekście: Szczurek-Boruta 2021: 488–505).

Rodzina jest ważnym miejscem rozwoju i socjalizacji człowieka, na co wskazują wyniki przywołanych badań naukowych. Wyraźnie ujawnia się w nich charakterystyczny dla historycznego pogranicza proces łączenia różnych elementów kulturowych, „oswajania różnicy”, pozytywnych relacji rodzin z najbliższym otoczeniem, transmisja wartości z pokolenia na pokolenie, kształtowanie się pozytywnych relacji międzypokoleniowych. Wartością środowiska Śląska Cieszyńskiego jest obecność w nim rodzin, które różnią się od siebie pod wieloma względami (np. wiekiem, statusem społecznym, liczbą dzieci, dochodami, wyznaniem, narodowością, pochodzeniem – swój, obcy), ale dzielą tę samą wizję wychowawczą. Uspołeczniające oddziaływanie rodziny w tym środowisku zostaje bardzo wcześnie uzupełnione współdziałaniem ze szkołą, organizacjami społeczno-kulturalnymi i grupami rówieśniczymi. Ale pierwszą szkołą uspołecznienia, jaką dziecko przechodzi, jest niewątpliwie rodzina.

Wszystko to, co dotychczas przedstawiłam, skłania do stwierdzenia, że w procesie socjalizacji jednostka kształtuje rdzeń swojej tożsamości, względnie stałą jej część (nie definiuję tu struktury czy treści tego rdzenia). Rdzeń pozwala zachować ciągłość i stanowi konstruktywną odpowiedź na wieloznaczność świata. W takim podejściu człowiek może rekonstruować swoją tożsamość, opierając się na dostępnych źródłach kulturowych, jednakże dołączając je do rdzenia tożsamości. Ten rdzeń trwa przez całe życie.

Zmiana i rozwój tożsamości zawsze dokonują się w odniesieniu do zasobów kulturowych, w relacjach międzyludzkich, międzykulturowych, wśród sprzeczności i konfliktów. Przedstawione w wielkim skrócie i uproszczeniu wyniki badań i ich analizy nie wypełniają całego rozległego pola problemowego ukształtowanego wokół rodziny i konstruowania tożsamości młodzieży, tworzą jednak ogólne tło toczącej się wciąż dyskusji na ten temat.

Bibliografia

- Berger P.L., Luckmann T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzezińska A.I. (2006). *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomka (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 47–77.
- Chlebowczyk J. (1971). *Nad Olzą. Śląsk Cieszyński w wiekach XVIII, XIX i XX*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Dyczewski L. (1994). *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Erikson E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*, New York: W.W. Norton & Company.
- Euroregiony pogranicza polsko-czeskiego. Euroregiony polsko-českého pohraničí.* (2014). Cieszyn: Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej „Olza”.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*, przeł. E. Hornowska, Poznań: Zysk i S-ka.
- Gładysz A., Rosner E. (2012). *Kubisz Jan*, [w:] Z. Jasiński, B. Cimała (red.). *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. 1, Opole: INP Uniwersytetu Opolskiego, s. 145–146.
- Grabowska B. (2013). *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Golka M. (1997). *Oblicza wielokulturowości*, [w:] M. Kempny, A. Kapciak, M. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 52–74.
- Holzner B. (1968). *Reality Construction in Society*, Cambridge: Schenkman Publishing.
- Hruzd-Matuszczyk A. (2012). *Kapitał społeczny i kulturowy małżeństw mieszanych i ich rodzin*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4, s. 51–58, <https://www.partykula.pl/ojcowski-dom/>

- Jawłowska A. (2001). *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa: Literackie Towarzystwo Wydawnicze, s. 51–78.
- Jas K. (2015). *Poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości – studia i doświadczenia na przykładzie Śląska Cieszyńskiego*, Cieszyn: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, niepublikowana praca doktorska przygotowana pod opieką naukową dr hab. Aliny Szczurek-Boruty.
- Jas K. (2019). *Rodzina jako miejsce kontaktów międzypokoleniowych w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych powiatu cieszyńskiego*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(11), s. 180–193, doi:10.15804/em.2019.02.12.
- Kadłubiec D. (2016). *Płyniesz Olzo. Monografia kultury ludowej Śląska Cieszyńskiego*, Czeski Cieszyn: Uniwersytet Ostrawski.
- Kasprzycy E. (2013). *Problematyka małżeństw mieszanych katolicko-ewangelickich oraz konwersje na Mazurach w latach 1850–1960*, „Studia z Geografii Politycznej i Historycznej”, t. 2, s. 181–204.
- Kubinowski D. (2012). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lipok-Bierwiaczonek M. (1994). *Więzi kulturowe pogranicza polsko-czeskiego (Śląsk Cieszyński, Śląsk Opawski, Raciborskie)*, Katowice: Fundacja Przestrzeni Górnego Śląska.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*, przeł. S. Zabielski, Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Mędela I. (2021). *Małżeństwo, rodzina, seksualność*, „konfesyjni”, 28.02.2021, <https://luteranie.konfesyjni.pl/artykuly/malzenstwo-rodzina-seksualnosc/549-malzenstwo-mieszane-w-katolickim-prawie-kanonicznym-oraz-malzenstwo-o-roznej-przynaleznosci-wyznaniowej-w-prawie-wewnetrznym-kosciola-ewangelicko-augsburskiego-w-rp> [dostęp: 28.12.2022].
- Miluska J. (2018). *Małżeństwo w perspektywie badań międzykulturowych*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1(8), s. 42–60.
- Nikitorowicz J. (1992). *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostoczczyzny*, Białystok: Wydawnictwo Filii Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz J. (2001). *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, [w:] J. Nikitorowicz, M. Sobeci, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 15–35.
- Nikitorowicz J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowicka E. (2003). *Dylematy i strategie tożsamościowe. Dzieci małżeństw mieszanych*, [w:] J. Zdanowski (red.), *Globalizacja a tożsamość*, Warszawa: Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych, s. 222–241.
- Ogrodzka-Mazur E. (2010). *Współczesna rodzina migracyjna w przestrzeni społecznej, (wielokulturowej i edukacyjnej)*, [w:] E. Syrek (red.), *Czas*

- społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”. *Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 445–461.
- 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*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 15–71.
- Panic I. (2002). *Matżeństwa wielowyznaniowe w Ustroniu w pierwszej połowie XVIII wieku (z badań nad różnymi aspektami pogranicza kulturowego na Śląsku Cieszyńskim w dawnych wiekach)*, [w:] T. Lewowicki, A. Różańska i U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, s. 105–117.
- Rusek H. (1997). *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rusek H. (2008). *Człowiek pogranicza*, [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości. Problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 85–92.
- Rusek H., Pieńczak A., Szczyrbowski J. (red.). (2010). *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn–Katowice–Brno: Offsetdruk i media sp. z o.o.
- Różańska A. (2000), *Wychowanie w rodzinie mieszanej wyznaniowo – przykład wychowania międzykulturowego*, [w:] T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*, Cieszyn–Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 72–83.
- Różańska A. (2015). *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Różańska A. (2018). *Rola refleksyjności w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży*, „Przegląd Religioznawczy”, nr 2(268), s. 97–112.
- Sowa-Behtane E. (2016). *Rodziny wielokulturowe*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Sowa-Behtane E. (2017). *Rodzina wielokulturowa w sytuacji konfliktów i zagrożeń*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. 15, nr 1, s. 79–92, doi:10.23734/wwr20171.079.092.
- Sowa-Behtane E. (2019). *Jakość związku małżeństw wielokulturowych*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2(11), s. 194–205, doi:10.15804/em.2019.02.13.

- Spyra J. (2012). *Śląsk Cieszyński w okresie 1653–1848* (Dzieje Śląska Cieszyńskiego od zarania do czasów współczesnych, t. 4), Cieszyn: Starostwo Powiatowe w Cieszynie.
- Studnicki G. (2015). *Śląsk Cieszyński. Obrazy przeszłości a tożsamość miejsc i ludzi*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Suchodolska J. (2000), *Rodzinne uwarunkowania kształtowania się i rozwoju tożsamości „podwojonej” i „rozproszonej” w sytuacji Pogranicza (na przykładzie pogranicza polsko-czeskiego)*, [w:] T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina wychowanie wielokulturowość*, Cieszyn–Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 35–47.
- Szczepeński J. (1990). *Kultury pogranicza*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 10(301), s. 1–7.
- Szczurek-Boruta A. (1998a). *Transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie (z badań młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych z okolic Skoczowa i Czeskiego Cieszyzna)*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Problemy pogranicza i edukacji*, Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, s. 43–61.
- Szczurek-Boruta A. (1998b). *Rodzina a tolerancja (z badań młodzieży i rodziców mieszkających na pograniczu polsko-czeskim)*, [w:] T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie, s. 99–119.
- Szczurek-Boruta A. (2000). *Oddziaływania socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie w zróżnicowanym środowisku Pogranicza*, [w:] T. Lewowicki J. Suchodolska (red.), *Rodzina wychowanie wielokulturowość*, Cieszyn–Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 117–140.
- Szczurek-Boruta A. (2001). *Konflikt czy dialog międzypokoleniowy w rodzinie (studium z pogranicza polsko-czeskiego)*, [w:] R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, Kraków: Akademia Pedagogiczna w Krakowie, s. 322–334.
- Szczurek-Boruta A. (2002). *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, [w:] T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec tału globalnego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 165–176.
- Szczurek-Boruta A. (2003), *Partnerzy międzypokoleniowej transmisji dziedzictwa kulturowego*, [w:] J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 73–84.
- Szczurek-Boruta A. (2007). *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospo-*

- darczo – studium pedagogiczne, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szczurek-Boruta A. (2008). *Kapitał społeczno-kulturowy i poczucie tożsamości wielowymiarowej na Śląsku Cieszyńskim*, „Studia Edukacyjne”, nr 8, s. 87–104.
- Szczurek-Boruta A. (2010). *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*, [w:] H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn–Katowice–Brno: Offsetdruk i media sp. z o.o., s. 91–105.
- Szczurek-Boruta A. (2013). *Edukacja międzykulturowa na Śląsku Cieszyńskim*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1(47), s. 9–26.
- Szczurek-Boruta A. (2014a). *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A. (2014b). *Edukacja środowiskowa i wybrane formy realizacji edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej na Śląsku Cieszyńskim*, [w:] B. Cimała, M. Pogorzelska (red.), *Wokół różnorodności kulturowej i regionalizmu – rozważania teoretyczne i aspekty praktyczne*, Opole: Uniwersytet Opolski, s. 105–120.
- Szczurek-Boruta A. (2017). *Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 30, s. 195–209.
- Szczurek-Boruta A. (2019). *Zadania rozwojowe i edukacja szkolna młodzieży. Stałość i zmienność*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta A. (2021). *The Determinants of Positive Creative Adaptation of Youth in the Polish-Czech Borderland*, „Creativity Studies”, t. 14, nr 2, s. 488–505, doi:10.3846/cs.2021.14116.
- Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (2009). *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 21–64.
- Szczyńska-Rusz A. (2000). *Współczesna rodzina cieszyńska. Kim są rodzice? Kim chcieliby, żeby były ich dzieci – rzecz o tożsamości*, [w:] T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Rodzina, wychowanie, wielokulturowość*, Cieszyn–Warszawa: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 48–71.
- Szymeczek J., Kaszper R. (2006). *Krótki zarys historii Śląska Cieszyńskiego*, [w:] J. Szymeczek, R. Kaszper, *Kurzer Abriss der Geschichte des Teschener Schlesiens [Śląsk Cieszyński, Těšínské Slezsko]*, Paper Nr. 3, Czeski Cieszyn/Český Těšín, http://www.go-east-mission.net/dateien/de/148_020309.pdf [dostęp: 15.11.2021].

- Śliż A., Szczepański M.S. (2016). *Pogranicze polsko-czeskie w perspektywie socjologicznej. Kontekst kulturowy*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 27, cz. 1, s. 47–59, doi:10.15290/pss.2016.27.01.03.
- Theiss W. (2006), *O metodzie historycznej w pedagogice społecznej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4, s. 117–136.
- Tyszkowa M. (1988). *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń*, [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 44–79.
- Urban J. (2002). *Tożsamość narodowościowa a tożsamość religijna w rodzinach polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu*, [w:] T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, s. 181–187.
- Urban J. (2014). *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Prof. dr hab. Alina Szczurek-Boruta
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Instytut Pedagogiki
e-mail: alina.szczurek-boruta@us.edu.pl

A d e l a K o ż y c z k o w s k a
ORCID: 0000-0002-7952-1321
Uniwersytet Gdański

„Czułem, że dwie kultury rywalizują o moją tożsamość”. Rodziny dwukulturowe jako przestrzeń dyskursywnego wytwarzania tożsamości

“I Felt That Two Cultures Were Competing For
My Identity”: Bicultural Families as a Space for
Discursive Identity Creation

ABSTRACT

The goal of the article is to identify the conditions of identity construction (a child/an adult) in Kashubian-Polish bicultural families. The argument is based on Michel Foucault's theory of discourse which has been reinforced by the thinking of Antonio Gramsci, Ernesto Laclau and Chantal Mouffe. The empirical material was obtained by means of biographical research carried out in the period between June and August 2022. In total, eight interviews were conducted with adults who were born and raised in Kashubian-Polish families. For the purpose of the article, one interview was chosen, which the author believes is representative of the others. Discourse analysis made it possible to reconstruct the Polish (represented in the family by the

KEYWORDS

identity, discourse,
biculturalism, bicultural
families, Kashubian
culture, Polish culture

SŁOWA KLUCZOWE

tożsamość, dyskurs,
dwukulturowość,
rodziny dwukulturowe,
kaszubskość, polskość.

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.002
Nadesłano: 30.11.2022
Zaakceptowano: 23.01.2023

father) and the Kashubian (represented by the mother) discourses which “competed”/“compete” for the interlocutor’s identity.

The presented material reveals several important conclusions, the most relevant of which are (1) the Communist narrative about Kashubians-Poles and the Kashubian region as a folk/peripheral variety of Polish culture is still alive in the social awareness; (2) viewing the Kashubian language as a folk/peripheral variety of Polish language is not conducive to creating an intercultural space in the area of Polish-Kashubian relations; (3) viewing the Kashubian language as a folk/peripheral variety of Polish language may lead to situations in which some people who come from Kashubian-Polish families need to making radical choices: to be Kashubian or to be Polish?

ABSTRAKT

Celem artykułu jest rozpoznanie warunków konstruowania tożsamości człowieka (dziecka/dorosłego) w rodzinach dwukulturowych kaszubsko-polskich. Wywód oparty jest na teorii dyskursu Michela Foucault, która została wzmocniona myśleniem Antonia Gramsciego, Ernesta Laclau i Chantal Mouffe. Materiał empiryczny został pozyskany w wyniku badań biograficznych zrealizowanych w okresie od czerwca do sierpnia 2022 r. Łącznie przeprowadzono 8 wywiadów z osobami dorosłymi, które urodziły się i wychowały w rodzinach kaszubsko-polskich. Na potrzeby artykułu wybrano jeden wywiad, który w ocenie autorki jest reprezentatywny dla pozostałych. Analiza dyskursywna pozwoliła zrekonstruować dyskursy polski (reprezentowany w rodzinie przez ojca) i kaszubski (reprezentowany w rodzinie przez matkę), które „rywalizowały”/„rywalizują” o tożsamość rozmówcy. Prezentowany materiał ujawnia kilka istotnych wniosków, wśród których do najważniejszych należą: (1) w świadomości społecznej nadal żywa jest peerelowska narracja o Kaszubach-Polakach i kaszubszczyźnie jako ludowej/peryferyjnej odmianie kultury polskiej; (2) traktowanie kaszubszczyzny jako ludowej/peryferyjnej odmiany polszczyzny nie sprzyja wytwarzaniu przestrzeni międzykulturowej w obszarze relacji polsko-kaszubskich; (3) traktowanie kaszubszczyzny jako ludowej/peryferyjnej odmiany polszczyzny stwarzać może sytuacje, w których niektórzy, pochodzący z rodzin kaszubsko-polskich, stają wobec konieczności radykalnych wyborów: być Kaszubą czy być Polakiem?

Wprowadzenie

Jeśli przyjąć, że świat ma naturę wielokulturową, to rodziny dwukulturowe są naturalnym przejawem owego kulturowego zróżnicowania. Siłą rzeczy – już na poziomie wiedzy zdroworozsądkowej – dwukulturowość rodzin prowadzić musi do wielu pytań o dzieci. Jak je wychowywać, czy w kulturze matki czy też w kulturze ojca? A może warto wymyśleć „coś pomiędzy”? Albo zastosować metodę: „trochę tego i trochę tego”? Te i inne pytania wymagają odpowiedzi nie tylko od rodziców, warto się zastanowić nad nimi także w pedagogice i w innych naukach społecznych.

Wybraną przeze mnie egzemplifikacją na potrzeby tego artykułu są rodziny kaszubsko-polskie. Wybór jest konsekwencją moich osobistych zainteresowań badawczych, gdyż ciekawi mnie problem identyfikacji etnicznej w sytuacji, gdy etniczność nie ma swojej reprezentacji państwowej. Celem, jaki przed sobą stawiam w niniejszym tekście, jest rozpoznanie warunków konstruowania tożsamości człowieka (dziecka/dorosłego) w rodzinach dwukulturowych na przykładzie rodzin kaszubsko-polskich. Tekst składa się z pięciu części: w pierwszej krótko omówię kaszubocentryzm i polonocentryzm jako kulturowe obszary kaszubszczyzny, które są efektem tego, jak postrzegany jest status kaszubszczyzny w relacjach z polszczyzną (formalnie dwukulturowość rodzin kaszubsko-polskich istnieje tylko wtedy, gdy przyjmuje się, że kaszubszczyzna jest kulturą odrębną w stosunku do kultury polskiej); w drugiej części przedstawię wybrane aspekty metodologiczne związane z prowadzonymi przeze mnie dyskursywnymi badaniami nad konkurującymi kulturami w przestrzeni społecznej; część trzecia i czwarta to prezentacja wyników analizy dyskursywnej, najpierw przedstawię opis dyskursywnej struktury biografii, później – opis dyskursywnej struktury (dwu)kulturowości. Ostatnia – piąta – część jest próbą podsumowania.

Kaszubszczyzna i jej przestrzenie – kaszubocentryczna i polonocentryczna: wybrane uwagi

W obrębie kultury kaszubskiej wytworzyły się i ugruntowały dwie narracje kulturowe, które odpowiadają za wytwarzanie dwóch wariantów tożsamości kaszubskiej. Oba warianty korzeniami sięgają

XIX wieku i bazują na dwóch konkurencyjnych wobec siebie tezach: pierwsza koncentruje się na ujmowaniu kaszubszczyzny jako autonomicznej (względem polskiej) kultury, druga utrzymuje, że kultura kaszubska jest częścią/odmianą kultury polskiej. W pierwszym przypadku oznacza to, że język kaszubski jest odrębnym językiem słowiańskim, a Kaszubi posiadają odrębną kulturę i tym samym odrębną tożsamość społeczną i kulturową. Lecz jako obywatele czują się oni Polakami, i choć podkreślają swoją odrębność etniczną, to pamiętają i pielęgnują swoje historyczne i polityczne związki z Polską. Z kolei w drugiej narracji, polonocentrycznej, uznaje się, że choć kaszubski pojmowany jest dziś jako język autonomiczny, to ciągle podkreśla się jego polski rodowód, co oznacza, że kaszubski jest byłym dialektem języka polskiego bądź byłym dialektem polskim, który osiągnął określone kryteria lingwistyczne. To zaś wyznacza kulturze kaszubskiej status kultury peryferyjnej/regionalnej/ludowej, czyli czyni ją odmianą kultury polskiej, a tożsamość kaszubską – odmianą tożsamości polskiej. Istotną cechą tej narracji tożsamościowej jest to, że Kaszubi czują się Kaszubami i jednocześnie Polakami. Relacja pomiędzy identyfikacjami – kaszubską i polską – jest w tym dyskursie skomplikowana, gdyż zacierają się tu granice trzech obszarów: etnicznego, narodowego i obywatelskiego. W praktyce życia codziennego człowiek-Kaszuba nie odczuwa (nie rozpoznaje, nie uświadamia) sobie różnic pomiędzy obszarami: etnicznym-kaszubskim, narodowym-polskim i obywatelskim-polskim. Więcej: w tym dyskursie nie powinien odczuwać/rozpoznawać/uświadamiać sobie tych różnic. Kaszubskość jest tu swoistym, negatywnym piętnem odcisniętym w polskości, co było szczególnie dotkliwie odczuwane przez Kaszubów w czasach PRL (więcej: Kożyczkowska 2019).

Rozpoznanie obu narracji i ich rekonstrukcja w postaci dyskursów kulturowych, a tym samym tożsamościowych, pozwala dostrzec, że kaszubocentryzm i polonocentryzm to nie tylko językowe wymiary kaszubszczyzny, to także przestrzeń właściwych im praktyk społecznych. I język, i praktyki społeczne to – jak piszą Ernesto Laclau i Chantal Mouffe – obserwowalne w świecie społecznym konsekwencje społecznego wytwarzania znaczeń (Laclau, Mouffe 2007: 113), te zaś tworzą struktury dyskursywne, które „w pewnych kontekstach zewnętrznych «oznaczają» całość” (Laclau, Mouffe 2007: 112). Dyskurs kaszubocentryczny dąży m.in. do tego, aby elementy konstruujące

strukturę tego, co kaszubskie, były mniej stabilne poprzez przypisywanie im większej liczby znaczeń, co wytwarzać ma w konsekwencji świadomość – przykładowo – tego, że kultura kaszubska to nie tylko ludowa jej odmiana (por. Laclau, Mouffe 2007: 18). Dyskurs polonocentryczny dąży do wykluczania kaszubszczyzny z przestrzeni publicznej (i w konsekwencji także z przestrzeni prywatnej), co daje się rozpoznać jako opisane przez Laclau strategię wykluczania: pierwsza polega na odcięciu i odseparowaniu tego, co zakłóca logikę dyskursu, druga – na wchłonięciu i przetworzeniu tych elementów, które utrudniają funkcjonowanie dyskursu, ale nie mogą być one całkowicie wyeliminowane, gdyż stanowią jego istotny fundament (Laclau 2004: 80–87). Przykładem jest choćby uludowienie kultury kaszubskiej w dyskursie polonocentrycznym. Żaden z dyskursów kaszubskich nie może wyeliminować języka i kultury, gdyż bez języka i kultury kaszubskość nie istnieje ani w wymiarze polonocentrycznym, ani w wymiarze kaszubocentrycznym. Stąd polonocentryzm kaszubski może istnieć wyłącznie jako struktura dyskursywna, w której kultura kaszubska zredukowana została do ludowości.

Dyskursywne badania nad konkurującymi kulturami: wybrane kwestie metodologiczne

Prowadzone przeze mnie wieloletnie badania nad kaszubszczyzną, głównie w Foucaultowskiej tradycji badań dyskursywnych (wzmocnionych koncepcjami dyskursu proponowanymi przez Antonia Gramsciego, Ernesta Laclau i Chantal Mouffe), pozwoliły mi nie tylko zrekonstruować w kaszubszczyźnie dyskursy polonocentryczny i kaszubocentryczny. Badania te ukazały przestrzeń społeczną jako obszar walk hegemonicznych, w której rozmaite kultury (dyskursy) konkurują o tożsamość człowieka.

Badania nad tymi konkurującymi ze sobą dyskursami kulturowymi pozwalają rozpoznać ukryte w nich potencjały tożsamościotwórcze, których fundamentem są właściwe im relacje wiedzy–władzy. W każdym z dyskursów wiedza jest wytwarzana, podtrzymywana i wprawiana w ruch przez właściwe elity intelektualne i zaangażowanych politycznych aktywistów. Wiedza w ujęciu dyskursywnym to – przypomnę za Michelelem Foucaultem – system powiązanych treści i jednocześnie zjawisko społeczne. Wiedza jako to, co społeczne, implikuje

skutki pozytywne i negatywne. Pierwsze prowadzą do wytwarzania i reprodukcji stosunkowo trwałej struktury społecznej, drugie – odpowiadają za tłumienie, separowanie, przetwarzanie i wykluczanie określonych elementów z wnętrza struktury społecznej (właściwie dyskursywnej), co prowadzi do szczególnej kontroli produkowanej kultury (Foucault 1993: 30–31). Jak pisałam wcześniej za Laclau i Mouffe, chodziłoby też o stabilizację określonych elementów poprzez przypisywanie im „pojedynczych znaczeń”, przez co struktura/całość ogranicza liczbę istotnych różnic (Laclau, Mouffe 2007: 18).

Wiedza naukowa wytwarzana w naukach społecznych i humanistycznych istnieje jako „zjawisko społeczne”. Takie ujęcie wiedzy naukowej jest istotne dla moich refleksji nad kaszubszczyzną (tu: także nad polszczyzną) wytwarzaną w Akademii, gdyż pozwala rozumieć wiedzę/klasyfikacje/teorie jako to, co wartościuje świat społeczny i antropologiczny, decydując o ich uporządkowaniu. Foucault zwraca uwagę na funkcjonalność wiedzy naukowej, co wprost wynika z faktu, że w swoich warstwach głębokich wiedza ta „skrywa” człowieka jako tożsamość i to nad tożsamością przejmując ona kontrolę (tu: nad tożsamością konstruowaną w rodzinach dwukulturowych). Stąd wszelkie klasyfikacje, które wytwarzane są w obrębie nauk społecznych i humanistycznych, choć mają charakter językowy – jak zauważa Foucault – to (re)konstruują stosunki społeczne (Foucault 2005: 170 i nn.) i warunkują kształt instytucji oraz praktyk społecznych. Dlatego też wszelkie klasyfikacje/teorie, choć mają charakter językowy i istnieją w nauce, to jednocześnie istnieją jako zjawiska społeczne (Foucault 1993: 30–31), jako że wnikają one w społeczne myślenie. Mowa zatem o porządku hegemonicznym, który w świadomości społecznej funkcjonuje jako „naturalny” wobec rozumienia i jednocześnie jako „arbitralny” wobec rzeczywistości. Foucault demaskuje jednak jego prawdziwą istotę: otóż metodologiczna natura każdej wiedzy (w tym wiedzy naukowej) sprowadza się do tego, że jest ona wyłącznie (!) niezbędna wobec konstruowanego rozumienia i jest ona tylko (!) interpretacją czy też hipotezą rzeczywistości/świata (Foucault 2005: 85–86). Z drugiej jednak strony owa „naturalizacja” jest aktem umocowania hegemonii wiedzy (czyli ustanowienia dyskursu) w świadomości społecznej, gdyż wiedza (czyli to, o czym dyskurs mówi) przekształca się w prawdę o świecie (czyli w to, jak się rzeczy mają) (Mouffe 2005: 25). Jest to także moment/akt, w którym rozpoczyna

się wytwarzanie tożsamości jednostkowych i wspólnotowych, i jest to akt, w którym następuje ich „naturalizacja” (Gramsci 1961: 517). Foucault w *Nadzorować i karać* wyjaśnia, że moment/akt naturalizacji ma fundamentalne znaczenie dla formowania się porządku dyskursu i jego uprawomocnienia, chodzi bowiem o to, że to, co wypowiedziane w dyskursie, odpowiada temu, co jest przez jednostki (podmioty) widziane. Na poziomie praktyki oznacza to, że dyskurs naturalizuje każde społeczne doświadczenie człowieka tylko dlatego, że czyni widocznym to, o czym mówi. Odsłania więc dyskurs wyjściowe i cudownie zachwycające pole prawdy (Foucault 1993: 247–248), a jego magia polega na tym, że złudnie przekonuje ono człowieka i ludzi, że prawdziwe jest to, co wiedza mówi o świecie. W ten sposób wytworzona wiedza przesądza o tym, jak człowiek ma być w świecie, jak w nim funkcjonować, jak o nim myśleć i jak myśleć o sobie w świecie, który ma się wydawać prawdziwy. W konsekwencji wiedza taka przejmuje całkowicie kontrolę nad tożsamością człowieka (którego zmienia w podmiot) i czyni tę tożsamość przedmiotem określonej polityki (Foucault 1993: 32–33). Władzy tej – pisze Foucault – „nie narzuca się zwyczajnie i po prostu, jak nakazu czy zakazu, tym, którzy jej «nie mają» – ona w nich jest i ich blokuje (wyróżnienie kursywne – M.F.), istnieje w nich i poprzez nich, ma w nich oparcie, tak samo jak oni w swej walce z nią opierają się na ujęciach, jakie im narzuciła” (Foucault 1993: 33). Dalej autor dodaje: „Wypada raczej uznać, że władza produkuje wiedzę [...]; że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez korelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault 1993: 34). Foucault odkrywając i demaskując powiązania pomiędzy władzą i wiedzą ujawnia także, że to nie człowiek tworzy wiedzę, która jest władzy użyteczna bądź wobec niej oporna. To „władza-wiedza, procesy i walki, którym podlega i z których się składa, wyznaczają możliwe formy i dziedziny poznania” (Foucault 1993: 34–35) człowieka i ludzkiego.

Dyskursywne tożsamości są wynikiem szczególnej metody hegemonii, którą Gramsci nazywa praktyką pedagogiczną. Jest ona wynikiem relacji hegemonicznej, jaka wytwarza się w przestrzeniach wspólnoty (Gramsci 1991: 159–160). Istotną częścią praktyki pedagogicznej jest wiedza, która jest instrumentalnie wykorzystywana do wytwarzania tożsamości (dyskursywnych), a jej zadaniem jest

dostarczyć człowiekowi – jak już wspominałam wyżej – określonej wizji świata i człowieka w świecie. Celem tak realizowanej pedagogii jest uzyskanie stanu, w którym – jak pisze Gramsci – „[...] masy ludzkie dochodzą do konsekwentnego i jednoznacznego pojmowania współczesnej rzeczywistości” (Gramsci 1991: 214–215). Chodzi więc o to, aby ludzie w obrębie określonej wspólnoty posiadali określoną jakością świadomość, i aby to, jak myślą, było spójne z wiedzą o świecie, którą preferuje władza. Dopiero ujmując problem wiedzy w perspektywie jej hegemonicznego zaangażowania można dostrzec – jak przekonuje Gramsci – że wiedza jest mocą, i że to wiedza umacnia władzę. Są one nierozłączne i mówić o jednej oznacza mówić równocześnie o drugiej, i odwrotnie (Gramsci 1991: 175, 179, 197). Logika wiedzy nie jest logiką tego, co ona mówi, lecz tego, czym ona jest w ogóle i jak ujawnia się w praktyce ludzkiego życia (Gramsci 1991: 37, 455–466, 467–470).

Logika wiedzy i tego, jak wytwarza ona odpowiedź na pytanie „Kim jestem?": uwagi metodologiczne

Badania w terenie realizowałam od lipca do końca września 2022 roku. W dniu 30 czerwca 2022 roku na facebookowej grupie zamkniętej „Jakô mdze Kaszëbskô?” zamieściłam zaproszenie do uczestnictwa w badaniach. Napisałam, że zapraszam osoby, które: (1) urodziły się i wychowały w rodzinach kaszubsko-polskich, w których jeden z rodziców był/jest etnicznym Kaszubą, drugi – etnicznym Polakiem; (2) dziś posiadają identyfikację: kaszubską, kaszubsko-polską lub polsko-kaszubską. Na ogłoszenie odpowiedziało 10 osób, w badaniach wzięło udział 8 osób. Wywiady miały charakter biograficzno-narracyjny, swobodny, każda z narracji biograficznych była wywołana pytaniem: Jak to jest urodzić się i wychowywać w rodzinie kaszubsko-polskiej, i co spowodowało, że wybrała pani/ wybrał pan identyfikację kaszubską (w innej wersji – zależnie od deklarowanej identyfikacji tożsamościowej – kaszubsko-polską lub polsko-kaszubską). Każdy wywiad został zarejestrowany na nośniku dźwięku i poddany transkrypcji. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałam wywiad, który w mojej ocenie jest reprezentatywny dla pozostałych. Wywiadu udzielił mężczyzna w wieku 25 lat,

z wyższym, humanistycznym wykształceniem, którego matką jest Kaszubka pochodząca z Gdańska (jej rodzina pochodzi z Kaszub i Pomorza) i identyfikująca się z tym miastem. Ojciec jest Polakiem, którego rodzina pochodzi z Kresów i który identyfikuje się z kresową odmianą polskości. Wszelkie informacje biograficzne, które pozwoliłyby zidentyfikować rozmówcę, zostały przeze mnie usunięte bądź zmienione.

Analiza dyskursywna (poprzedzona analizą semiologiczną i strukturalną) pozwoliła rozpoznać i zrekonstruować obszary wiedzy-władzy (kaszubskiej i polskiej w odmianie kresowej), które decydowały o (s)konstruowaniu tożsamości kulturowej rozmówcy. W dalszej części tego artykułu prezentuję: (1) dyskursywną strukturę biografii rozmówcy (istotne jest tu wyeksponowanie konfliktów i tarć pomiędzy kaszubszczyzną a polszczyzną w odmianie kresowej, które miały znaczenie dla „końcowej wersji” tożsamości kulturowej rozmówcy); (2) praktyczne modele dyskursów kaszubskiego i polskiego w odmianie kresowej, które konstruują (dwu)kulturowość rodziny rozmówcy (tu z kolei rozpoznałam dwa obszary: obszar (dwu)kultury rodziny rozmówcy i obszar procedur dyskursywnych). Ze względu na ograniczoną formułę tekstu zaprezentuję tylko najistotniejsze wyniki moich analiz.

Logika wiedzy i tego, jak ona wytwarza odpowiedź na pytanie „Kim jestem?": dyskursywna struktura biografii rozmówcy

Analiza materiału empirycznego pozwoliła wyróżnić pięć etapów dyskursywnego rozwoju tożsamości w biografii rozmówcy: (1) etap tożsamości, której nie potrafi się dostrzec; (2) etap tożsamości silnie konstruującej się w konflikcie: Ty jesteś Polakiem – My jesteśmy Kaszubami; (3) etap przełomu tożsamościowego jako warunku konstruowania się światopoglądu; (4) etap tożsamościowego pytania o to, „Kim jestem?” i odkrywania tożsamości kaszubsko-polskiej; (5) etap pewności tożsamościowej: My jesteśmy Kaszubami → Ja jestem Kaszubą.

Tabela 1. Dyskursywna struktura biograficzna: konstruowanie tożsamości

Etapy biograficzne	Wypowiedzi reprezentatywne dla etapu
<p>Etap tożsamości, której nie potrafi się dostrzec</p>	<p>„Bo ja jeszcze nie potrafiłem tego dostrzec dla swojej tożsamości”.</p> <p>„[...] z mojej matki, ta kultura rodzinna... ta kultura kaszubska, czy też kultura pomorska – szerzej – bo jej rodzina pochodzi właściwie z całego Pomorza, w większości z Kaszub”.</p>
<p>Etap tożsamości silnie konstruującej się w konflikcie: Ty jesteś Polakiem – My jesteśmy Kaszubami</p>	<p>„[...] bo z jednej strony, ja jako dziecko już wtedy czułem, że są jakieś dwie silne kultury, które w jakiś sposób rywalizują o moją tożsamość. Ja to cały czas gdzieś doświadczałem, co bardzo często przekładało się na to, jak postrzegałem na przykład mojego tatę, z uwagi na to, jak wpajał we mnie swoją kulturę, moją mamę, która..., w jaki sposób pokazywała mi elementy swojej kultury. Było to dla mnie bardzo specyficzne doświadczenie, ponieważ – no jakby widzę – są tutaj dwa żywioły, które się ścierają”.</p> <p>„Później był ten okres, kiedy miałem bliższy kontakt z rodziną mojego taty, która bardzo podkreślała to, że jesteśmy Polakami. Pojawiały się takie komentarze [...], że nie ma czegoś takiego jak tożsamość kaszubska, bo to przecież też są Polacy”.</p> <p>„[...] ty jesteś Polakiem, ty jesteś polskim dzieckiem i to się bardzo często pojawiało. Że mam trzymać właśnie tę kulturę polską”.</p>
<p>Etap przełomu tożsamościowego jako warunek konstruowania się światopoglądu</p>	<p>„[...] było dla mnie przełomem... w momencie, w którym przeprowadziłem się do Gdańska”.</p> <p>„[...] więc wtedy, jakoś tak kultura pomorska, czy konkretnie kaszubska..., ona wtedy we mnie wchodziła. Ja zacząłem zwracać uwagę na jakieś takie elementy, które są dosyć ważne. Więc ja miałem świadomość tego, że tu jest jakiś region, z którego jest pewna część mojej rodziny. Jest to dla mnie bardzo ważne źródło światopoglądu itd., itd., itd.”</p> <p>„[...] miałem świadomość czym są Kaszuby, czym jest bycie Kaszubą, na przykład, że jest coś takiego jak język kaszubski, którego ja niestety nie miałem możliwości się uczyć, bardzo żałuję – mimo tego, że kaszubski jestem w stanie zrozumieć, nie jestem w stanie nic w nim powiedzieć praktycznie”.</p>

Etapy biograficzne	Wypowiedzi reprezentatywne dla etapu
<p>Etap tożsamościowego pytania o to, „Kim jestem?” i odkrywania tożsamości kaszubsko-polskiej</p>	<p>„Ciężko powiedzieć, w którym momencie ta tożsamość – w moim przypadku – ta kaszubsko-polska..., co jest też zgodne z moim wpisem do spisu powszechnego, tego jak się określam na co dzień. Jestem w pierwszym miejscu Kaszubą, w drugim miejscu Polakiem”.</p> <p>„[...] miałem swój sposób mówienia, dopiero po jakimś czasie zdałem sobie sprawę, że to może być ten fakt, że ja wychowałem się..., taką dużą część mojej świadomej młodości spędziłem właśnie na Pomorzu, w Gdańsku czy też w rodzinie, która z Pomorza pochodzi”.</p> <p>„To był taki pierwszy moment, kiedy ja zacząłem sam siebie pytać o to, kim jestem”.</p> <p>„Jakby miałem taki moment, kiedy zapytałem sam siebie, czy ja właściwie jestem Polakiem”.</p> <p>„Jednak to była taka historia, która w pewnym sensie była mi obca, ponieważ ja... Mimo tego, że ja z tymi Kresami miałem kontakt przez rodzinę mojego taty, to ja nigdy tak... nigdy w życiu nie utożsamiałem się z tą historią. Ona była mi odległa”.</p>
<p>Etap pewności tożsamościowej: My jesteśmy Kaszubami → Ja jestem Kaszubą</p>	<p>„Okazało się, że te osoby z mojej rodziny, z którymi ja rozmawiałem, oni wszyscy mówili: «my jesteśmy z Kaszub, my jesteśmy Kaszubami, my jesteśmy stąd po prostu». Tożsamość zaczęła po prostu we mnie wchodzić. Ta narracja o naszej tożsamości... ja zacząłem ją po prostu wchłaniać”.</p> <p>„[...] tak właśnie wtedy zwróciłem uwagę, że patrz [...] to jest nasza flaga. Nasza kaszubska flaga. I powiedziałem: «nasza kaszubska flaga». To był pierwszy taki moment, kiedy powiedziałem tak wprost, bezpośrednio, w pełni świadomie... Inaczej! To był pierwszy raz, gdy w 100 % świadomie nazwałem swoją tożsamość. Nazwałem swoje przywiązanie, nawet nie tylko do miejsca, ale do jakiegoś konkretnej kultury. Tak jak powiedziałem wcześniej, raczej unikałem mówienia tego, że jestem Polakiem czy Kaszubem, tylko mówiłem skąd jestem. Że mówiłem o przywiązaniu do regionu, o tożsamości regionalnej, tożsamości lokalnej. A tutaj nagle powiedziałem, że jestem Kaszubą. Tu nagle powiedziałem, że to jest kultura, która jest mi bliska. I od tamtej pory konsekwentnie się tego trzymam. To był taki przełom”.</p>

Opracowanie własne.

Etap tożsamości, której nie potrafi się dostrzec. Ten etap obejmuje pierwsze 10 lat życia, o których rozmówca mówi: „na początku wychowywałem w Gdańsku”. Kultura szkoły, do której uczęszczał, była bliska kulturze kaszubskiej i była ona doświadczana jako „czucie”. Była to kultura, którą rozmówca „dostał od matki” (dosłownie: „z matki”) i chociaż w pewien sposób ona zanika, to jej

elementy pojawiają się naturalnie poprzez miejsce i ludzi, którzy są z miejscem związani, ponieważ tu się rodzą, żyją, pracują, umierają i tu spoczywają w swoich grobach. Są to ludzie, którzy rozmawiają w kaszubskim języku, mają oni swoją historię rodzinną silnie powiązaną z miejscem, z Gdańskiem, Kaszubami i – szerzej – z Pomorzem, i tu też mają groby swoich przodków. Dzieciństwo to aktywne wiązanie z miejscem i ludźmi, ale swoiście, na sposób bierny, bo to kultura miejsca (Gdańska, Kaszub, Pomorza) intensywnie w rozmówcę „wchodziła”. Charakterystyczne dla „początku wychowania” w kulturze miejsca jest to, co rozmówca uświadamia sobie po latach: „jeszcze nie potrafiłem tego [czyli: znaczenia miejsca i ludzi – A.K.] dostrzec dla swojej tożsamości”.

Etap tożsamości silnie konstruującej się w konflikcie: Ty jesteś Polakiem – My jesteśmy Kaszubami. Ten etap ma miejsce w życiu rozmówcy pomiędzy 10 a 16 r.ż., po jego przeprowadzce do miasta, na tzw. Ziemie Zachodnie. To czas silnie konstruującej się tożsamości w konflikcie dwóch kultur – kaszubskiej i polskiej w odmianie kresowej.

Rozmówca przyglądając się swojej biografii podczas wywiadu opowiada o wpływie na jego tożsamość dwóch narracji – jak je nazywa – kaszubskiej i polskiej. Tłumaczy, że narracja to „bańka informacyjna”, która w konstruowaniu siebie czerpie z przeszłości i wzbogaca się terażniejszością. Stąd znaczenie historii (dosłownie: narracji) rodzinnych dla tożsamości, lecz są one niewystarczające, gdyż przychodzi jakby taki czas, że człowiek potrzebuje poznawać świat „[...] już z innej troszeczkę perspektywy. Już mniej jako dziecko”. Wówczas musi zacząć się uczyć – przykładowo – historii i wiedzy o regionie. Jest to konieczne, dlatego że wiedza pozyskiwana od bliskich musi zostać wzbogacona najpierw wiedzą szkolną, później wiedzą o charakterze naukowym; dostarczane są one przez innych ludzi/nauczycieli, ale – co pokazuje późniejsza biografia – chodzi też o wiedzę, która dostarczana jest w procesie samodzielnego, intensywnego, wnikliwego poszukiwania czy w wyniku podjęcia określonych studiów humanistycznych. To konfrontowanie wiedzy „domowej” z wiedzą „publiczną” – bo o niej w istocie mowa – jest metodą rozwoju świadomości. Jest to też metoda z jednej strony uzupełniania rodzinnych narracji, tak kaszubskiej, jak i polskiej w odmianie kresowej, z drugiej strony – jest to także metoda demitologizacji tychże

narracji i rozpoznawania tego, co jest prawdą o przeszłości i teraźniejszości, a co jest mitologią tychże.

Kultura polska w odmianie kresowej i rozwój świadomości w obrębie tej kultury to istotne wymiary tego etapu biograficznego. Rozmówca zaczyna intensywnie poznawać polską kulturę w odmianie kresowej, czemu sprzyja zmiana miejsca zamieszkania. Tu „bombardowany” jest (jak sam mówi) przez ojca i jego rodzinę narracją o traumatycznej historii wyrzucenia z Kresów. I choć jest to narracja ojca, to jednak rozmówca rozpoznaje, że jest ona „trochę zmitologizowana”. Być może to konsekwencja tego, że jest to opowieść już właściwie z „drugiej ręki”, choć potomkowie wyrzuconych z Kresów nadal doświadczają skutków traumy usunięcia z ziemi rodzinnej. Jednocześnie – na co zwraca uwagę rozmówca – w Polsce groby ich przodków mają krótką historię, a groby kresowe są dziś trudno dostępne. Aby silniej uwiarygodnić tę narrację kulturową, ojciec wraz z siostrą rozmówcy prawdopodobnie podejmują badania genealogiczne, ale tylko nad rodziną polsko-kresową. To z tej kulturowej przestrzeni rozmówca słyszy, że jest Polakiem, i że musi utrzymać kulturę polską. Zaś kultura kaszubska nie istnieje, bo Kaszubi to Polacy.

Kultura kaszubska i rozwój świadomości w tej kulturze, który ma swój początek „w wychowaniu w Gdańsku”, nie znika w tym etapie biograficznym, lecz zyskuje dodatkową moc wskutek objawianej/doświadczanej siły wiedzy o kulturze polskiej w odmianie kresowej, która istnieje w rodzinie rozmówcy i w jej otoczeniu społecznym. Tożsamość rozmówcy dzięki napięciom/tarciom/konfliktom polaryzuje się w kierunku „My jesteśmy Kaszubami” i przybiera poniekąd postać antytezy dla „Ty jesteś Polakiem”. Praca nad tożsamością kaszubską nabiera charakteru bardziej dojrzałego. Jest ona wzmacniana także wynikami poznawania z perspektywy dyskursu polsko-kresowego i przez – paradoksalnie – pozytywne oddziaływanie tezy „Kaszubi to Polacy”. Aby udowodnić jej fałszywość, rozmówca musi wejść w posiadanie dowodów na prawdziwość tezy: Kaszubi to Kaszubi.

Etap przełomu tożsamościowego jako warunek konstruowania się światopoglądu. To etap biograficzny obejmujący okres nauki w liceum w Gdańsku (od 16 do 18 r.ż.), do którego rozmówca wraca wraz rodziną. Etap ten jest konsekwencją tego wszystkiego, co miało miejsce w poprzedniej fazie życia. Nagromadzony potencjał biograficzny – m.in. doświadczenie życia w dwóch

kulturach, wyuczone sposoby radzenia sobie z narracjami kulturowymi, wyuczone umiejętności wykorzystywania wiedzy (i domowej, i publicznej) do „badania” kultur – wszystko to jeszcze mocniej konstruuje w rozmówcy wrażliwość na różnicę kulturową. To właśnie wypracowana wrażliwość na różnice kulturowe pozwala rozmówcy docenić kulturowe zróżnicowanie Gdańska i daje umiejętność zanurzenia się w tym zróżnicowaniu oraz jego silne przeżywanie.

Wydaje się, że jest to ważny etap życia, gdyż to tu są źródła procesu konstruowania postawy otwartości na różnice społeczne i kulturowe. Rozmówca jest świadom – w chwili prowadzenia wywiadu – że brak takiego doświadczenia powoduje, iż tożsamość człowieka zamyka się na zróżnicowanie społeczne oraz kulturowe. Podczas wywiadu mówi: „[...] od najmłodszych lat widziałem, że są bardzo duże różnice, że ktoś może być związany z taką kulturą, albo z inną kulturą, być gdzieś pomiędzy dwiema kulturami. Za dzieciaka nie byłem świadomy tego, dziś jestem świadomy. Ale jakby mówię, ja mam głowę otwartą. Widzę, że przez wzgląd na moje doświadczenie, jakby ja rozumiem, że w znacznie..., w zupełnie innym stopniu ludzie mogą być różni. Że mogą żyć wokół siebie, ze sobą, ponieważ również tego doświadczyłem. Może to brzmieć jako generalizacja, ale nie musi tak wcale być”. I jednocześnie są ci, którzy mają inne niż rozmówca doświadczenia i to są „osoby jakby [...] zamknięte, bo nie doświadczały innej kultury”.

W tym etapie biograficznym gruntuje się świadomość tego, czym są Kaszuby i co to znaczy być Kaszubą. Tu też pojawia się świadomość znaczenia języka dla tożsamości i tu również pojawia się prawdopodobnie nieuświadomiane/niezwerbalizowane jeszcze doświadczenie utraty języka kaszubskiego (jako sprawności mówienia) jako utraty wartości kulturowej. Dopiero prawdopodobnie perspektywa czasu pozwoli rozmówcy uświadomić sobie znaczenie tej straty kulturowej dla przeżywania kaszubszczyzny.

Etap tożsamościowego pytania o to, „Kim jestem?” i odkrywania tożsamości kaszubsko-polskiej. To warszawski etap życia, który przypada na okres ok. 18–20 r.ż., właściwie zaczyna się w momencie „opuszczania gniazda” w Gdańsku i trwa przez pierwszy okres pobytu w Warszawie, co jest ściśle związane z podjętymi studiami.

To czas intensywnego zadawania pytań, których natura sprowadza się do pytania o to, kim jestem. Wydaje się, że jest to związane z kilkoma kwestiami: (1) dystansem geograficznym i możliwością oglądu swoich spraw kulturowych z perspektywy centrum; (2) rozpoznawaniem rozmówcy przez nowo poznane osoby jako kogoś, kto ma „troszeczkę inny akcent”; (3) podjęciem studiów humanistycznych i pisaniem pracy licencjackiej poświęconej polskości kresowej; (4) nawiązaniem i podtrzymywaniem kontaktów z osobami, które do Warszawy przyjechały z innych miejsc w Polsce, ale także z Gdańska, Kaszub i Pomorza.

Potencjał tej fazy sprawia, że wypowiadając się świadomie o swojej biografii rozmówca dochodzi do przekonania, że polska kultura kresowa, z którą silnie jest powiązana rodzina jego ojca, jest mu odległa. Rozmówca rozpoznaje się tu jako Kaszuba i Polak (w tej kolejności).

W Warszawie poznaje także kolejną odmianę kultury polskiej/narracji polskiej, którą określa mianem warszawocentryzmu.

Etap pewności tożsamościowej: My jesteśmy Kaszubami → Ja jestem Kaszubą. To wyraźnie warszawski etap biografii, który zaczyna się ok. 20 r.ż. i trwa do chwili udziału w badaniach. To faza biografii rozmówcy, w której proces tożsamościowy finalizuje się w rozpoznaniu w sobie stuprocentowej „tożsamości kaszubskiej”. Ponadto językowe „my jesteśmy Kaszubami” nasycone zostało wieloma nowymi znaczeniami, które dopełniły wcześniej pozyskaną różnymi sposobami wiedzę, co zintensyfikowało pracę tożsamościową.

Wytworzona w ten sposób nadwyżka znaczeń dla „my jesteśmy Kaszubami”, zaowocować musiała dekonstrukcją tożsamości miejsca i ponowną rekonstrukcją tożsamości, ale już jako tożsamości kulturowej (opartej na identyfikacji z kulturą).

To etap tożsamościowego coming outu, tj. publicznego przyznania się do tożsamości kaszubskiej. Jest to faza, w której rywalizacja dwóch kultur o tożsamość rozmówcy, rywalizacja, która zaczęła się już w dzieciństwie, została – być może czasowo/być może na zawsze – zakończona „zwycięstwem” kultury kaszubskiej.

Logika wiedzy i tego, jak ona wytwarza odpowiedź na pytanie „Kim jestem?": struktura (dwu)kulturowej rodziny rozmówcy

Analiza dyskursywna pozwoliła wyłonić aspekty metodologiczne obu praktycznych, dyskursywnych modeli: kaszubskiego i polskiego w odmianie kresowej, na które składają się: (1) obszar (dwu)kultury, który jest wytworem (dwu)wspólnoty i (2) obszar procedur dyskursywnych konstruujących praktyczną pedagogię włączania w dyskursy kaszubski i polski w odmianie kresowej.

Tabela 2. Praktyczne modele dyskursów kaszubskiego i polskiego konstruujące (dwu)kulturowość rodziny rozmówcy: aspekty metodologiczne

Dyskurs kaszubski	Elementy konstruujące dyskurs	Dyskurs polski w odmianie kresowej
Obszar (dwu)kultury, który jest wytworem (dwu)wspólnoty		
<p>Kaszubszczyzna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bliska, związana z miejscem: z Gdańskiem, Kaszubami, Pomorzem • rodzinna, kultura „z matki”, związana z rodziną matki • kultura słabsza, kultura w zaniku • kultura, która wchodzi w człowieka 	Doświadczenie związku ze wspólnotą	<p>Polszczyzna w odmianie kresowej:</p> <ul style="list-style-type: none"> • odległa, związana z miejscem: z Kresami • obca, kultura ojca, kultura rodziny ojca • kultura silniejsza • kultura, która wchodzi w głowę człowieka
<p>Metody, za pomocą których kultura wchodzi w człowieka</p> <p>Uczenie się kaszubszczyzny:</p> <ul style="list-style-type: none"> • afektywne – poprzez związki z ludźmi bliskimi • rozumowe – poprzez <p>→ wiedzę pozyskaną od bliskich i z otoczenia społecznego</p> <p>→ wiedzę pozyskaną w szkole</p> <p>→ wiedzę naukową</p>	Poznanie	<p>Metody, za pomocą których kultura wchodzi w głowę człowieka</p> <p>Uczenie się polszczyzny:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumowe – poprzez: <p>→ wiedzę pozyskaną od bliskich i z otoczenia społecznego</p> <p>→ wiedzę pozyskaną w szkole</p> <p>→ wiedzę naukową</p>
<p>Wytworzenie identyfikacji wspólnotowej: My jesteśmy Kaszubami</p> <p>→ Ja jestem Kaszubą</p>	Cel	<p>Wytworzenie identyfikacji wspólnotowej: Ty jesteś Polakiem</p>
<p>Kaszubszczyzna jest konstruowana przez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ludzi: matkę, babcię, członków rodziny a także przodków, których groby są w Gdańsku/na Kaszubach/na Pomorzu → są to świadkowie kultury kaszubskiej 	Wartości (elementy) kultury	<p>Polszczyzna w odmianie kresowej jest konstruowana przez:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ludzi: tych, którzy zostali wyrzuceni z Kresów (dziadków, którzy już odeszli) i ich potomków, którzy żyli/żyją na tzw. Ziemiach Zachodnich i tu znajdują się ich groby → są to głównie pośredni świadkowie kultury polskiej w odmianie kresowej

Dyskurs kaszubski	Elementy konstruujące dyskurs	Dyskurs polski w odmianie kresowej
<ul style="list-style-type: none"> • język kaszubski → bierne rozumienie/niemówienie jako doświadczenie straty • różnice językowe: akcent, sposób mówienia, leksyka, „Jo” • historię rodzinną → jest ona przekazywana przez bezpośrednich lub pośrednich świadków/uczestników zdarzeń • historię miejsca: Gdańska/Kaszub/Pomorza • regionalizm/wiedzę o regionie, w którym żyje rodzina • pamięć, jako świadomość miejsca, które ma skomplikowaną historię, ta zaś wyznacza biografie rodzinne i jednostkowe • tradycje kaszubskie • kulturę ludową, w tym ważne dla rozmówcy elementy tej kultury • religijność i szacunek dla niej → typowo kaszubski styl celebrowania religii • narrację współczesności: Kaszubi to nie Polacy • narrację historyczną: Kaszubi to nie Niemcy • przestrzeń: jako miejsce życia współczesnych, miejsce pochówków wszystkich przodków • groby przodków → w każdej chwili można je zobaczyć/odwiedzić 		<ul style="list-style-type: none"> • ludzi → dalszą (nie)znaną rodzinę, która dziś żyje w innym państwie → brak dostępu do ich wiedzy i doświadczeń • ludzi → przodków, których groby są na dawnych Kresach polskich/dziś to terytoria innych państw → są to świadkowie kultury polskiej w odmianie kresowej, ale brak dostępu do ich świadectw i ich grobów • język polski • historię rodzinną → jest ona przekazywana przez potomków wyrzuconych z Kresów; to ci, którzy nie byli bezpośrednimi świadkami i znają historię rodzinną z „drugiej ręki”; brak dostępu do wiarygodnego źródła powoduje mitologizację niektórych elementów tego przekazu • historię Kresów zredukowaną do obowiązującej w rodzinie pomieci; ta jest wspierana wiedzą szkolną, wiedzą akademicką i samodzielnymi studiami oraz badaniami • historię Kresów obowiązującą w Polsce → w polskiej narracji historycznej historia Kresów jako Kresów właściwie nie istnieje, jest to wyłącznie warszawocentryczna narracja o Kresach: Kresy są tym, co Polska utraciła • regionalizm: wiedza o regionie, w którym dziś żyją potomkowie wyrzuconych z Kresów [brak wiedzy o Kresach jako ówczesnym regionie Polski – A.K.] • tradycję polską: mieszają się tu elementy polskiej kultury kresowej i dzisiejszej kultury polskiej • celebrowanie świąt państwowych ze względu na ojca • kulturę polską, tzw. kulturę wysoką, której w rodzinie rozmówcy było/jest niewiele • stosunek do różnicy etnicznej i kulturowej: <ul style="list-style-type: none"> → współczesna narracja: Kaszubi to Polacy; → historyczna narracja: Kaszubi to Niemcy • stosunek do ziemi: Polska to miejsce życia potomków wyrzuconych z Kresów, to ich miejsce pochówku; tu żyją/żyli także ci, którzy zostali wyrzuceni z Kresów i są oni tu pochowani; dawne Kresy Polski to miejsce pochówku przodków, którzy na Kresach żyli i tam tworzyli wspólnotę → dziś jest to miejsce niedostępne z powodu zmiany granic • groby przodków → dziś są w innych państwach; ich zobaczenie/odwiedzenie wymaga specjalnych procedur

Dyskurs kaszubski	Elementy konstruujące dyskurs	Dyskurs polski w odmianie kresowej
<p>Kaszubszczyzna jako kultura wiążąca wspólnotę; jest ona tym, co jest wytwarzane dzięki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • związkom z ziemią: z Gdańskiem, Kaszubami, Pomorzem → to miejsce (i ludzie w nim żyjący), w którym ludzie wytwarzają kaszubszczyznę • związkom krwi → krew jest mniej ważną, choć rodzina jest podstawowym miejscem wytwarzania kaszubszczyzny 	<p>To, co łączy wspólnotę</p>	<p>Polszczyzna w odmianie kresowej jako kultura wiążąca wspólnotę; jest ona tym, co jest wytwarzane dzięki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • związkom z utraconą ziemią → Kresy żyją w pamięci, są afektywnie i poznawczo przeżywane w zbiorowej tragedii; dzisiejsza Polska jest miejscem życia i miejscem celebrowania pamięci tego, co zostało utracone • związkom krwi → krew jest istotnym elementem wiążącym siostrą diaspore tych, których wytworzyła pamięć utraconych Kresów
<p>Obszar procedur dyskursywnych konstruujących praktyczną pedagogię włączenia w dyskursy: kaszubski i polski w odmianie kresowej</p>		
<p>Oparte na metodach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • afektywnych → wytwarzanie związków ze wspólnotą (wiązanie z miejscem przez tych, którzy dawniej tu żyli i żyją teraz) • rozumowych: metody nieperswazyjne 	<p>Procedury przekazu wiedzy</p>	<p>Oparte na metodach:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozumowych: metody perswazyjne
<p>Oparte na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • świadkach, świadectwach, grobach • wiedzy pozyskanej w szkole • wiedzy naukowej pozyskanej w czasie studiów wyższych • wiedzy naukowej pozyskiwanej w czasie samodzielnych studiów <p>Cel: weryfikacja prawdy, silniejsze wiązanie z kulturą</p>	<p>Procedury prawdy</p>	<p>Oparte na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • świadkach, świadectwach, grobach • wiedzy pozyskanej w szkole • wiedzy naukowej pozyskanej w czasie studiów wyższych • wiedzy naukowej pozyskiwanej w czasie samodzielnych studiów <p>Cel: weryfikacja prawdy → oddzielenie prawdy faktów od elementów zmitologizowanych</p>
<p>Oparte na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzy o kulturze i wspólnocie dostarczanej przez uczestników wspólnoty • wytworzonych i podtrzymywanych związkach z miejscem (ziemią) • ludziach • grobach przodków • elementach kultury, tj. codzienności/tradycji/ • pamięci/religijności itp. • biernej znajomości języka kaszubskiego 	<p>Procedury włączenia we wspólnotę</p>	<p>Oparte na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wiedzy o kulturze i wspólnocie dostarczanej przez potomków wyrzuconych z Kresów • wytworzonej i podtrzymywanej pamięci utraty Kresów (ziemi) • ludziach, potomkach wyrzuconych z Kresów • grobach wyrzuconych z Kresów • utraconym dostępie do grobów na dawnych ziemiach polskich, które dziś są w innych państwach • elementach kultury polskiej w wersji kresowej, tj. codzienności/tradycji/traumie wyrzucenia z Kresów itp. • elementach kultury polskiej, pielęgnowaniu polskiej tradycji, obchodzeniu niektórych świąt państwowych • języku polskim

Dyskurs kaszubski	Elementy konstruujące dyskurs	Dyskurs polski w odmianie kresowej
Elementy kultury podlegają weryfikacji ze względu na związaną z nimi prawdę o kulturze i o wspólnocie		Elementy kultury podlegają weryfikacji ze względu na prawdę o kulturze i o wspólnocie; brakujące elementy kulturowe są mitologizowane na potrzeby prawdy kulturowej.
<p>Oparte na argumentach prawdy o kaszubszczyźnie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • my jesteśmy Kaszubami • to jest nasza kultura • nie każdy z nas musi mówić po kaszubsku, aby być Kaszubą 	Procedury spajania wspólnoty	<p>Oparte na argumentach prawdy o polszczyźnie w ogóle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ty jesteś Polakiem • to jest kultura polska • musisz utrzymać tę kulturę • Kaszubi to Polacy, nie ma czegoś takiego, jak tożsamość kaszubska

Opracowanie własne.

Powyższa tabela ukazuje dwa obszary wiedzy, które uczestniczą w procesie wytwarzania i mocowania dyskursów kaszubskiego i polskiego w odmianie kresowej. W tabeli 1 zrekonstruowałam proces konstruowania/ścierania/konfliktowania się obu wiedz – kaszubskiej i polskiej w odmianie kresowej w ujęciu diachronicznym, a tabela 2 ukazuje ujęte synchronicznie procedury kulturowe wytwarzające kaszubszczyznę i kresową odmianę polszczyzny. Ze względu na ograniczoną formułę tekstu przejdę bezpośrednio do obszaru procedur dyskursywnych konstruujących praktyczną pedagogię włączania w dyskursy kaszubski i polski w odmianie kresowej. Rozpoznać tu można (1) procedury wiedzy włączające w dyskursy i (2) procedury prawdy. Mają one charakter pedagogiczny i ich opisanie – jako praktycznych pedagogii – pogłębia wiedzę o wytwarzaniu dyskursywnych tożsamości.

Rozmówca zwraca uwagę na metody pedagogiczne, które – jak pokazuje tabela 1 – pojawiają się już w okresie dzieciństwa i są rozwijane w kolejnych etapach biograficznych. Są to przede wszystkim metody nieperswazyjne i perswazyjne. Pierwsze są właściwe dyskursowi kaszubskiemu, drugie – dyskursowi polskiemu. Polszczyzna w odmianie kresowej konstruowana jest za pomocą metod perswazyjnych, i można tu rozpoznać: (1) mówienie o charakterze perswazyjnym, które rozmówca nazywa „wpajaniem w niego kultury” i „bombardowaniem” opowieściami rodzinnymi („[...] w moją głowę ta kultura bardzo mocno wchodziła, ponieważ byłem... nie było tak, że mówiono mi, opowiadano mi, ja byłem tą historią bardzo

mocno bombardowany”); (2) pracę na argumentach dostarczanych w rodzinnych narracjach, niektóre z nich zostały „trochę zmitologizowane”; (3) rodzinne badania genealogiczne. Kaszubszczyzna jest wytwarzana za pomocą metod nieperswazyjnych („Moja mama nigdy tak jakby w bezpośredni sposób nie przekazała mi tego, że słuchaj, ty jesteś Kaszubą, czy, twoja rodzina jest z Pomorza”), które są tu podstawowymi metodami konstruowania wiedzy o kulturze kaszubskiej. Najistotniejsze z nich to: (1) pokazywanie (mama „pokazywała mi elementy swojej kultury”); (2) rozmowy („[...] zacząłem rozmawiać w mojej rodzinie”, „[...] osoby z mojej rodziny, z którymi ja rozmawiałem”); (3) zobaczenie „z perspektywy innych” („[...] doświadczenia wojny z ich perspektywy”); (4) zobaczenie „samodzielne” („Jeżeli gdzieś jest jakiś grób rodzinny, to ja chcę pojechać i go zobaczyć”. „Cały czas mogłem zobaczyć jakiś znak, który wiąże się z Kaszubami”).

Procedury prawdy weryfikujące rodzinne narracje to sposoby ich obiektywizowania w czasie i w przestrzeni. Chodzi o to, że tylko przodkowie i ludzie żyjący współcześnie, ich życie, czyny i groby – potwierdzać mogą prawdę o kulturze i wspólnocie. Rozmówca to badacz rzeczywistości teraźniejszej i przeszłej, i ta kompetencja metodologiczna zaczyna się pojawiać się już w drugim etapie jego biografii i jest od tego czasu systematycznie rozwijana. Tu rozbudzona zostaje szczególna wrażliwość na różnicę kulturową i jest ona podsycona atawistyczną wręcz potrzebą poszukiwania w tych rodzinnych narracjach kulturowych świadków, świadectw i dowodów. Całość narracji rozmówcy to argumenty na rzecz tezy, że każda rodzinna historia, każda rodzinna narracja tożsamościowa – raz jeszcze powtórzę – potrzebuje uwiarygodnienia, czyli prawdy konstruowanej na faktach/ludziach/grobach i tego właśnie rozmówca poszukuje w dyskursach kulturowych (kaszubskim i polskim w odmianie kresowej), które konstruują jego biografię i w które zostaje włączony przez osoby mu najbliższe (matkę i ojca) na dwa różne sposoby.

„To jest kultura, która jest mi bliska. I [...] konsekwentnie się tego trzymam”. Uwagi końcowe

Lektura tekstów Antonia Gramsciego przekonuje, że człowiek nie jest całkowicie bezbronny wobec mocy wiedzy, w tym wiedzy o kulturze swojej/swoich wspólnot. Badanie/rozpoznanie/demaskowanie wiedzy wymaga – jak przekonuje Gramsci (1991: 448–449, 213–215) czy Karl Mannheim (2008: 31 i nn.) – innej wiedzy. Tylko badacz, a więc ktoś, kto zyskał świadomość metodologiczną, ktoś, kto w systematyczny i celowy sposób potrafi zdekonstruować relację hegemoniczną, tylko ktoś taki może użyć innej wiedzy, by uwolnić się spod hegemonii (Gramsci 1991: 32–33, 145, 230–231, 235). W takiej robocie nikt nie może jednak człowieka zastąpić, ponieważ wymaga ona „wysiłku własnego umysłu” (Gramsci 1991: 212) i – jak można sądzić z wypowiedzi rozmówcy – uzmysłowienia sobie, że dwie kultury rywalizują o tożsamość człowieka.

Powyższa rekonstrukcja biografii tożsamościowej (tabela 1) pozwala dostrzec (nie)świadomie podjętą robotę tożsamościową przez rozmówcę, która prowadzona była w trzech wymiarach diachronicznych: (1) od braku umiejętności dostrzeżenia własnej tożsamości do jej świadomego wyboru; (2) od przywiązania do miejsca do przywiązania do kultury; (3) od „Ja-jednostkowego” do „Ja-wspólnotowego”, do którego droga wiedzie poprzez „My-wspólnotowe” („My Kaszubi”), gdyż dopiero „My”, pozwala człowiekowi na nowo rozpoznać siebie jako „Ja” w obszarze tożsamości kulturowej. Z kolei rekonstrukcja aspektów metodologicznych praktycznych modeli dyskursów kaszubskiego i polskiego w odmianie kresowej (tabela 2) pozwala zrozumieć znaczenie wiedzy o kulturze/wiedzy kulturowej w procesie wyborów tożsamościowych i uzmysławia, że konstruowanie relacji afektywnej ze swoją wspólnotą – poprzez konstruowanie relacji afektywnej ze swoją rodziną – ma podstawowe znaczenie dla nieświadomego wyboru tożsamościowego. Taki typ tożsamości kulturowej dla niektórych osób jest jednak niewystarczający, czego dowodzi biografia rozmówcy.

Konieczność uświadomienia sobie tego, kim człowiek jest, nie jest tym, co pojawia się w każdej biografii. Trzeba szczególnych warunków społecznych, kulturowych i psychicznych – a posiadanie dwukulturowej rodziny spełnia takie kryterium, jak udowadnia życie

rozmówcy – aby taka „konieczność” pojawiła się w świadomości człowieka, i aby ten, chcąc nie chcąc, rozpoczął proces badania siebie/przyglądania się sobie/zadawania sobie pytań „Kim jestem?”.

Rozwój tożsamości i gotowość wejścia w konflikt kulturowych dyskursów (tu: kaszubskiego i polskiego w odmianie kresowej) to efekt rozwoju świadomości i podjętej roboty tożsamościowej, jaka dokonuje się za pomocą obu kultur. Jest to także efekt uzmysłowienia i zrozumienia tego, co łączy i dzieli obie praktycznie doświadczane kultury (tu na uwagę zasługuje fakt szczególnej dekonstrukcji kultury kaszubskiej i jej redukowanie do odmiany kultury polskiej w dyskursie polszczyzny kresowej, co jest także praktyką wykluczania typową dla polonocentryzmu kaszubskiego). I jakie – pozytywne i negatywne – ma to skutki dla człowieka, którego tożsamość wikłana jest w konflikty kulturowych dyskursów.

Biografia rozmówcy dowodzi, że warunkiem koniecznym w procesie konstruowania tożsamości w obszarze dwukulturowym jest praktyczne poznanie obu kultur – afektywne i rozumowe. Jednak prawdziwe poznanie kultury jest możliwe tylko poprzez pełne uczestnictwo w życiu wspólnoty kulturowej, co pozwala w pełni doświadczać kultury, nawet jeśli dzieje się to na sposób nie(u)świadomy. Równocześnie (z)rozumienie kultury wymaga wiedzy i procedur badawczych, choćby tylko po to, aby dostrzec co jest prawdą, i po to, aby zrozumieć, w jakim celu mitologizuje się pewne elementy dyskursu kulturowego.

Bibliografia

- Foucault M. (1987). *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, przeł. H. Kęszyccka, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Foucault M. (1993). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault M. (1995). *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa: Czytelnik.
- Foucault M. (2005). *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, t. 1, przeł. T. Komendant, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Gramsci A. (1961). *Nowoczesny książe*, [w:] A. Gramsci, *Pisma wybrane*, t. 1, przeł. B. Sieroszevska, Warszawa: Książka i Wiedza, s. 488–626.
- Gramsci A. (1991). *Zeszyty filozoficzne*, przeł. B. Sieroszevska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Koźyczkowska A. (2019). *Kaszubszczyzna. Pedagogicznie o języku i tożsamości*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Koźyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Laclau E. (2004). *Emancypacje*, przeł. L. Koczanowicz i in., Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Laclau E., Mouffe Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przeł. S. Królak, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mannheim K. (2008). *Ideologia i utopia*, przeł. J. Niziński, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Mouffe Ch. (2005). *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr hab. Adela Koźyczkowska, prof. UG
Uniwersytet Gdański
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: adela.kozyczkowska@ug.edu.pl

Gabriel Alberto Ceballos Rodríguez
ORCID: 0000-0003-4957-3873
University of Tartu

Mare Ainsaar
ORCID: 0000-0002-9275-0997
University of Tartu

Influence of Parenthood on Ethnic Identity: A Qualitative Study Among Parents of Children with Mixed Ethnic Backgrounds in Estonia

Wpływ rodzicielstwa na tożsamość etniczną.
Badanie jakościowe wśród rodziców dzieci
o mieszanym pochodzeniu etnicznym w Estonii

ABSTRACT

Families formed by parents with different ethnic backgrounds are a growing group around the world. This article examines the influence of parenthood on the awareness of ethnic identity among parents of mixed-background children in Estonia. Information was collected through semi-structured interviews conducted separately among mothers and fathers.

The results show that parenthood is a life event that influences the awareness of ethnic identity in this group of parents. Reflecting on the child's future activates parents' ethnic identity processing. Thinking

KEYWORDS

ethnic identity,
parenthood, mixed
families, mixed-
background individuals,
social identity

SŁOWA KLUCZOWE

tożsamość etniczna,
rodzicielstwo,
rodziny mieszane,
osoby o mieszanym
pochodzeniu,
tożsamość społeczna

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.003
Submitted: 29.11.2022
Accepted: 6.01.2023

about ethnic identity includes psychological, but also more practical and tangible arguments related to their and their children's life. The parents' increased interest in issues of ethnic identity was often related to their children's prospects. The findings suggest that parents' ethnic identity is influenced by one or more of the following mechanisms related to children's prospects: raised awareness, enhanced communication, and the development of a multi-ethnic identity.

To our knowledge, this is one of the first studies on parenthood and ethnic identity among parents of children with mixed ancestry in Estonia.

ABSTRAKT

Rodziny tworzone przez rodziców o różnym pochodzeniu etnicznym stanowią coraz liczniejszą grupę na całym świecie. Niniejszy artykuł analizuje wpływ rodzicielstwa na świadomość tożsamości etnicznej wśród rodziców dzieci o mieszanym pochodzeniu etnicznym w Estonii. Dane do badań zostały zebrane za pomocą wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, przeprowadzonych osobno wśród matek i ojców.

Wyniki badań pokazują, że rodzicielstwo jest wydarzeniem życiowym, które wpływa na świadomość tożsamości etnicznej w tej grupie rodziców. Rozważania dotyczące przyszłości dziecka aktywizują u rodziców refleksję nad tożsamością etniczną. Reflektowanie nad tożsamością etniczną obejmuje zarówno argumenty psychologiczne, jak i bardziej praktyczne i namacalne, związane z życiem rodziców i ich dzieci. Rosnące zainteresowanie rodziców tożsamością etniczną wynika często właśnie z namysłu nad perspektywami, jakie otwierają się przed ich dziećmi. Wyniki badań wskazują, że na tożsamość etniczną rodziców wpływa jeden lub więcej z następujących mechanizmów powiązanych z perspektywami rozwojowymi ich dzieci: podniesienie świadomości, wzmocnienie komunikacji oraz rozwój tożsamości wieloetnicznej.

Według naszej wiedzy, jest to jedno z pierwszych badań dotyczących kwestii rodzicielstwa i tożsamości etnicznej, jakie zostały przeprowadzone w Estonii wśród rodziców dzieci o mieszanym pochodzeniu etnicznym.

Introduction

The purpose of this study is to analyze the mechanisms between the shifting awareness of ethnic identity and parenting among parents of children with mixed ancestry in Estonia. We have studied a group of mixed families, where one parent is foreign-born and the

other is native-born. This group of parents remains understudied, as research on ethnic identity formation and development have traditionally focused on families where both parents are foreign-born, or where at least one parent is a second-generation immigrant (Feliciano, Rumbaut 2018).

In addition, research on ethnic identity and immigration has usually focused on disadvantaged groups, which has eclipsed the study of newly arrived individuals that have higher levels of income and education or are perceived as culturally less distant (Gaspar 2010). However, the importance of this group is increasing, as research shows that the number of relationships between native-born and foreign-born individuals is growing in the more globalized world (Sowa-Behtane 2017).

Research on ethnic identity has also often concentrated on adolescents and young adults (Cheon et al. 2020; Crocetti 2017; Phinney, Devich-Navarro 1997; Umaña-Taylor, Fine 2004). These studies focus more on such stages of identity development as foreclosure and identity exploration. Much less attention has been paid to more mature groups, where the stage of affirmation is perceived to be more common (Schwartz et al. 2014).

This study aims to fill in the gaps about the role of parenting as a significant event that influences ethnic identity awareness in mixed families.

Theoretical framework

Identity is a complex notion that, in simple terms, tries to establish who individuals think they are (Koczan 2014). A person can have multiple individual and social identities. The latter are identities shared with other people who also feel themselves to be members of the same group (J.C. Turner, Reynolds 2012). Social identity theory notes that belonging results from individuals' knowledge of membership in their group and the emotional value that they attach to it (Tajfel, Turner 2004). Nevertheless, beyond self-assignment to a certain group, social identities usually require the recognition of that assignment by other people, who may or may not be members of the same group. Other group members can validate those attributes, or assign different ones to members of a specific ethnic group (Horowitz 1975).

When these attributes are both rigid and assigned indiscriminately to all members of an ethnic group in a particular context, they may become stereotypes (J.C. Turner, Reynolds 2012), which can sometimes also have a negative impact on individuals' psychological development and wellbeing (Haslam et al. 2009; Rumbaut 1995) and on their disposition towards sociability (Gonzales-Backen 2013). In contrast, a positive sense of identity also has a positive impact on individuals' self-esteem and social attitudes (Haslam et al. 2009), and can even lead to positive academic and professional outcomes (Akerlof, Kranton 2000).

Like other social identities, ethnic identity (EI) can change throughout an individual's lifespan (Crogetti 2017; Marcia 1966; Phinney 1989). After birth and throughout the years of early childhood, individuals start acquiring identity markers such as language skills and cultural or religious practices from their parents and from the community in which they live (Gonzales-Backen 2013). These aspects are usually refined during school years, when children and adolescents tend to acquire a certain vision of history and start understanding values and norms in a particular society from peers and other people they consider to be important (Isaacs 1975). The literature suggests that individuals' awareness of social and ethnic identity usually begins before they reach their teenage years, a stage that some authors refer to as foreclosure (Phinney 1989). During this stage, individuals become aware of what identity attributes are valued and accepted by wider society through interaction with their peers. Identity exploration is the stage that follows foreclosure, and is itself succeeded by the stage of identity achievement or resolution, in which individuals experience a confident sense of their own ethnicity (Gonzales-Backen 2013). As mentioned previously, identity formation is not a linear process.

Different identities may become more important at certain times of an individual's life. For example, belonging to a fandom or urban tribe may be more important during teenage years; national identity may be more important during early adult years, e.g., in countries where military service is mandatory; whereas profession tends to be more relevant throughout adulthood, particularly for mature individuals (Horowitz 1975; Turner 1982). Some studies suggest that people in their thirties and older (including some immigrant groups) tend

to be centered on other social identities, such as profession and social status, rather than ethnic identity (Feliciano, Rumbaut 2018).

Ethnic identity may or may not be salient for individuals depending on their experiences, and on whether this identity has any influence on their interactions with other people (Song 2021). In this respect, elements such as having a different appearance or cultural distance with the host society can play an important role.

As an example, studies show that in some Western countries, individuals of mixed ancestry who have a different appearance sometimes struggle to claim affiliation with the majority group, which affects the way they experience and develop their sense of ethnic identity (Song, Liebler 2022). As opposed to this, immigrant groups that are perceived as more phenotypically and culturally similar are not subject to this stress (Gaspar 2010). This can be an advantage for the latter group but may also obscure ethnic identity-related issues they might come across during certain life events, such as forming a family with a partner from a different group, and subsequently parenthood.

There is little information on the impact of parenthood as a life event that shapes ethnic identity, particularly the identity of parents in mixed families. Research on parenthood and ethnic identity has mostly focused on the notion of parental investment in their children: the efforts made by parents to develop their children's social and cognitive skills to provide them with competitive advantages in their future (Campbell et al. 2019).

One explanation for the lack of research could be that parents in mixed families are an understudied group in general, especially when one of the parents is foreign-born and the other has the ethnic identity of the majority group. The literature indicates that some of the reasons behind this are (i) the traditional notion of relationships between foreigners and nationals as an indicator of a high level of integration (Song 2009) and, (ii) the regard of mixed-ancestry partners as global citizens who transcend ethnic identity when they have higher levels of education and income, e.g. Eurostars, free-movers (Gaspar 2010).

Methods

Participants

Interviews with forty parents from mixed partnerships were conducted between January and November 2022. Mixed partnership means here that one parent was an Estonian-born Estonian, and the other parent was a foreign-born non-Estonian. In the absence of special organizations for mixed ethnic background families, parents were initially approached through social media groups for foreigners living in Estonia. This was combined with a snowball recruiting technique, where participating parents referred other participants who met the criteria.

Table 1 presents a summary description of the respondents based on gender, Estonian and foreign-born background, and age group. This background information was collected from participants through a control questionnaire that was sent to them after the interview.

Table 1. Composition of the sample of respondents

	Male	Female	Total
25–35 years	7	9	16
36–45 years	11	8	19
46–55 years	3	2	5
Estonian born respondents	5	15	20
Other EU born respondents	4	4	8
Non-EU born respondents	11	1	12
Living with a partner in same household	17	17	34

Most respondents had one child, while five respondents had two children and three respondents had three or more children. Out of a total of twenty-six children, nineteen were between zero and seven years of age; four were between eight and ten years old; and three were between the ages of twelve and fifteen.

The socioeconomic data showed that participants were generally highly educated, with twenty-seven of them holding a Master's or doctoral degree. Ten respondents had Bachelor's degrees, and three had vocational or high-school education.

Twenty-one of the participants worked either in the business or in the programming sector of the Estonian IT industry; eight worked in the science and education sector; and the remainder worked in the medical service, the public sector, or other areas. Two participants were on parental leave during the time of the interviews.

Interviews

The parents were interviewed separately using semi-structured interview techniques. Interviews were conducted online at agreed times based on the participants' availability. One participant agreed to be interviewed in person. Each interview lasted approximately forty-five minutes. Most of the participants were interviewed at home or at work. Many used their work breaks to participate in the interviews, and some agreed to be interviewed in the evening after work, or on weekends when they were at home.

All interviews were conducted using videoconferencing software with audio recording capabilities, i.e., Zoom or Teams. Audio recordings were transcribed using the MS Word transcription functionality.

Before each interview, the participants expressed their consent for the interview to be recorded and transcribed for analysis. They were also again informed that the interviews would be confidential, which was already mentioned to them the first time they were contacted.

Most of the interviews were conducted in English. However, five interviews were conducted in Spanish, as this language facilitated better communication between the interviewing researcher and the interviewees. These participants' remarks were translated into English for the purposes of this study.

Analyses

We used thematic analyses to analyze the transcribed interviews. Parenthood is the focus of our study and analyses resulted in different codes that were classified according to sub-themes that show different parenting-related identity mechanisms, as shown in Table 2.

Table 2. Codes and keywords for parenting and ethnic identity analyses

Increased awareness	<ul style="list-style-type: none"> • Sense of responsibility for teaching the child • Expression of ethnic identity components (e.g., language, cultural/religious practices) • Own values • Language/traditions/cultural practices (e.g., religion, food, music) • National holidays • Access to family and community networks (in-country and abroad) • Consumption of the original country's media.
Enhanced communication	<ul style="list-style-type: none"> • Enhanced verbal/emotional communication • Development of emotional ties (e.g., with family/community/wider society) • Tangible benefits (e.g., multilingualism, global mobility, enhanced creativity, better jobs, cosmopolitan capital)
Multi-ethnic identity development	<ul style="list-style-type: none"> • Feelings of multicultural identity/multi-ethnicity • Multicultural/multi-ethnic family/household (e.g., when describing them) • Affiliation to the partner's group • Adoption of components of the partner's group (e.g., cultural practices, language, style of communication).

We also coded categories of importance of ethnic identity among the participants, as well as any life events that they considered influential for their awareness of ethnic identity.

Finally, when transcribing quotes for this article, elements that could lead to participants' identification, e.g., gender, nationality markers, were modified to maintain their confidentiality.

Results

Many respondents remarked that they recognized different social identities to which they feel they belonged at this point in their lives:

I'm a specialist. I'm a (parent), I'm a (partner), I'm a (person of my gender), I'm a friend, I'm (my parent's child) and by nationality I consider myself (from my ethnic group). So there are several layers (and) in certain periods of my life, probably one is more important than the other one (EF7).

Some respondents mentioned that they feel that currently parenthood, profession, marital status, or being part of a community that shares the same interests/hobbies were more relevant social identities than ethnic identity:

On a conscious level, I don't think that my ethnic identity occupies a very high place in my own ranking. It certainly doesn't seem to occupy my conscious thoughts that often, whereas you know, being a (parent) occupies a lot of my conscious thoughts as does being a (partner) as well, and being an employee (FM10).

When I live abroad, I don't need to communicate with people (from my ethnic group) ... (I'd rather) look for people who do the same job or do (my preferred hobby) (EF8).

In addition, for some interviewees, ethnic identity seemed to be a somewhat old-fashioned concept that they preferred to see replaced by a more open and international mindset, including the notion of global citizenship. This was a term that some participants used to describe themselves, feeling that they had acquired what authors call cosmopolitan capital: the academic and professional competences and skills to work and live internationally (Weenink 2008):

(Because of my academic background) I have an international mindset What I've learned and believe is that when cultures are open to the world, they also evolve, whereas when a culture is contained in its own bubble it's destined to die at one point (EF4).

Before, I was really proud to be (from my ethnic group). Then after being (abroad) in school for two years, I still felt very proud, but I no longer felt it was as significant in the world. I felt more like a global citizen rather than only (from my ethnic group) (EF6).

Focusing on ethnic identity elicited participants' answers, which we have classified into three main categories:

(1) *Ethnic identity is not important*

Interviewees in the first category considered ethnic identity irrelevant, as it has almost never played a significant role in their lives up to now. These participants were also among those who initially found it more difficult to precisely articulate their answers:

Ethnic identity has never been important for me. I'm not patriotic. I'd be happy to be (from a different country than where I used to live), as I like the people there and their character and the way they treat employees there (EF9).

I don't know (what ethnic identity is). I can't say that I belong in any group. The first thing that comes to my mind when thinking about it is what kind of food I eat (EF19).

(2) *Ethnic identity is not very important*

The second group of participants were those for whom ethnic identity was not too important in general, and felt that it is relevant only under certain circumstances during such life events as living abroad:

As a foreigner living in a foreign country, I do find myself running into obstacles ... but as long as I don't come across some sort of an obstacle, I really don't think much about ethnic identity in myself or others at all (FM10).

(3) *Ethnic identity is important*

As opposed to the first two groups, ethnic identity was important to participants in the third category, for whom it appeared to be a salient trait that influenced the way in which they experienced the world and interacted with people around them:

I have struggled with (ethnic identity) since childhood, since I was born and grew up in (a country) but spoke (a different language) at home and was exposed to a different media and culture ... I feel uncomfortable interacting with both groups (where I live) as I always feel in-between. In both groups, I find things that are unacceptable and things I identify with. (Ethnic identity) is always on my mind and although my experiences have been mostly positive, whenever I enter a new interaction with a person, I don't know what they will think. And usually there is no problem but still, there's always that additional stress (EF12).

I'm from a multicultural background. My parents are from (two different places) and I grew up in (a big city in a different country) ... When people ask me where I'm from, I say I'm (from there) but often, I have to explain a little bit the complexity of the different influences I grew up with ... I think I feel I have a richer experience (because of this), but sometimes I don't like it. It is difficult for me and difficult for the people I interact with (FF2).

Parenthood and ethnic identity

When participants were asked about life events that influenced their awareness of ethnic identity, most of them provided chronological answers.

When I was going to school, I started to realize that the food was different than what I ate at home ... we would celebrate (national holidays) and people tried to cherish the memory of some events. (However), these were not part of my own history and identity (FF2: EI important).

Some respondents talked about living abroad (mostly during university years) as the first event they could identify as having any influence on their awareness of ethnic identity:

I spent some months (abroad) when I was (in my early twenties). This made me think about myself in more ethnic terms or perceive myself differently. It's probably changed now, but at the time I felt that people from (my ethnic group) were perceived not always in a good way (EF14: EI not important).

Establishing a partnership with a foreigner before becoming a parent was also considered to be an event that influenced ethnic identity awareness. For some, this life event led to the development of a sense of affiliation to their partner's ethnic identity, whereas for others, it resulted in the affirmation of their own ethnic identity:

I do feel a little bit like I am (from my partner's ethnic group). It's difficult to put in words, but I think it's because of our worldview. My appearance has also changed a bit, and I picked up some traditions that now I cherish (EF6: EI important).

I feel that I behave more (like a person from my partner's ethnic group) when I'm around (my partner's) family ... It's not something I had to learn. I think it just happened (EF19: EI not important).

Thanks to the fact that my (partner) is from a different country and that I've had the opportunity of living in a different community, I've realized that I am (from my ethnic group) (EF9: EI important).

In most interviews, parenthood was the life event that prompted the participants to reflect on their ethnic identity. We can distinguish three particular non-exclusive mechanisms of actualization of ethnic identity related to parenthood, which are described below.

(i) *Raised awareness due to the responsibility of being a role model and a teacher of a particular culture*

Many participants across both strong and weak identity categories voiced the opinion that parenthood heightened the importance they placed on their ethnic identity, which since this event had become a more relevant social identity for them at this point in their lives. This happened mainly due to the need to pass on their ethnic culture to the child. The parent felt the responsibility of their new role as a teacher:

My sense of (ethnic) identity was modified after I lived (abroad) for some years but even more so since I've had (children) ... I feel that I need to teach

(them) what family means for me and what my values are, which sometimes are a bit different from my partner's (FM15: EI important).

I've never felt too strongly (about my ethnic identity), even after I started living abroad, it was not important for me to have a strong bond (with my ethnic group) ... that has changed since I've had a child, as I feel responsible for providing (them) with an identity and values that now I feel are important for me (FM8: EI not too important).

(My children have) taught me a lot about myself in general. In the past, I didn't take (my ethnic group's) cultural traditions very seriously ... but now I celebrate them more (than ever before) and introduce them quite a bit to (them), as (they) have a foreign (parent) (EF9: EI not important).

Part of the role was related to ensuring that their children felt like they belonged to their ethnic group despite having parents with different backgrounds:

I see many positive things in (my partner's ethnic group) but I also see things that I want my child to do and feel the same way as (the children of my ethnic group). This has led me to reaffirm my own sense of identity and select those elements that I want my child to learn, as if it was a small package (FM8: EI not too important).

(ii) *Enhanced communication*

Participants from both strong and weak identity groups said that parenthood has led them to affirm their sense of ethnic identity due to the need for communication and belonging.

They gave a variety of reasons for this, ranging from individual emotional, communicative and affective aspects, through more tangible things that, based on their perception, could bring global benefits both to themselves and their children in the future. One of these mechanisms was ensuring effective verbal and emotional communication, as well as strong emotional bonds with their children through the development of ethnic identity:

If I didn't communicate (my identity) to my (children), if I didn't speak to (them) in (my language) on a daily basis, and spend quality time together, they would end up absorbing (my partner's identity) only and I fear that if that happened, we would grow apart to some extent. They wouldn't be able to understand not only my language, but also my way of communicating and expressing myself (FM11: EI not too important).

The second mechanism was seen by some participants as an element that could provide their children with what some authors called

cosmopolitan capital (Weenink 2008): a competitive advantage in working and living internationally and consequently, improving their academic and/or professional prospects:

I teach my children (my language and culture) so that they understand what kind of person I am. ... That's really nice and I think it's always good for them to have another perspective. Maybe it's good for their future jobs as well because (my language) is not a European language. Not many people can speak it almost like a native (FF16: EI not too important).

Some respondents even expressed their readiness to adapt their ethnic identity according to their children's needs to achieve this objective:

I will (adapt my ethnic identity) according to the needs of my (children) ... and when (they) understand that (they) have a complex and international background, probably we can move on and live in other countries that would add to their rainbow cultural bag (FF1: EI important).

(iii) *Development of a multi-ethnic identity*

The participants did not report changes in ethnic identity affiliation due to parenthood. For those few participants who have experienced this process, it happened earlier in life and for a variety of reasons. Nevertheless, many interviewees said that they feel that their ethnic identity has incorporated foreign elements more intensely as a result of being part of a multi-ethnic family:

Our family has two cultures. ... I have internalized much of (my partner's) culture both for my family and for myself. The same thing has happened to my partner with (my culture). We're multicultural individually and also as a family. Both cultures are always present in our home (FM8: EI not too important).

The longer I live (abroad) the more I feel in-between (ethnic identities). However, I hope that celebrating (my ethnic group's) traditions with my (children) and my (partner) will give me the opportunity to continue maintaining (my original ethnic identity) (FM14: EI important).

Discussion and conclusions

To our knowledge, this is one of the first studies on the development of ethnic identity conducted among parents of mixed-background (foreign-national) individuals in Estonia. This has been an understudied

group that researchers should investigate further and across different geographical contexts, as they represent an antecedent of multi-ethnic background individuals (Sam, Berry 2010; Song, Liebler 2022).

We explored the influence of parenthood on the awareness of ethnic identity of parents from ethnically mixed partnerships in Estonia. Despite the different values that participants assigned to ethnic identity, the results of this qualitative research revealed that for most respondents, becoming a parent had consciously or unconsciously influenced the way they perceived and experienced their ethnic identity. In this respect, three mechanisms of identity change have been identified: (i) increased awareness of ethnic identity due to the responsibility of being a role model and a teacher of a particular culture, (ii) communication enhancement, which occurs in order to ensure successful verbal and emotional communication, and even more pragmatic prospects for their children and themselves and, (iii) the development of a sense of a multi-ethnic identity. These mechanisms are non-exclusive, as some participants may use one or more of them, and they represent an important finding due to the following reasons:

The literature indicates that attachment to ethnic identity tends to decrease during adulthood (including in groups classified as second-generation immigrant groups), when other social identities become more central with life events such as parenthood (Feliciano, Rumbaut 2018). However, the first two outcomes suggest that, while other adult groups are perhaps more focused on other social identities, such as socio-economic status, for our study group of parents, ethnic identity became important after parenthood to the extent that they found themselves cultivating and practicing certain elements of their ethnic identities more intensely than before. Even the responses of those participants who declared that ethnic identity had not been important showed that it played a role after becoming a parent of a mixed-background child, as expressed by the fact that they fell in with one or more of the mechanisms that were found in this study. This finding indicates that ethnic identity is shaped by parenting and may remain a relevant dimension of mixed families, even if their members are highly educated and perceive themselves as global citizens. In this respect, this study responds to the calls made by other studies to further investigate the role of ethnic identity among foreign-national families (Gaspar 2010; Song 2009; Sowa-Behtane 2017).

The research showed also that some of the interviewed parents had rather practical views on ethnic identity. This finding suggests that certain groups in contemporary societies might seek to belong to ethnic groups not only based on cognitive processes resulting in emotional bonds (Tajfel, Turner, 2004), but also to seek more tangible advantages from ethnic identities such as “cosmopolitan capital” (Weenink 2008), which might be useful for further research.

Limitations

One limitation of this study was that most participants were highly educated and worked mainly in international settings. It would therefore be worthwhile for future research to examine whether attitudes towards ethnic identity differ among groups of parents of mixed-background children who belong to groups with lower levels of income and education.

Also, many of the parents interviewed had children under the age of seven, which means that parenthood was a relatively recent event in their lives. The answers from several parents with older children suggest that their dedication to fostering ethnic identity might not be as intense as their children enter adolescence. It would be useful to explore any changes in the views of participants after a few years, as well as the reasons behind this in a longitudinal study.

Bibliography

- Akerlof G.A., Kranton R.E. (2000). “Economics and Identity,” *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 115, no. 3, pp. 715–753, <https://doi.org/10.1162/003355300554881>.
- Campbell S., Nuevo-Chiquero A., Popli G., Ratcliffe A. (2019). “Parental Ethnic Identity and Child Development. IZA Discussion Paper No. 12104,” *The Sheffield Economic Research Paper Series*, Ref. 2019003, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3390092>.
- Cheon Y.M., Ip P.S., Haskin M., Yip T. (2020). “Profiles of Adolescent Identity at the Intersection of Ethnic/Racial Identity, American Identity, and Subjective Social Status,” *Frontiers in Psychology*, vol. 11, art. 959, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00959>.
- Crocetti E. (2017). “Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments,” *Child Development Perspectives*, vol. 11, no. 2, pp. 145–150, <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdep.12226>.

- Feliciano C., Rumbaut R.G. (2018). "Varieties of Ethnic Self-Identities: Children of Immigrants in Middle Adulthood," *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, vol. 4, no. 5, pp. 26–46, <https://doi.org/10.7758/rsf.2018.4.5.02>.
- Gaspar S. (2010). "Family and Social Dynamics," *Portuguese Journal of Social Sciences*, vol. 9, no. 2, pp. 109–125, <https://doi.org/10.1386/pjss.9.2.109>.
- Gonzales-Backen M.A. (2013). "An Application of Ecological Theory to Ethnic Identity Formation Among Biethnic Adolescents," *Family Relations*, vol. 62, no. 1, pp. 92–108, <http://www.jstor.org/stable/23326029>.
- Haslam S., Jetten J., Postmes T., Haslam C. (2009). "Social Identity, Health and Well-Being: An Emerging Agenda for Applied Psychology," *Applied Psychology*, vol. 58, no. 1, pp. 1–23, <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>
- Horowitz D.L. (1975). "Ethnic Identity," [in:] N. Glazer, D.P. Moynihan (eds.), *Ethnicity: Theory and Experience*, 5th edition, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 111–140.
- Isaacs H.R. (1975). "Basic Group Identity: the Idols of the Tribe," [in:] N. Glazer, D.P. Moynihan (eds.), *Ethnicity: Theory and Experience*, 5th edition, Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 29–52.
- Koczan Z. (2014). "Does Identity Matter?" *Migration Studies*, vol. 4, no. 1, pp. 116–145, <https://doi.org/10.1093/migration/mnv021>.
- Marcia J.E. (1966). "Development and Validation of Ego-Identity Status," *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, no. 5, pp. 551–558, <https://doi.org/10.1037/h0023281>.
- Phinney J.S. (1989). "Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents," *The Journal of Early Adolescence*, vol. 9, no. 1–2, pp. 34–49, <https://doi.org/10.1177/0272431689091004>.
- Phinney J.S., Devich-Navarro M. (1997). "Variations in Bicultural Identification Among African American and Mexican American Adolescents," *Journal of Research on Adolescence*, vol. 7, no. 1, pp. 3–32, doi:10.1207/s15327795jra0701_2.
- Rumbaut R. (1995). "The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants," *International Migration Review*, vol. 28, no. 4, pp. 748–794, <https://doi.org/10.2307/2547157>.
- Sam D.L., Berry J.W. (2010). "Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet," *Perspectives on Psychological Science*, vol. 5, no. 4, pp. 472–481, <http://www.jstor.org/stable/41613454>.
- Schwartz S.J., Syed M., Yip T., Knight G.P., Rivas-Drake D., Lee R.M., and Ethnic and Racial Identity in the 21st Century Study Group. (2014). "Methodological Issues in Ethnic and Racial Identity Research with Ethnic Minority Populations: Theoretical Precision, Measurement Issues, and Research Designs," *Child Development*, vol. 85, no. 1, pp. 58–76, <http://www.jstor.org/stable/24030521>.

- Song M. (2009). "Is Inter-marriage a Good Indicator of Integration?" *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 35, no. 2, pp. 331–348, <https://doi.org/10.1080/13691830802586476>.
- Song M. (2021). "Who Counts as Multiracial?" *Ethnic and Racial Studies*, vol. 44, no. 8, pp. 1296–1323, <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1856905>.
- Song M., Liebler C. (2022). "What Motivates Mixed Heritage People to Assert Their Ancestries?" *Genealogy*, vol. 6, no. 61, pp. 1–21, <https://doi.org/10.3390/genealogy6030061>.
- Sowa-Behtane E. (2017). "Binational Marriages in Europe," [in:] *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III, May 27th–28th, 2016*, vol. 3, pp. 393–401, <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016vol3.1447>.
- Tajfel H., Turner J.C. (2004). "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior," [in:] J.T. Jost, J. Sidanius (eds.), *Political Psychology: Key Readings*, New York: Psychology Press, pp. 276–293, <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>.
- Turner J. (1982). "Towards a Cognitive Redefinition in the Social Group," [in:] H. Tajfel (ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15–36.
- Turner J.C., Reynolds K. (2012). "Self-Categorization Theory," [in:] P.A.M. van Lange, A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (eds.), *Handbook of Theories in Social Psychology*, vol. 2, London: Sage Publication, pp. 399–417, <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n46>.
- Umaña-Taylor A.J., Fine M.A. (2004). "Examining Ethnic Identity among Mexican-Origin Adolescents Living in the United States," *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 26, no. 1, pp. 36–59, <https://doi.org/10.1177/0739986303262143>.
- Weenink D. (2008). "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing Their Children for a Globalizing World," *Sociology*, vol. 42, no. 6, pp. 1089–1106, <https://doi.org/10.1177/0038038508096935>.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE

Gabriel Alberto Ceballos Rodríguez
 University of Tartu
 Institute of Social Studies
 e-mail: gabriel.alberto.cebaldos.rodriquez@ut.ee

Mare Ainsaar
 University of Tartu
 Institute of Social Studies
 e-mail: mare.ainsaar@ut.ee

Irena Bogoczová
ORCID: 0000-0002-0818-193X
Ostravská univerzita

Jeden dom, dwa języki

One House, Two Languages

ABSTRACT

The author deals with the topic of family bilingualism, or – to be more precise – with the question of which language should be spoken while raising a child (or children) in a multiethnic and multilingual environment. An example of such an environment is the Czech part of Cieszyn/Těšín Silesia, where, in addition to the literary varieties of Czech and Polish, the unwritten mixed language “po naszymu” is also commonly used. The members of the local Polish minority use several codes on a regular basis: two ethnic languages in their literary and dialectal varieties, as well as the aforementioned mixed language “po naszymu,” which functions here, in particular, as a language of communication within the family (familect). There are very few households where literary Polish is used as the means of communication with children. This atypical linguistic behavior of at least one of the parents is the focus of the author, who conducted a questionnaire survey and obtained important information from people who decided to raise their children using literary Polish. She lists the factors that lead parents to such unusual linguistic behavior, as well as points out its risks, consequences and “side effects.” The conclusion of the article is that at least one language code is used in families that have chosen to speak literary Polish to their children, that the code intended for children may not be the same as the means of communication between the parents, that grandparents usually speak to their children in dialect, or that (Polish) kindergartens and primary

KEYWORDS

bilingualism, diglossia,
Polish language,
Zaolzie, communication,
family

SŁOWA KLUCZOWE

bilingwizm, diglosja,
język polski, Zaolzie,
komunikacja, rodzina

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.004
Nadesłano: 17.11.2022
Zaakceptowano: 9.01.2023

schools are paradoxically an environment where even a child who has so far spoken only literary Polish quickly picks up the regional unwritten language.

ABSTRAKT

Autorka zajmuje się tematem domowej (rodzinnej) dwujęzyczności, kwestią, w jakim języku powinno się wychowywać dziecko (dzieci) w środowisku wieloetnicznym i wielojęzycznym. Przykładem takiego środowiska jest Zaolzie, czyli czeska część Śląska Cieszyńskiego, gdzie oprócz odmian kulturalnych języków czeskiego i polskiego używa się na co dzień niepoprawnej mowy potocznej „po naszymu”. Zamieszkująca badane tereny polska mniejszość narodowa wykorzystuje w życiu codziennym równocześnie kilka kodów – dwóch języków etnicznych w odmianach ogólnych i terytorialnych (dialektalnych) oraz wspomnianego kodu mieszanego „po naszymu”, który występuje tu m.in. w roli języka domowego. Rodzin, w których w mowie do dziecka używa się polszczyzny kulturalnej, jest niewiele. To nietypowe zachowanie co najmniej jednego z rodziców jest przedmiotem uwagi autorki, która przeprowadziła kilka wywiadów ukierunkowanych na rodziny, w których postanowiono zwracać się do dziecka w polszczyźnie kulturalnej. Przynajmniej czynniki skłaniające rodziców do takiego nieczęstego zachowania, ale też wskazuje na jego ryzyka, konsekwencje i „skutki uboczne”. W zakończeniu artykułu stwierdza, że w rodzinach decydujących się na wychowywanie dzieci w polszczyźnie kulturalnej używa się jeszcze co najmniej jednego (kolejnego) kodu językowego, że kod przeznaczony do dzieci nie musi być identyczny z kodem porozumiewania się między rodzicami, że dziadkowie w rozmowach z dziećmi używają z reguły gwary lub że (polskie) przedszkole i szkoła to – paradoksalnie – środowiska, w których nawet dziecko mówiące dotychczas tylko po polsku szybko przyzwyczajają się do regionalnego niepoprawnego kodu potocznego.

Wprowadzenie: Zaolzie – specyficzna sytuacja społeczna i językowa

Impulsem do niniejszego tekstu były długotrwałe obserwacje zachowań mownych osób dwujęzycznych i diglosyjnych wywodzących się z wieloetnicznego środowiska Zaolzia. Celem opracowania jest zaprezentowanie nie tyle autentycznych rozmów z udziałem użytkowników dwu (kilku) języków lub ich odmian, ile czynników

nakłaniających do korzystania z jednego lub drugiego kodu językowego. Moje zainteresowanie budzi szczególnie motywacja do świadomego wyboru języka polskiego (w jego ogólnej, kulturalnej odmianie) jako kodu, w którym wychowywane są dzieci rodziców znających (i używających) jednocześnie języka czeskiego i/lub miejscowego potocznego języka mówionego¹.

Nazwy Śląsk Zaolziański albo Zaolzie pojawiły się po I wojnie światowej i odnoszą się do tej części dawnego Śląska Cieszyńskiego, która – po rozpadzie Austro-Węgier – przypadła Czechosłowacji. Chodzi o ok. 800 km² polsko-czeskiego pasma przygranicznego, ciągnącego się wzdłuż rzeki Olzy, tworzącej w pewnych fragmentach swego przepływu granicę państwową. Teren ten został na okres 11 miesięcy poprzedzających wybuch II wojny światowej włączony do Polski, po czym znalazł się w granicach Trzeciej Rzeszy Niemieckiej. Po wojnie ponownie należał do Czechosłowacji, a od podziału tego państwa na przełomie lat 1992 i 1993 na Republiki Czeską i Słowacją tworzy północno-wschodnie obrzeża pierwszej z wymienionych.

Oba nowo powstałe w 1918 roku państwa – Polska i Czechosłowacja – były jednakowo zainteresowane mocno uprzemysłowionymi i gęsto zaludnionymi lewobrzeżnymi terenami Olzy. Strona polska swoje stanowisko dotyczące Zaolzia tłumaczyła względami etnicznymi, Czechosłowacja podkreślała potrzebę wykorzystania kolei żelaznej łączącej Pragę z Morawami, Śląskiem i Słowacją. Ostatecznie względy ekonomiczne i strategiczne przeważały nad narodowościami, jednak specyfika tego niedużego regionu nadal przejawia się w zróżnicowanej świadomości etnicznej rdzennych mieszkańców oraz w złożonej sytuacji językowej.

Świadomość narodowa zaczęła się tu budzić w latach 1848–1849, choć pierwotnie Wiosna Ludów miała na Śląsku Cieszyńskim

1 Podstawą tego nieunormowanego kodu, zwanego mową „po naszymu”, jest tradycyjna gwara zachodniocieszyńska, należąca do południowego podzespołu dialektów śląskich. Z tego powodu w tekście używam obu pojęć (tzn. gwara i mowa „po naszymu”) jako synonimicznych. Tradycyjna gwara miejscowa, zwana też zaolziańską, jest odmianą terytorialną polskiego języka etnicznego, natomiast mowa „po naszymu” ma charakter języka mieszanego i – w indywidualnym wykonaniu – może się zbliżyć bardziej do języka polskiego lub czeskiego (można mówić „po naszymu” z polska i/lub „po naszymu” z czeska).

ogólnie antyaustriacki i antygermanizacyjny charakter². W drugiej połowie XIX wieku polska świadomość etniczna była sukcesywnie formowana przez Kościół (szczególnie ewangelicki), Macierz Szkolną Księstwa Cieszyńskiego, liczne miejscowe polskie związki, organizacje i stowarzyszenia. Świadectwem „polskiego” charakteru opisywanych obszarów są dane socjodemograficzne z ostatnich austriackich spisów ludności (1910), kiedy to prawie 70% mieszkańców regionu mieszczącego się w granicach późniejszego Zaolzia przyznało się do polskiego języka potocznego (*Umgangssprache*), czyli do wspomnianej gwary zachodniocieszyńskiej. Dodajmy, że oficjalnie w Księstwie Cieszyńskim używano (po kolei lub równocześnie) kilku języków urzędowych: łacińskiego, niemieckiego, czeskiego, polskiego.

Ważną rolę odgrywało (i nadal odgrywa) szkolnictwo. Aktualnie na Zaolziu działają 24 szkoły podstawowe z polskim językiem nauczania³, najmłodsze dzieci są zapisywane przez tutejszych Polaków do miejscowych polskich przedszkoli, natomiast młodzież ma możliwość zdobywania wiedzy w polskojęzycznej szkole średniej (liceum) w Czeskim Cieszynie.

Na podstawie choćby krótkiego zarysu dziejów (czeskiej części) Śląska Cieszyńskiego nietrudno wnioskować o wielowymiarowym charakterze zagadnień, takich jak przynależność narodowa i państwowa tutejszej ludności lub jej orientacja i kompetencja językowa.

Bilingwizm i diglosja – zarys problematyki

Definicji bi-, względnie multilingwizmu jest wiele. Z reguły ich wspólną podstawą jest fakt używania w komunikacji dwu (kilku) języków etnicznych. Diglosja (dyglosja) jest rozumiana jako znajomość i aktywne korzystanie z dwu nierównych pod względem prestiżu odmian języka etnicznego (różnorodność odmian,

2 Na przykład gazeta „Tygodnik Cieszyński” (od 1851 r. „Gwiazdka Cieszyńska”) była wydawana w języku polskim, lecz wspierana finansowo m.in. przez czeskich donatorów.

3 W obu powiatach (Karviná i Frýdek-Místek), w których żyje polska mniejszość, działa 13 szkół z klasami od I do V oraz 10 pełnych szkół podstawowych (z klasami od I do IX). Łączna liczba uczniów w roku szkolnym 2022–2023 wynosi 2105. Do wszystkich klas wspomnianego liceum uczęszcza w roku szkolnym 2022–2023 razem 314 uczniów.

wieloodmianowość), np. języka kulturalnego i gwary (dwudialektalność). Inaczej mówiąc, jeden z kodów jest oceniany lepiej, drugi – gorzej⁴. Poza wspomnianą zbieżnością stanowisk na temat obu zjawisk literatura podaje mnóstwo gatunków bilingwizmu (diglosji) w zależności m.in. od tego, na czym polega takie wymienne używanie języków (ich odmian)⁵. Istotne jest to, by zjawiska te rozpatrywać z wielu perspektyw, a nie tylko w ujęciu metajęzykowym (deskryptywnym) lub socjolingwistycznym (interspołecznym)⁶.

Za wyjątkowo trafne uważam twierdzenie, że w wypadku wielojęzyczności chodzi o zdolność werbalizacji treści umysłu przy pomocy dwu (kilku) kodów, o umiejętność wyrażania stanów własnej świadomości językowej za pośrednictwem większej liczby systemów językowych (Horecký 2002: 50). Takie podejście z jednej strony nie wymaga doprecyzowania stopnia znajomości kodów, z drugiej – zwraca uwagę na towarzyszące omawianemu zjawisku operacje mentalne. Tworzenie tekstu w drugim języku nigdy nie jest dosłownym powtórzeniem wątku, ale unikatowym rezultatem mechanizmów (strategii) myślowych przebiegających w okolicznościach innego języka i ujętych w środki jego systemu. Idealnym, rzadko osiąganym stanem jest sytuacja, gdy owa zmiana kontekstów kulturowych (kognitywnych) i strukturalnych nie wymaga większego wysiłku psychicznego. Kolejnym znaczącym aspektem multilingwizmu (wieloodmianowości) jest to, że poznając język, jednostka (dziecko) kształtuje równocześnie własną tożsamość, wyznacza sobie miejsce we wspólnocie, w świecie, na co m.in. zwraca uwagę Elżbieta Czyżewicz (2002)⁷.

4 Diglosja występuje więc w sytuacji nierówności kulturowej, w której jeden kod jest zdecydowanie „słabszy” (Wróblewska-Pawlak 2014).

5 Z reguły wyróżnia się: bilingwizm indywidualny i społeczny, naturalny (natywny) i sztuczny (zamierzony, intencyjny), symetryczny (zrównoważony) i asymetryczny, pełny (całkowity, submersyjny) i częściowy (immersyjny), aktywny i pasywny (receptywny), dodający (addytywny) i odliczający (odejmujący, subtraktywny) itd. Bilingwizmem i/lub diglosją zajmowali się np. (w kolejności alfabetycznej) Peter Auer, Charles Ferguson, Joshua Fishman, François Grosjean, John Joseph Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, Pieter Muysken, Carol Myers-Scotton, Uriel Weinreich; w Polsce m.in. Michał Głuszkowski, Ida Kurcz i Urszula Żydek-Bednarczyk.

6 Należy zwrócić uwagę np. na aspekty: kulturowy, kognitywny, psychiczny, tożsamościowy.

7 Podkreślana przeze mnie spójność języka i tożsamości nie jest jednak obecnie przedmiotem mojej uwagi.

Ze zjawiskiem wielojęzyczności i wieloodmianowości językowej bezpośrednio wiąże się zachowanie nazywane mieszaniem kodów (*code mixing*) lub ich przełączaniem (*code switching*). W 34. numerze „Socjolingwistyki” Gabriela Augustyniak-Żmuda omawia te zjawiska w sposób syntetyczny, rozróżniając *code switching* w sensie metaforycznym, zwanym też konwersacyjnym, gdy obcy język służy do wyeksponowania fragmentu wypowiedzi, oraz w sensie sytuacyjnym, uzależnionym od zmiany sytuacji komunikacyjnej wymagającej użycia innego kodu językowego⁸. Do najczęstszych sytuacyjnych czynników przełączania kodów należą: kompetencja językowa współrozmówcy⁹, jego rola społeczna, (nie)oficjalność, publiczność/prywatność, przygotowanie (ceremonialność)/spontanizacja.

W zakresie wartościowania poszczególnych kodów ważną rolę odgrywają wspomniane dwa przeciwstawne aspekty: renoma społeczna jednego języka oraz marginalność drugiego. W wypadku gwary czy mieszanego języka regionalnego, używanego przez większą (spora) część wspólnoty językowej, przynależność kodu do jednej lub drugiej kategorii jest niejednoznaczna. Z jednej strony niestandardowy kod gwarowy lub kod mieszany są oceniane jako nieprzystawalne do ambitnych zamiarów komunikacyjnych. Są uważane za niezgodne z „wyższymi” celami socjalizacji (wychowywania i kształcenia) młodej generacji, ponieważ w procesie tym – jak wiadomo – ważną rolę odgrywa poprawność, przykładność, wzorcowość sposobu wyrażania

-
- 8 Na Zaolziu występuje zarówno przełączanie sytuacyjne, jak i konwersacyjne. Drugie wynika z braku znajomości odpowiednich wyrazów z zakresu słownictwa cywilizacyjnego (nazwy realiów) lub mechanicznego nazywania rzeczy i zjawisk wyrazami czeskimi. Bohemizmy leksykalne są poddawane adaptacji dźwiękowej i z reguły nie naruszają (gwarowej) morfologiczno-składniowej struktury wypowiedzi.
- 9 Innym wyjściem jest semikomunikacja, szczególnie między rozmówcami, których języki należą do bliskich, spokrewnionych. Zjawisko to, nazywane też interkomprehensją (ang. *intercomprehension*, z j. łac. „pomiędzy” oraz „rozumienie”), oznacza wzajemną zrozumiałość języków lub ich odmian, rozumienie obcego kodu na podstawie znajomości kodu ojczystego i nie wymaga komunikowania się w jakimś wspólnym języku. Semikomunikacja przebiega z reguły podświadomie, a jeżeli rozmówca jest stosunkowo często konfrontowany z drugim językiem, łatwo zyskuje wprawę w omijaniu przeszkód (zakłóceń) w postaci transferów, czyli uczy się pokonywania negatywnej interferencji międzyjęzykowej (zob. np. Lipowski 2012; por. *Intercomprehension*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Intercomprehension> [dostęp: 31.10.2022]).

się. Z drugiej strony język kulturalny jest w pewnym sensie sztuczny i sprzeczny z rodzinną prywatnością. Poza tym gwara wiąże się z tradycją, przywiązaniem do „swoich”, do regionu, do wysoko cenionej lokalnej subkultury itp.

Empiria: przykłady biografii językowej

W niniejszym rozdziale zamierzam skupić uwagę na bilingwizmie dziecięcym (wczesnym), występującym w relacji rodzice-dziecko i będącym elementem języka rodzinnego (familiolektu). Prezentowane poniżej przypadki domowej dwujęzyczności kwalifikują się po części jako przykłady bilingwizmu natywnego (naturalnego, zasadnego), wynikającego z kompetencji językowej rodziców, z praktyk wyniesionych z ich domu rodzinnego itp. Z drugiej strony w zebranych sondażowo materiale przejawia się świadoma ingerencja w rozwój kompetencji językowej dziecka, przeciwstawiająca się orientacji językowej szerszej rodziny, grupy koleżeńskiej, społeczności lokalnej¹⁰. W odróżnieniu od sytuacji występującej w polskiej części Śląska Cieszyńskiego na Zaolziu jest niewiele polskich rodzin, które w komunikacji z dziećmi unikają wszechobecnego potocznego kodu mieszanego. Rodzice, którzy się na to decydują, należą z reguły do najbardziej wykształconej warstwy wspólnoty miejscowej, często ukończyli studia polonistyczne. Trudno więc napotkać takie osoby, co więcej muszą one być wiarygodne, ponieważ badacz nie ma okazji sprawdzenia szczerości ich wypowiedzi. Typowy Zaolzianin, identyfikujący się z narodem polskim, na co dzień korzysta z mowy „po naszymu”, wymiennie nazywanej narzeczem¹¹. Dlatego specjalnie dobrane pytania ankietowe zostały skierowane do tych osób, które wychowując dzieci, musiały dokonać świadomego wyboru między językami polskim lub czeskim – w ich odmianach ogólnych,

10 W każdym, nawet pozornie naturalnym bilingwizmie dostrzegamy udział socjalizacji. Chcąc uczestniczyć w komunikacji ze swoim otoczeniem, dziecko nie ma *de facto* innego wyboru – musi przyjąć reguły swoich rodziców, dziadków, opiekunów. Naturalność tej dwujęzyczności polega jednak na tym, że młody użytkownik języków „przeżywa” je w podobny sposób. Nie chodzi o zwykłą naukę języka obcego, lecz o stopniowe wyrastanie i dojrzewanie w świecie widzianym przez pryzmat danego kodu językowego.

11 Podobnie zachowuje się wielu tutejszych Czechów.

bądź między kulturalną polszczyzną a gwarą zachodniocieszyńską. Z partnerami lub z pozostałymi krewnymi zwykle porozumiewają się w innym kodzie językowym. Należy podkreślić, że wszyscy respondenci są autochtonami, nikt z rodziców (opiekunów) dzieci nie przeprowadził się na Zaolzie z Polski. Ankieta zawierała 11 pytań i była anonimowa¹². Dzięki niej można było uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy partner ankietowanego (ojciec/matka dziecka) w rozmowie z dzieckiem również używa polszczyzny ogólnej?
- Czy w komunikacji z partnerem respondent używa tego samego kodu językowego jak z dzieckiem?
- Czy takie zachowanie językowe zapoczątkowano w chwili narodzin dziecka? Czy zachowanie to trwa nadal, tzn. czy jest kontynuowane w kontakcie z dojrzewającym dzieckiem?
- Czy dzieje się to konsekwentnie, w trakcie każdej komunikacji z dzieckiem?
- Czy forma wypowiedzi (mówiona, pisana) wpływa na język komunikacji z dzieckiem?
- Czy w innej sytuacji (w obecności dziadków, dalszej rodziny, sąsiadów, kolegów, znajomych, w miejscach publicznych itp.) respondent pod względem używanego języka zachowuje się tak samo?
- Czy w domu rodzinnym respondenta było podobnie? Czy ktoś z rodziców był np. nauczycielem w polskiej szkole, pochodził z Polski, udzielał się społecznie na rzecz mniejszości polskiej?
- Czy używanie w rozmowie z dzieckiem polszczyzny ogólnej sprawia respondentowi kłopot, jest dodatkowym wysiłkiem intelektualnym?
- Jak reaguje otoczenie respondenta (krewni, znajomi, koledzy itd.) na taki sposób komunikacji z dzieckiem?
- Czy dziecko respondenta w innych sytuacjach (w szkole, na świetlicy, w kółkach zainteresowań, na podwórku, z członkami dalszej rodziny itp.) mówi również (konsekwentnie) po polsku?

12 Ankiety przekazano klientom Biblioteki Miejskiej w Czeskim Cieszynie, którzy regularnie odwiedzają ze swoimi dziećmi dział literatury polskojęzycznej, ale – jak się okazało – warunki badań spełniało tylko 5 osób.

- – Co skłania respondenta do takiego zachowania językowego (tzn. do używania polskiego języka ogólnego, a nie gwary lub języka czeskiego) w komunikowaniu się z dzieckiem?

Odpowiedzi:

1. Ankietowaną jest rodowita Czeszka o *polskich korzeniach*¹³, która ma dwie córki – pięcioletnią oraz dziewięciomiesięczną. Ojcem starszej dziewczynki jest Polak z Polski, z nim respondentka rozmawiała po polsku i bardzo jej zależało na tym, żeby w tym samym języku wychowywać ich wspólne dziecko. Drugi partner (ojciec młodszej córki) jest Czechem. Komunikacja między partnerami przebiega w języku czeskim, żaden z nich nie ma specjalnego sentymentu do gwary. Zarówno matka, jak i ojciec uważają, że nie jest to kod odpowiedni do komunikacji z dziećmi. Partnerzy mówią do wspólnie wychowywanych dziewczynek w swoich językach ojczystych: ojciec po czesku, matka – do obu córek (!) – po polsku. Tylko wyjątkowo, gdy towarzystwo jest czeskojęzyczne, respondentka w rozmowie z dziećmi *pozwala sobie na język czeski*. Otoczenie czasami dziwi się, że matka mówi do córki, szczególnie młodszej, po polsku. Dzięki czeszczynie partnera nawet starsza córka zna biegle oba języki. Dziadkowie do dzieci mówią gwarą, dzięki czemu starsza córka potrafi używać wymiennie obu odmian języka polskiego (wybiera kod, który jest bardziej stosowny do danej sytuacji komunikacyjnej). W rodzinie, z której pochodzi respondentka, rozmawiano „po naszymu”. Pomimo wszystko respondentka ocenia mówienie do dzieci po polsku jako zupełnie naturalne. Należy podkreślić, że uczyła się w polskich szkołach miejscowych i skończyła studia polonistyczne w Ostrawie. Jako temat pracy magisterskiej wybrała wielojęzyczność. Wobec nauczycielek i wychowawczyń w przedszkolu¹⁴, do którego uczyła jej starsza córka, jest krytyczna.

13 Fragmenty tekstu pisane kursywą zachowują oryginalne sformułowania ankietowanych.

14 Wspominając o szkołach i przedszkolach, respondenci mają na myśli sieć miejscowych placówek edukacyjnych z polskim językiem nauczania.

Zdaje sobie sprawę z tego, że jej dziecko lepiej zna język polski niż niektóre panie w przedszkolu. Ankietowana na razie nie wie do jakiej szkoły (polskiej czy czeskiej) będzie uczęszczała jej młodsza córka, ale jest przekonana, że w domu będzie do niej nadal mówić po polsku.

2. Respondentem jest ojciec chłopca, którego matka jest Czeszką. Ojciec rozmawia z synem po polsku. Sam pochodzi z rodziny, w której jeden z rodziców był Polakiem z Polski i używał wyłącznie polszczyzny ogólnej. Matka rozmawia z dzieckiem po czesku. Komunikacja między partnerami przebiega w ten sposób, że respondent mówi gwarą, a jego żona – po czesku. Respondent w rozmowie z synem nie używa polszczyzny konsekwentnie. Przyznaje, że ustępuje ona czasami miejsca gwarsze, szczególnie wtedy, gdy chodzi o tematy związane z codziennością. Polszczyzna kulturalna zdecydowanie przeważa w rozmowie z dzieckiem podczas pobytów w Polsce. Respondent twierdzi, że na jego zachowanie językowe nie ma wpływu obecność innych osób uczestniczących w sytuacji komunikacyjnej i nigdy nie sugeruje się ich zdaniem. Wie, że syn poza domem używa również gwary. Ojciec jednak nie zamierza rezygnować z przyjętej strategii komunikacyjnej i uważa, że dziecko łatwiej będzie sobie radziło w (polskiej) szkole.
3. Kolejna ankietowana rozmawia z dzieckiem od początku konsekwentnie po polsku, i to także w obecności innych osób. Wyjątkowo, w celach dydaktycznych, wprowadza do komunikacji język czeski lub angielski. Taki sposób wychowywania dzieci przekazali jej rodzice. Babcia była nauczycielką w polskiej szkole, cała rodzina udzielała się na rzecz mniejszości polskiej. Używanie języka polskiego nie sprawia respondentce kłopotu. Po polsku rozmawia również z mężem. Jej zdaniem opisane zjawisko budzi ciekawość, zwłaszcza wśród miejscowych Czechów. Na pytanie o to, czy dziecko w innych sytuacjach mówi również tylko po polsku, ankietowana odpowiedziała *TAK*. Do swoich wypowiedzi dopisała notatkę, którą warto zacytować: *Na Zaolziu łatwiej nauczyć się dobrze po czesku (...) niż po polsku. Jakość polskiego w szkołach jest słaba, wolę dać dzieciom sama dobre podstawy.*

4. Respondentka jest matką trzech chłopców (10, 8 i 5 lat). Podobnie jak jej mąż (ojciec dzieci) w rozmowie z synami używa wyłącznie (konsekwentnie) języka polskiego, i to zarówno w komunikacji ustnej, jak i pisemnej. Natomiast z mężem rozmawia gwarą. Do dzieci w domu i poza domem, w jakimkolwiek towarzystwie, mówi po polsku, przy czym język kolejnych uczestników czy świadków rozmowy nie ma na to wpływu. Otoczenie reaguje z podziwem (*inni rodzice by tak nie potrafili*) albo ze zdziwieniem, co respondentkę *niewiele obchodzi*. Mówienie po polsku nie sprawia jej kłopotu. Przyznaje, że w miarę jak chłopcy dorastają i mają różne zainteresowania, trudno uciec od posługiwania się czeskimi nazwami czy terminami, więc zachowanie języka polskiego wymaga trochę wysiłku. Ojciec dzieci czasami dla żartu albo w sytuacjach podenerwowania zagaduje je „po naszymu”, ale dzieci to albo bawi, albo peszy. Ojciec zmienia polszczyznę kulturalną na gwarę i odwrotnie w obecności swoich rodziców, ponieważ krewni z jego strony mówią gwarą. Ankietowana twierdzi, że tradycję rozmawiania z dziećmi w języku polskim (ogólnym, kulturalnym) wyniosła z domu, z własnej rodziny. Tak zachowywali się jej rodzice na pewno wtedy, gdy ich dwie córki uczęszczały do szkoły podstawowej. Poza tym rodzina odwiedzała regularnie bliską krewną, która mieszkała w Polsce, co zapewniało stały kontakt z językiem polskim. Rodzice respondentki udzielali się społecznie, w PZKO¹⁵. Respondentka przyznaje, że w szkole popełniała błędy ortograficzne typowe dla użytkowników języka polskiego z Polski (np. pisownia h/ch, rz/ż, u/ó), co na ogół nie ma miejsca w wypadku dzieci z Zaolzia. Łączność z językiem czeskim i gwarą gwarantuje środowisko szkolne i „podwórko”. Respondentka podkreśla, że jej siostra żyje od 20 lat w Pradze, lecz nadal biegle mówi po polsku, co zawdzięcza rodzicom. Ankietowana jest przekonana, że dzieci nie mają problemu z przełączaniem kodów, i oświadcza, że polski język kulturalny jest językiem ojczystym zarówno

15 Chodzi o Polski Związek Kulturalno-Oświatowy, najliczniejszą organizację mniejszości polskiej na Zaolziu. Istotna jest refleksja respondentki, że rodzice męża też pracowali na rzecz tej organizacji, co jednak nie miało wpływu na ich gwarowy język domowy.

dla niej, jak i dla jej synów. Należy dodać, że dzieci z badanej rodziny używają też poza domem potocznego języka „po naszymu”. Nauczyły się go – paradoksalnie – w polskim przedszkolu i w szkole z polskim językiem nauczania. Matka zdaje sobie z tego sprawę i przykro jej, że nie wszyscy nauczyciele w przedszkolu czy w szkole potrafią mówić ładnie po polsku.

5. Respondentka wychowywała (dziś już dorosłą) córkę, używając w tym celu języka polskiego, i to do niespełna trzeciego roku życia dziecka, czyli do momentu, gdy dziewczynka zaczęła uczęszczać do polskiego przedszkola. W tym samym języku mówił do córki jej ojciec, który w poprzednim związku wychowywał własne dzieci w gwarze. Oboje rodziców, np. wykonując swoje zawody, używają również odmiany kulturalnej języka polskiego lub czeskiego, ewentualnie mówią „po naszymu”. W rozmowie z dzieckiem respondentka posługiwała się językiem polskim nawet w towarzystwie innych (obcych) osób (np. u lekarza). Otoczenie przyjmowało ten fakt bez zastrzeżeń i raczej nie było takim zachowaniem zaskoczonym. Respondentka porozumiewa się z córką nadal po polsku w komunikacji pisanej (notatki, SMS-y, poczta tradycyjna lub mailowa). Zmianę kodu – z polszczyzny ogólnej na gwarę – respondentka uzasadnia tym, że nie chciała utrudniać córce kontaktu z rówieśnikami w przedszkolu. Respondentka pochodzi z domu, w którym używano gwary. Była jednak przyzwyczajona do czytania polskich książek i oglądania wyłącznie polskiej telewizji. Jej matka była nauczycielką w szkole polskiej (ale nie polonistką), ojciec posiadał wykształcenie techniczne i pracował w kopalni. Rodzice respondentki, czyli dziadkowie dziewczynki, zawsze mówili do wnuczki „po naszymu”. Swęj dawnej decyzji w sprawie języka wychowania dziecka respondentka nie żałuje – po raz drugi zachowałaby się tak samo. Mówienie do dziecka poprawnie po polsku uważała i uważa za naturalne i wskazane, m.in. ze względu na perspektywę edukacji w polskiej szkole.

Wnioski

Na zakończenie należy stwierdzić, że decyzja na temat języka komunikacji z dzieckiem podejmowana w rodzinach zaolziańskich jest trudna, ryzykowna i nie zawsze pozytywnie oceniana przez otoczenie. Wychodząc z założenia, że do dziecka powinno się mówić poprawnie i tak, żeby ułatwić mu późniejszą edukację w szkole z polskim językiem nauczania, wypadałoby wybrać polszczyznę kulturalną. Dziecko jednak już we wczesnym wieku zapoznaje się z innym kodem (z reguły z mową „po naszymu” dziadków, sąsiadów, kolegów). Trafia do przedszkola, gdzie jego rówieśnicy, a nieraz i wychowawczynie, mówią inaczej. Z podobną sytuacją spotyka się w szkole. Poza szkołą i rodziną dominuje język czeski¹⁶. Kodem integrującym społeczeństwo zaolziańskie jest z pewnością mowa „po naszymu”. Gwarę zachodniocieszyńską, która tworzy jej podstawę, Polacy na Zaolziu szanują i pielęgnują jako język swojej małej ojczyzny, jako mowę dziadów, pradziadów... Rodzice, decydując się na polszczyznę jako środek komunikacji z dzieckiem, muszą się więc wykazać niemałą odwagą. To, że społeczeństwo większościowe podchodzi do opisywanego zjawiska ze zdziwieniem lub krytycznie, jest zrozumiałe. Utrudnieniem mogą być jednak odmienne postawy nawet najbliższych krewnych.

Do najważniejszych spostrzeżeń należy to, że w rodzinach badanych osób oprócz polszczyzny kulturalnej używa się co najmniej jednego kodu językowego, z reguły mowy „po naszymu”, która występuje w komunikacji między rodzicami lub między dziadkami a wnuczętami. Respondenci zgodnie podkreślali fakt, że w miejscowym środowisku (przed)szkolnym dziecko wychowywane dotąd w polszczyźnie kulturalnej szybko nabywa wprawy w używaniu mieszanego języka regionalnego. Dzieje się tak pomimo tego, że językiem nauczania jest język polski.

16 Naukę języka czeskiego rozpoczynają dzieci w szkołach mniejszościowych od II klasy i kontynuują w liceum, gdzie obowiązkowo zdają z tego języka egzamin maturalny.

Bibliografia

- Augustyniak-Żmuda G. (2020). *Przełączanie kodów (code switching) w mowie przesiedleńców z województwa tarnopolskiego i stanisławowskiego mieszkających w regionie lubuskim*, „Socjolingwistyka”, t. 34, s. 261–273.
- Czykwin E., Misiejuk D. (2002). *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, wyd. 2, Białystok: Trans Humana.
- Horecký J. (2002). *Pojmový aparát teórie bilingwizmu*, [w:] J. Štefánik (red.), *Bilingwizmus. Minulosť, prítomnosť a budúcnosť*, Bratislava: Academia Electronic Press, s. 49–51.
- Intercomprehension*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Intercomprehension> [dostęp: 31.10.2022].
- Lipowski J. (2012). *Paralele w semikomunikacji użytkowników języków północnogermańskich i zachodniostowiańskich*, „Slavia Occidentalis”, nr 69, s. 147–156.
- Wróblewska-Pawlak K. (2014). *O naturalnej dwujęzyczności i przekazywaniu języka dzieciom w sytuacji imigracji*, „LingVaria”, t. 9, nr 1(17), s. 239–250.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Doc. PhDr. Irena Bogoczová, CSc.
Ostravská univerzita
Filozofická fakulta, katedra slavistiky
e-mail: irena.bogoczova@osu.cz

Agnieszka Krawczyk
ORCID: 0000-0003-0211-3132
Uniwersytet Łódzki

Magdalena Matusiak-Rojek
ORCID: 0000-0001-8900-0901
Uniwersytet Łódzki

Macierzyństwo po żydowsku w narracjach matek żyjących w Polsce

Jewish Motherhood in the Narratives of Mothers
Living in Poland

ABSTRACT

This article discusses the maternal experiences of three women of Jewish origin. The data was collected by means of a free-text interview with narrative elements, and analyzed by means of the linguistic-narrative method of text analysis. The main question we seek to answer is: What types of motherhood do Jewish mothers represent? and What are the characteristics of each of them? The aims of the article are (1) to juxtapose the three styles of motherhood and describe each of them, and (2) to show the importance of the transfer of the culture of origin and upbringing for the performance of the parental role by Jewish women. In this paper, we discuss the cultural pattern of motherhood, by juxtaposing the figure of the Polish Mother with the *Yiddish Mame*. We then outline the detailed methodological design of the article. In the next section, we characterize three types of motherhood: mono-cultural, bicultural and multicultural. Our analysis leads to a conclusion indicating that despite contemporary social

KEYWORDS

motherhood, Polish Mother, *Yiddish Mame*, Judaism, Christianity, Catholicism, religious upbringing

SŁOWA KLUCZOWE

macierzyństwo, matka-Polka, *Jidysze Mame*, judaizm, chrześcijaństwo, katolicyzm, wychowanie religijne

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.005
Nadesłano: 30.11.2022
Zaakceptowano: 13.01.2023

changes, mothers are still responsible for the religious upbringing of their children. At the same time, we point out the similarities between the Polish Mother and the *Yiddish Mame*.

ABSTRAKT

W niniejszym artykule prezentujemy macierzyńskie doświadczenia trzech kobiet żydowskiego pochodzenia. Dane zebrane zostały za pomocą wywiadu swobodnego z elementami narracji, a analizowane za pomocą językowo-narracyjnej metody analizy tekstu. Głównym pytaniem, na które staramy się znaleźć odpowiedź, jest: Jakie typy macierzyństwa prezentują matki Żydówki? I czym charakteryzuje się każdy z nich? Cele artykułu to: (1) Zestawienie trzech stylów macierzyństwa i charakterystyka każdego z nich, (2) Ukazanie znaczenia transferu kultury pochodzenia i wychowania dla pełnienia roli rodzicielskiej przez kobiety pochodzenia żydowskiego. W artykule przedstawiamy kulturowy wzór macierzyństwa, zestawiamy figurę matki-Polki z *Jidysze Mame*. Następnie prezentujemy szczegółowe założenia metodologiczne. W kolejnej części charakteryzujemy trzy typy macierzyństwa: jednokulturowe, dwukulturowe i wielokulturowe. Nasze analizy prowadzą do wniosków końcowych, wskazujących na to, że pomimo współczesnych przemian społecznych nadal za religijne wychowanie dzieci odpowiadają matki. Jednocześnie wskazujemy na podobieństwa pomiędzy matką-Polką a *Jidysze Mame*.

Wprowadzenie

Macierzyństwo to z jednej strony bardzo zindywidualizowane doświadczenie wielu kobiet, z drugiej – zjawisko niezwykle złożone, wieloaspektowe, dające asumpt do naukowych dociekań w obrębie wielu dyscyplin naukowych, w tym także pedagogiki. W literaturze znaleźć można rozważania na temat biologicznych aspektów stawania się matką (np. Lichtenberg-Kokoszka 2008; Nowakowska 2014), analizy dotyczące społeczno-kulturowych uwarunkowań macierzyństwa (np. Budrowska 2000; Grzeleńska 2012; Maciarz 2004; Sikorska 2012) czy też zmagania z rolą matki w kontekście innych ról życiowych (np. Pryszmont-Ciesielska 2011; Sokołowska 2013). Co ważne, wiele badań z tego obszaru prowadzonych jest w oparciu o narracje samych matek, zapisy doświadczeń konkretnych kobiet, funkcjonujących w różnych warunkach społecznych, ekonomicznych

i kulturowych (np. Bartosz 2002; Pryszynt-Ciesielska 2013). Niniejszy tekst wpisuje się w ten dyskurs, oddając głos kobietom pochodzenia żydowskiego, chcącym przekazywać wiarę przodków swoim dzieciom, ale żyjącym w społeczeństwie z dominującą kulturą chrześcijańską.

Kulturowy wzór macierzyństwa w Polsce

Jak zauważa Martyna Pryszynt, „biorąc pod uwagę kontekst historyczny i społeczno-kulturowy, znamienym i rozpoznawalnym ideałem matki jest Matka Polka” (Pryszynt 2020: 66). Treść tego ideału zaczęła się kształtować jeszcze w czasach Pierwszej Rzeczypospolitej, w której to szlachcianki cieszyły się relatywnie wysoką pozycją w społeczeństwie. W kobietach tamtych czasów ceniono nie tylko niewinność i uległość względem rodziny, ale przede wszystkim szeroko rozumianą gospodarność. Oczekiwano od nich, by podczas nieobecności męża lub brata, powodowanych aktywnością polityczną lub udziałem w kampaniach zbrojnych, potrafiły przejmować ich obowiązki i umiejętnie zarządzać posiadanymi przez rodzinę dobrami. Rola kobiet w społeczeństwie wzrosła jeszcze bardziej w czasach zaborów, kiedy to życie rodzinne, czyli sfera, za którą były odpowiedzialne, stała się jedyną przestrzenią mogącą zapewnić przetrwanie tożsamości narodowej. Anna Titkow pisze:

Okres utraty niepodległości sprzyjał powstaniu kulturowego wzorca polskiej kobiety jako postaci heroicznej, zdolnej sprostać wszelkiego typu obciążeniom. Na jej barkach spoczywała odpowiedzialność za utrzymanie tradycji narodowej: ciągłości języka, kultury i wiary. To właśnie ten trudny okres wytworzył funkcjonujący do dziś w sferze postaw i zachowań prototyp syndromu superkobiety, czyli społeczny genotyp wzoru kobiety jako osoby, która potrafi sprostać najtrudniejszym wymaganiom stawianym przez rzeczywistość społeczną (Titkow 2012: 30).

Dodać należy, że wszechstronność matki-Polki opierała się nie tylko na pielęgnowaniu dziedzictwa kulturowego i wychowaniu dzieci w duchu pożądaných wartości, ale też często na trosce o materialny byt rodziny, której ekonomiczne zasoby zmniejszyły się w skutek zawirowań gospodarczo-politycznych.

Figurę matki-Polki ugruntowały dwie wielkie wojny XX wieku, kiedy to kobiety mimo swoich obowiązków rodzinnych podejmowały

się służby wojskowej czy angażowały w działalność konspiracyjną. Okres Polski Ludowej to z jednej strony czas, w którym kobiety masowo wkroczyły na rynek pracy, z drugiej zaś w żadnej mierze nie zostały zwolnione z funkcji opiekunki i organizatorki życia swoich bliskich, często kosztem własnego dobrostanu. Zmienia się jednak sam model życia rodzinnego, coraz mniej jest rodzin wielodzietnych, popularny natomiast staje się układ, w którym rodzice decydują się na posiadanie dwojga dzieci. Współcześnie określenie matka-Polka to zarówno swego rodzaju negatywnie postrzegany stereotyp, ale również bogaty i różnorodny zespół cech i postaw kobiet, który w odbiorze społecznym wcale nie musi budzić wyłącznie złych skojarzeń (Szymanik-Kostrzewska, Michalska 2020). Część społeczeństwa polskiego nadal preferuje tradycyjny model rodziny, w którym ciężar opieki i wychowania, w tym także przekazywania tradycji kulturowych i wiary, spoczywa głównie na matce. Coraz więcej jest jednak związków opartych na partnerstwie, w których matki i ojcowie na równi partycypują w trosce o dobrostan swoich dzieci, dzieląc się obowiązkami wynikającymi z ich posiadania (Dzwonkowska-Godula 2015).

Jidysze Mame

W kształtowaniu się wzoru *Jidysze Mame* dostrzec można wiele analogii do konstruowania się ideału matki-Polki. Łączy je ufundowanie na poczuciu zagrożenia tożsamości narodowej, ale także deficyty obecności ojców w codzienności życia rodzinnego. Nieobecność mężczyzny nie ma jednak w tym wypadku podłoża gospodarczo-politycznego, a religijne. Jak piszą Agnieszka Gajewska i Joanna Lisek,

Ugruntowanie się w obrębie judaizmu ideału mężczyzny-uczonego w Torze, spędzającego całe dnie na studiowaniu świętych pism w *bejt ha-midrashu*, odsuniętego od codziennych spraw, zmuszało kobiety żydowskie do wchodzenia w role tradycyjnie postrzegane jako męskie. Łączyło się to także z przesunięciem podziałów na sferę publiczną i prywatną. Synagoga i dom studiów to dla mężczyzny przestrzeń związana z prestiżem oraz władzą. Kobieta zajmowała tam pozycję marginalną. Za to sfera ekonomii, handlu stała przed nią otworem. Dziewczęta miały także lepszy niż ich bracia dostęp do edukacji świeckiej i nauki języków obcych, ponieważ ich wykształcenie nie wymagało ścisłej kontroli rabinicznej (Gajewska, Lisek 2012: 165–166).

Cezurą dla judaistycznego dyskursu o macierzyństwie stało się doświadczenie Holokaustu. *Jidysze Mame* została w dużej mierze utożsamiona z matką walczącą o byt swoich dzieci w zamkniętej przestrzeni gett lub podążającą wraz ze swoim potomstwem na śmierć w komorach gazowych obozów zagłady. Tragedia Szoa wywarła także niezatarte piętno na kobietach, które zagładę przetrwały. Wojenna trauma w podświadomy sposób powracała w codzienności życia rodzinnego, naznaczając lękiem kolejne pokolenie. Masowe mordy ludności żydowskiej w czasie II wojny światowej, a następnie polityka prowadzona w Polsce Ludowej spowodowały, że osoby o semickich korzeniach ze znaczącej grupy, widocznej w demograficznej strukturze kraju, stały się wyjątkami.

Matka Polka i *Jidysze Mame*: kiedyś kobiety z sąsiedztwa, połączone samotnym zmaganiem się z trudnościami dnia codziennego, strażniczki tożsamości narodowych, zaprawione w martyrologii. Ich drogi rozeszły się, ciężko im dziś zaglądać sobie do okien.

Symbolicznym świadectwem dawnej bliskości może jednak pozostać fakt przemianowania we współczesnym Izraelu *Jidysze Mame* na *Poj-lisze Mame*, żydowska matka nazywana jest polską matką. Określenie to ma jednak negatywne zabarwienie i wiąże się z wyśmiewanym przez syjonistów wyobrażeniem polskiego Żyda jako zniewieściałego, sentymentalnego pantoflarza, w opozycji do promowanego ideału nowego mężczyzny Izraela o cechach wojownika, podobnego do wzorca macho (Gajewska, Lisek 2012: 183).

Założenia metodologiczne

Dane prezentowane w niniejszym artykule zebrane zostały na potrzeby przygotowywania rozprawy doktorskiej jednej z autorek artykułu. Przeprowadzonych zostało 12 wywiadów z młodymi osobami dorosłymi pochodzenia żydowskiego, w tym z ośmioma kobietami. Spośród narratorek trzy są matkami i to ich wypowiedzi na temat macierzyństwa stanowią źródło wiedzy dla niniejszego artykułu. W artykule nie nadajemy narratorkom fikcyjnych imion, pozostawiłyśmy nazewnictwo, jakie zastosowane zostało w rozprawie doktorskiej. Oznacza to, że narratorzy nazywani byli literą N i numerem oznaczającym kolejność prowadzonego wywiadu. W przypadku narratorek, do których rodzicielskich losów odnosimy się w tekście, są

to: N4, N5 i N10. Każda z nich wychowała się w Polsce. N5 i N10 od wczesnego dzieciństwa wiedziały o swoim pochodzeniu żydowskim, jednak wychowywały się w rodzinach pielęgnujących świeckie tradycje, co powodowało, że nie uczestniczyły w wydarzeniach związanych z tradycjami judaizmu i religia ta była im obca. Z kolei N4 o swoim pochodzeniu dowiedziała się przez przypadek, gdy była nastolatką. Była wówczas religijną osobą, a swoje potrzeby duchowe realizowała w katolicyzmie.

Badania mieszczą się w jakościowej orientacji badawczej, zastosowana została językowo-narracyjna metoda analizy tekstu. Dane były zbierane za pomocą wywiadu swobodnego z elementami narracji (Awdiejew 2009, 2010, 2011; Habrajska 2004, 2008, 2009; Krawczyk 2019).

Pytania, na które chciałybyśmy odpowiedzieć w niniejszym artykule, są następujące:

- Jakie typy macierzyństwa prezentują matki Żydówki? I czym charakteryzuje się każdy z nich?
- Jakie są podobieństwa i różnice pomiędzy macierzyństwem przeżywanym „po polsku” i „po żydowsku”?
- Jakie zależności pomiędzy kulturą pochodzenia a kulturą wychowania ujawniają się we własnym macierzyństwie?

Z kolei cele, które chciałybyśmy zrealizować za pomocą przedkładanego artykułu, to:

- Zestawienie trzech stylów macierzyństwa i charakterystyka każdego z nich.
- Ukazanie znaczenia transferu kultury pochodzenia i kultury wychowania dla pełnienia roli rodzicielskiej przez kobiety pochodzenia żydowskiego.

Typy macierzyństwa

Na podstawie zebranych danych wyróżnić można trzy typy macierzyństwa: jednokulturowe, dwukulturowe i wielokulturowe. Każda z narratorek reprezentuje inny typ. Na potrzeby niniejszego artykułu przyjęte zostały niżej opisane podziały poszczególnych typów macierzyństwa. Pierwszy, czyli macierzyństwo jednokulturowe, charakteryzuje się tym, że małżonkowie są reprezentantami tej samej kultury, choć niekoniecznie jest ona dominująca dla danego społeczeństwa.

Drugi typ to macierzyństwo dwukulturowe, w którym małżonkowie reprezentują dwie różne kultury, przy czym jedna z nich jest spójna z kulturą społeczeństwa, w którym żyją. Ostatni, trzeci typ, to macierzyństwo wielokulturowe, charakteryzujące się tym, że małżonkowie są reprezentantami dwóch różnych kultur, przy jednoczesnej rozbieżności z kulturą danego społeczeństwa.

Macierzyństwo jednokulturowe

Rodzina jednokulturowa

W chwili prowadzenia wywiadu narratorka miała troje dzieci, czwarte urodziło się tydzień po wywiadzie, aktualnie jest matką pięciorga dzieci. N5 pochodzi z żydowskiej rodziny niereligijnej. Od dzieciństwa wiedziała o swoim pochodzeniu, uczestniczyła w wydarzeniach związanych z kulturą żydowską, jednak miały one charakter świecki. Jej mąż jest osobą pochodzenia żydowskiego, ale w domu rodzinnym kultura żydowska nie była obecna. Oboje tworzą żydowską rodzinę religijną – mąż pełni funkcję rabina, a N5 rebeccyn w Gminie Wyznaniowej Żydowskiej. Dzieci wychowywane są w zgodzie z zasadami judaizmu, jednak do praktyk religijnych są zachęcane, a nie zmuszane. Mieszkają w Polsce, gdzie tworzą rodzinę mniejszościową pod względem kulturowym. W chwili prowadzenia wywiadu młodsze dzieci chodziły do żydowskiego przedszkola, a najstarsze do szkoły demokratycznej.

Matka jednokulturowa

Gdy N5 poznała męża, odkryła znaczenie judaizmu dla swojego życia. Być może w jej obecnej religijnej rodzinie prokreacji znajduje teraz kompensację braku reguł, jaki cechował jej rodzinny dom.

Rodzina prokreacji stanowi kontrast dla jej rodziny pochodzenia: „my jesteśmy religijni. U nas mnóstwo zasad. Znaczących z religijnością” [W5/XXIX/502–504/37]. Źródłem religijności jest mąż N5, przed jego poznaniem była osobą niereligijną, co tłumaczy wychowywaniem się bez ojca. Odpowiedzialność za religijne wychowanie i religijność domu przypisuje mężczyznom. W jej rodzinie pochodzenia byli oni nieobecni przy wychowywaniu dzieci,

dlatego to nigdy nie był religijny dom. Zdaniem narratorki, religijnemu domowi nie towarzyszy jednak religijny fanatyzm, czego przyczyną N5 upatruje w tym, że ma swoje niereligijne zaplecze wyniesione z rodzinnego domu, a także w filozoficznym wykształceniu męża.

Według zasad i reguł wychowywane są dzieci N5, „natomiast one nie są wariactwem” [W5/XXXIII/526/38]. Oznacza to, że rodzina przestrzega praw wynikających z Tory, ale traktuje je jak wskazówkę do życia, a nie jak restrykcyjne zasady, które wyznaczają na przykład godziny spożywania posiłków. Realizowanie poszczególnych zasad N5 odnosi do ogólnych zasad judaizmu, który „jest dzięki czynną religią jakby” [W5/XXXIII/532/39]. Dzieci zachęcane są do odmawiania błogosławieństw w odpowiednich momentach, a także do odpoczywania od codziennych spraw w piątkowy wieczór, czyli w czasie szabatu. Jeśli jednak nie chcą tego robić, to rodzice ich nie zmuszają. W rodzinie prokreacji N5 stara się połączyć swobodę wyniesioną z domu rodzinnego z religijnymi zasadami.

Narratorka do religijnych tradycji próbuje włączać członkinie swojej rodziny prokreacji – babcię i mamę. Choć babcia nie chce uczestniczyć w religijnych wydarzeniach, to dla N5 ważne jest to, że zaakceptowała i polubiła jej męża. Docenia, że oprócz studiów religijnych skończył też studia filozoficzne i jest dla niej partnerem do dyskusji. N5 lubi słuchać ich rozmów i uważa, że mąż swoją religijnością wprowadził nowy wątek do tematów, jakie wcześniej były poruszane w jej domu, o czym opowiada: „i czasem moja babcia ma, bardziej jest, szpilkę wbija. Ale mój mąż się rewelacyjnie broni. I ona też widzi, że on nie jest mięczak, że ona może mu wszystko powiedzieć, a on się i tak nie załamie. Może pojechać po całości, a on i tak będzie twardy. To są bardzo fajne teologiczno-filozoficzne rozmowy na temat życia, wiary, Boga, Żydów. Takie też rozmowy, które się wcześniej prowadziło, ale nie w kontekście religii judaistycznej, ale też w kontekście człowieka. Tak teraz mój mąż swoim myśleniem wprowadził ją w judaizm. Trochę ją na nowo otwiera na tę historię jej przedwojenną” [W5/XL/683–691/51].

Mama czasami odwiedza córkę przy okazji szabatów i wtedy w nich uczestniczy. Babcia nie przyjeżdża, jednak narratorka tłumaczy, że jest to spowodowane niechęcią do podróżowania niż do religijnego życia wnuczki. Gdy N5 i jej mąż organizują szabat w rodzinnym mieście babci, to chętnie ich odwiedza, ale sam szabat nie ma dla

niej znaczenia: „ona taka jest, że by posiedziała, posłuchała, ale może też przyjść po błogosławieństwach” [W5/XL/676/50]. Nastąpiło tu pewne odwrócenie porządku, N5 i jej mąż mają bardziej konserwatywne poglądy niż babcia.

Edukacja jest tematem, któremu N5 poświęciła najwięcej czasu podczas naszej rozmowy. Jednym z elementów była edukacja jej dzieci na tle ogólnej edukacji żydowskiej i w zestawieniu z polską. Motywów pojawił się też u N4, ale jako wątpliwość. N5 wyraża pewność co do swoich poglądów na ten temat. Edukację postrzega zarówno w sposób nieformalny, jako wychowanie w rodzinie, jak i formalny – jako kształcenie instytucjonalne. Wychowanie w rodzinie postrzega przez pryzmat zasad judaizmu. Rodzice starają się pokazać dzieciom pozytywne aspekty niektórych zakazów. Szabat traktują jak rodzinny dzień, podczas którego wspólnie spacerują lub czytają książki, co ma na celu zrekompensowanie dzieciom poczucia straty np. z powodu braku możliwości obejrzenia bajki. Zachęcają je do mówienia błogosławieństw, a gdy starsza córka odmawia, to jej nie zmuszają.

Pomimo restrykcyjnych zasad judaizmu ortodoksyjnego i wielu ograniczeń z niego wynikających, dzieci mają swobodę w decydowaniu o chęci uczestniczenia w poszczególnych rytuałach. Rodzice mają też dowolność stosowania zasad, co N5 przedstawia następująco: „ale znów, to chodzi jakby, każdy rodzic sam musi wyczuć, na jakim etapie jest jego dziecko, w jaki sposób z tym dzieckiem rozmawiać, jak go uczyć” [W5/XXXVII/642/47], bo „to chodzi też o to, że dzieci zmuszane do czegokolwiek w przyszłości od tego odchodzą” [W5/XXXIV/565/42]. Dzieci wprowadzane są w świat zasad stopniowo, bo nie rozumieją wszystkich od razu. Zasady judaizmu są stosowane w sposób dopasowany do wieku i preferencji dzieci. W opowieściach narratorki judaizm jawi się jako refleksyjna religia, którą poszczególni rabini i rodzice mogą interpretować swobodnie i dostosowywać do możliwości danego dziecka. Swoboda ta ogranicza się jednak do ram wyznaczanych przez zasady judaizmu.

N5 jest zwolenniczką indywidualizacji nie tylko w domowym wychowaniu religijnym, ale też w edukacji instytucjonalnej. Potrzebuje mieć możliwość podejmowania decyzji i dostosowywania poszczególnych zasad do etapu rozwoju dzieci. Jest niechętna do edukacji publicznej, zakorzenionej w kulturze dominującej.

Po przyjeździe do Łodzi założyła żydowskie przedszkole, do którego uczęszczają jej córki. Nie chciała, żeby uczestniczyły w katolickich wydarzeniach w przedszkolu publicznym. Prawdopodobnie martwiła się, że wprowadzenie córek do kultury żydowskiej będzie utrudnione z powodu ich młodego wieku. Syn chodzi do szkoły demokratycznej, gdyż w Łodzi nie ma szkoły żydowskiej, a N5 nie zdecydowała się na założenie takiej. Wybrana forma edukacji wydawała jej się najmniej ograniczająca swobodę religijną rodziny. Syn może uczestniczyć w porannej modlitwie i dopiero po niej iść do szkoły; szkolne wydarzenia które miały się odbyć się w piątek, są przekładane na czwartek ze względu na szabat. Nauczyciele są otwarci na odmienność kulturową uczniów i ich rodziców – N5 była w szkole i opowiadała o kulturze żydowskiej, uczniowie zwiedzali synagogę. Kluczowy dla N5 jest brak lekcji religii katolickiej, a osoby zainteresowane jej praktykami zajmują się nimi we własnym zakresie. N5 była ciekawa, czy mimo braku religii w szkole odbywają się przygotowania do komunii, o czym opowiada: „no i tak się zapytałam, trochę niechętnie, nauczycieli, jak to wygląda, więc oni popatrzyli na mnie jak na wariatkę. Oni! Mówiąc, że oni nie mają religii w szkole” [W5/XLI/721–723/53]. Swoje zaskoczenie tą sytuacją podkreśliła wykrzyknieniem użytym w wypowiedzi. Jednocześnie syn nie uczestniczy we wszystkich szkolnych wydarzeniach, nie jeździ na wycieczki. N5 uważa, że zbyt skomplikowane jest tłumaczenie mu, dlaczego inne dzieci mogą jeść żelki lub kielbasę z ogniska, a on nie.

Pomimo pewnych ograniczeń, N5 twierdzi, że jest bardziej skłonna odgrodzić córki od świata zewnętrznego niż syna. Nie wyjaśnia jednak przyczyny takiego poglądu, choć wyjaśnieniem mogą być zasady religijne. Według ortodoksyjnego judaizmu mężczyźni częściej zajmują się sprawami pozadomowymi, czyli chodzą do pracy lub synagogi. Kobiety raczej pełnią rolę strażniczek domowego ogniska. Nie oznacza to, że nie mogą pracować, bo jeśli chcą lub wymaga tego sytuacja ekonomiczna rodziny, to mają do tego prawo. Mogą również chodzić do synagogi, ale w przeciwieństwie do mężczyzn nie mają takiego obowiązku. Ponadto o synu zazwyczaj mówi indywidualnie, a o córkach zbiorowo, co może mieć dwie przyczyny. Po pierwsze, dzieci różnicuje płeć, więc odnosząc się do zasad wychowania religijnego osobno mówi o zasadach wychowania chłopców, a osobno o wychowaniu dziewczynek. Po drugie, doświadczenia syna

chodzącego do szkoły są inne niż doświadczenia córek chodzących do przedszkola.

Macierzyństwo dwukulturowe

Rodzina dwukulturowa

W chwili prowadzenia wywiadu narratorka miała jedno dziecko, aktualnie ma ich dwoje. W rodzinie pochodzenia N4 wychowywana była w kulturze chrześcijańskiej, jej korzenie żydowskie były ukrywane, odkryła je jako nastolatka. Swoją religijną drogę odnalazła w judaizmie. Jej mąż wychował się w rodzinie katolickiej. Oboje są osobami wierzącymi, tworzą rodzinę mieszaną kulturowo. Dziecko wychowywane jest w dwóch kulturach, ale z wyraźnym zaznaczeniem, która jest mamy, a która taty. Córka z mamą chodzi do synagogi i na wydarzenia związane z pielęgnowaniem tradycji judaizmu, a z tatą – do kościoła katolickiego. Małżonkowie porozumienie znaleźli w pozainstytucjonalnym postrzeganiu Boga. Mieszkają w Polsce, gdzie kultura męża N4 jest kulturą dominującą. Córka chodziła do żydowskiego przedszkola.

Matka dwukulturowa

Zdaniem N4, mąż a probuje jej religię, uczestniczy w tym, co jest dla niej ważne, o czym opowiada: „jak mam seder, to, to, to też stara się pomóc mi posprzątać, czy coś, siedzi ze mną” [W4/XLVII/447/35], „więc to tak, aha, no to, to jest tak, że zawsze usiądzie ze mną, pomoże, no też czyta, więc” [W4/XLVIII/451/35]. N4 nie obchodzi świąt katolickich. Święta żydowskie woli obchodzić w domu, wśród najbliższej rodziny, czyli w towarzystwie męża i córki.

W czasie, gdy odbywała się nasza rozmowa, córka nie chodziła jeszcze do przedszkola. N4 zastanawiała się nad zapisaniem jej do przedszkola żydowskiego. Nie była przekonana do tej decyzji, obawiała się, że być może w ten sposób pozbawi je kontaktu z kulturą dominującą. Jednocześnie nie chciała, żeby córka uczyła się religii katolickiej w przedszkolu lub szkole. Popiera jednak taką edukację w warunkach domowych i cieszy się, że mąż uczy córkę religijnych zagadnień. Jest to pewna sprzeczność – N4 woli, żeby religii katolickiej córka była

uczona w domu, ale naukę judaizmu chce powierzyć pracownikom przedszkola. Być może wynika to z jej własnych doświadczeń szkolnych, które nie były pozytywne, gdyż nauczyciele religii nie pozwalali jej zadawać pytań i zmuszali do przyjmowania przekazywanych przez nich treści bez ich rozumienia. N4 chciałaby pokazać córce chrześcijaństwo jako ideę dobra, a według niej w wersji instytucjonalnej jest ona straszaniem ludzi. Niechęć do instytucjonalizowania życia religijnego pojawia się wyłącznie w odniesieniu do katolicyzmu.

Macierzyństwo wielokulturowe

Rodzina wielokulturowa

W chwili prowadzenia wywiadu narratorka miała dwoje dzieci, aktualnie ma ich troje. N10 wychowała się w świeckiej rodzinie polsko-żydowskiej. Jest niewierząca, utożsamia się z kulturą żydowską w świeckim wymiarze. Jej mąż wychował się w religijnej rodzinie polsko-żydowskiej. Utożsamia się z judaizmem i chrześcijaństwem (głównie katolicyzmem) – uczestniczy w obrządkach obu religii. Małżonkowie ze względów religijnych często się przeprowadzają i dużo podróżują, dzięki czemu dzieci wychowywały się w otoczeniu judaizmu, katolicyzmu, protestantyzmu, prawosławia, a także chodziły do muzułmańskiej szkoły. Uspójnienie wartości płynących z różnych kultur wymagało wielu negocjacji od małżonków. Aktualnie chcą, żeby dzieci potrafiły się odnaleźć w wielu kulturach, a w przyszłości same zdecydowały, która jest im najbliższa.

Matka wielokulturowa

N10 i jej mąż do pewnego momentu wyznawali odmienne wartości kulturowe. Zarówno ona, jak i jej mąż wychowali się w rodzinach polsko-żydowskich. Rodzina pochodzenia jej męża świętowała w obrządku katolickim i judaistycznym, chodziła do kościoła i do synagogi. Narratorka wychowała się ze świadomością pochodzenia żydowskiego, ale w niereligijnej rodzinie, która nie obchodziła świąt żydowskich, a na katolickie jeździła do babci. N10 nie znała jednak żadnego z obrządków religijnych. Poznała je dopiero za sprawą męża, o czym opowiada: „w tym momencie [...] no to poznałam właśnie

jego. I to też jakby [mąż – A.K.] mi zaproponował: «aaa, chodź, pójdziemy do synagogi». Ja, no, chciałam pójść, bo jakby też jest to kawałek mnie [...]. No tak chciałam pójść, zobaczyć, no, bo, jakby ciekawość, wszystko razem, tak?” [W10/XXXV/747–751/65–66]. Rozmówczyni nie miała nawyku chodzenia do miejsc kultu religijnego. Utożsamiała się z kulturą żydowską, gdyż nazywa ją „częścią siebie”. Chciała zobaczyć synagogę, ale przed poznaniem męża nie zrealizowała swojego pomysłu. Małżonkowie znaleźli porozumienie w kwestii uczestniczenia w praktykach judaizmu.

O nieistotności sfery religijnej dla N10 może świadczyć również fakt, że zgodziła się na ślub w kościele katolickim. Dla niej nie miał on wymiaru religijnego, lecz estetyczny, co wspomina następująco:

[...] no dobrze, powiem tak, my z [mężem – A.K.] mieliśmy ślub w kościele katolickim, jednostronny, bo ja nie jestem członkiem Kościoła katolickiego, natomiast [mąż – A.K.] jest. No to była też taka decyzja... Tak ustaliliśmy, że się pobierzemy [...]. Poza tym [mąż – A.K.] studiował [za granicą – A.K.]. To dosyć skomplikowane razem było. Więc chcieliśmy zrobić ten ślub, no i jakby się zastanawialiśmy, co to ma być. No i [...] najpierw pomyśleliśmy, że cywilny tylko. Ja tak się przeszłam po tych urządach cywilnych, stwierdziłam, że jest sala, akt zgonów, okienko aktów zgonów przy tym, jakoś, nie wiem, te budynki szare, to wszystko jakoś strasznie na mnie źle, nie wiem, po prostu jak popatrzyłam na te... Bo tu chcieliśmy brać w Łodzi ślub, tak? Jakoś strasznie mnie to źle, jakoś nie mogłam sobie wyobrazić, że mój ślub ma się odbyć w takim pomieszczeniu, nie wiem [...]. Żydowski też nie wchodził za bardzo w grę żaden, bo, jakby gdzie, i jak, tak? A poza tym [...], no jakby też nawet prawnie, wiadomo, że w synagodze nie, no bo ja nie jestem, prawda? Jakby członkiem synagogi, więc nie mogę. A w jakichś tych reformowanych, innych, to to też było takie, że to się nie liczy właściwie [...]. No więc stwierdziliśmy, że też nie. Potem się zaczęliśmy zastanawiać nad katolickim, ja taka nie byłam też przekonana, że chcę, ale potem stwierdziłam, że jak [mąż – A.K.] chce, no to ok. A jakby dla mnie to nie ma takiego znaczenia. No, to znaczy, że jakby sobie pomyślałam, że to jest takie, nie wiem, no, że to przynajmniej może być takie ładne, nie? Ale nie wiem, może to było trochę takie naiwne, ale tak jakoś tak. W końcu stwierdziłam, że może niech będzie taki [W10/XXI/434–457/39–41].

Brak przywiązania do religijności sprawił, że dla N10 nie było istotne, według jakiego obrządku odbędzie się ślub. Istotnymi czynnikami były dla niej estetyka miejsca i względy prawne. W tej kwestii bardziej otwarty na odmienność małżonka okazał się Kościół katolicki, który dopuszcza możliwość ślubu jednostronnego z osobą

nieochrzczonej w wierze katolickiej, co nie było możliwe w synagodze. W swojej wypowiedzi N10 wskazuje też na otwartość swojego męża względem zawarcia małżeństwa w poszczególnych instytucjach. Dwukulturowość w jej rodzinie prokreacji spowodowała jednak pewną trudność już po ślubie, co wspomina: „i też mnie zaczęło denerwować, że [mąż – A.K.] chodzi do tego kościoła. My się też jakby o to spieraliśmy trochę” [W10/XXIII/473–474/42]. Przyczyną niezadowolenia ze strony narratorki mogła być obawa o to, że mąż będzie chciał uczynić z katolicyzmu dominujące wyznanie w ich nowej rodzinie. Być może jego religijność była dla N10 niezrozumiała. Na poziomie katolicyzmu małżonkowie nie znaleźli takiego porozumienia, jak na poziomie judaizmu. Za przyczynę można uznać to, że w kulturze żydowskiej uczestniczyli w formie zabawy. W katolicyzmie zaś składali wiążące deklaracje.

Rozbieżności pomiędzy małżonkami najsilniej ujawniły się przy wychowywaniu dzieci. W chwili wywiadu mieli dwoje dzieci. Pierwszym wyznaniem, do którego były wprowadzane, był katolicyzm, co odbywało się z inicjatywy męża. O swoich wątpliwościach, jakie narodziły się już w momencie zawierania małżeństwa w Kościele katolickim, N10 opowiada: „teraz nie jestem taka pewna, potem też miałam taki moment, że stwierdziłam, że może to nie był dobry wybór. Bo to właśnie potem jakby doszło wychowywanie, tak? To potem zaczęłam się nad tym zastanawiać, do czego ja się zobowiązuję i w momencie, kiedy podpisywałam ten papier, to też jakby miałam taki moment wahania jakby, ale stwierdziłam, no ok, tak?” [W10/XXI/458–460/41]. Kościół katolicki daje możliwość brania ślubów jednostronnych, czyli z osobami innego wyznania (lub z niewierzącymi). Nie daje jednak prawa niekatolickiemu małżonkowi, by wychowywał dzieci w wartościach charakterystycznych dla swojej religii. Podczas ślubu wymagane jest, by małżonkowie obiecali, że wychowają dzieci w duchu katolickim. Złożenie takiej deklaracji N10 traktowała poważnie. W świetle zobowiązań nałożonych na rodzinę małżonkowie zdecydowali się ochrzcić pierwsze dziecko, o czym narratorka mówi: „no i [syna – A.K.] ochrzciliśmy. Ale potem ja stwierdziłam, że jakby Kościół mnie nie interesuje. Że jakby nie chcę, że jakby mnie denerwuje. I że jakby w ogóle mi nie pasuje” [W10/XXIII/469–472/42]. Z tego powodu na ochrzcenie drugiego dziecka N10 i jej mąż się nie zdecydowali. Mimo tego, dzieci od

najmłodszych lat chodziły z tatą do kościoła, choć ze względu na miejsce zamieszkania był to kościół anglikański, a nie katolicki, co narratorka przedstawia następująco: „potem [mąż – A.K.] coś tam trochę sam z nimi chodził, ale [syn – A.K.] właśnie tak mało co chciał, [córka – A.K.] bardziej. [Córka – A.K.] jest nieochrzczona” [W10/XXIII/494–495/44], „ale oni teraz chodzą do kościoła anglikańskiego. Bo on jak najbliżej domu. Ale nie dlatego że najbliżej domu, tylko dlatego że on ma zajęcia dla dzieci w czasie mszy, więc [mąż – A.K.] chodzi na msze, a [córka – A.K.] czasami [syn – A.K.], chodzą na zajęcia dla dzieci, są takie grupy wiekowe, gdzie tam coś tam im opowiadają i robią jakieś zajęcia, robią jakieś tam rysunki, coś takie, takie, ja bym powiedziała, artystyczne zajęcia, takie plastyczne, może tak [...] I coś tam robią, coś tam mówią o Bogu, ale...” [W10/XXIII/502–506/44–45]. Narratorce łatwiej jest zaakceptować udział dzieci w mszy odbywającej się w kościele anglikańskim niż katolickim. Samą siebie próbuje przekonać, że biorą one udział w zajęciach artystycznych, którym tylko towarzyszą treści religijne. Co ciekawe, w mszach chętniej bierze udział nieochrzczona córka niż ochrzczony syn, co oznacza, że dla dzieci sakrament wprowadzający je do wspólnoty katolickiej nie jest istotny.

Gdy dzieci zaczęły dorastać, N10 uznała, że należy zacząć je wprowadzać również do kultury żydowskiej i judaizmu, co wspomina: „ja w pewnym momencie stwierdziłam, że jeżeli już te dzieci chodzą do kościoła, to w takim razie niech usłyszą o judaizmie. Bo bardzo nie chciałam, żeby one były tylko jakby, żeby rosły w Kościele katolickim z takim poczuciem, że to jest ten Bóg [...]. Także, że jakby w sposób ograniczony” [W10/XXV/533–535/47]. Prawdopodobnie pomysł wprowadzania dzieci w judaizm wynikał z jej niechęci do katolicyzmu; być może, gdyby nie chodziły do kościoła, to by się nie pojawił. Jednak chciała, żeby dzieci poznawały różne religie. Uczestniczenie rodziny w religii uzależnione jest od możliwości wszystkich jej członków, o czym moja rozmówczyni opowiada: „nie robimy tego bardzo w systematyczny sposób, natomiast w jakiś sposób trochę to robimy” [W10/XXV/531/47], „no i teraz na przykład od jakiegoś czasu zdarza się, że znaczy staramy się obchodzić szabat w takiej formie luźnej, bym powiedziała, to znaczy na przykład niekoniecznie jest on jakby o tej porze, co powinien być, tylko po prostu jak nam wyjdzie, tak? Że wieczorem, tak?” [W10/XXVII/536–537/47], „nie jest to na takiej

zasadzie, że nie wiem, odmawiamy wszystkie modlitwy, czy w szabat, nie wiem, nie gasimy światła, tak? Nie wiem, na pewno nie gra telewizor, tak? Bo my go nie mamy. Ale też, no, jakby próbujemy dzieciom wytłumaczyć na przykład normalnie, nie [...]. Ale nie jesteśmy w tym zupełnie restrykcyjni. Tylko to jest, tłumaczymy im, że można teraz nie włączać radia, nie? Hehe. Albo muzyki, tak? Ale, koniec końców, po tym jak musimy poćwiczyć na skrzypcach, potrzebujemy, nie wiem, bo są takie akompaniamenty, no to je włączam, tak?” [W10/XXVII/544–556/48–49]. Oprócz obchodzenia szabatu, rodzina N10 świętuje również Nowy Rok, w trakcie którego jedzą „jabłka z miodem albo coś, albo jakieś tam inne potrawy” [W10/XXVII/543/48]. Obchodzenie szabatu i innych świąt nie jest możliwe w zgodzie ze wszystkimi zasadami, co narratorka wyjaśnia: „mamy taki tryb życia dosyć zwariowany [...]. Znaczący, dużo wyjeżdżamy, dużo się dzieje, tak?” [W10/XXVII/559–560/49]. Wybiórczość religijna, jaka ma miejsce nie tylko w rodzinach żydowskich, wynika ze stylu życia, jaki towarzyszy osobom żyjącym w XXI wieku w krajach europejskich. Pracujący rodzice, dzieci chodzące do szkoły i na dodatkowe zajęcia nie zawsze mają możliwość, żeby celebrować każde święto zgodnie ze wszystkimi zasadami. Wobec tego zasady muszą być dostosowane do trybu życia rodziny. Z niektórych trzeba zrezygnować, innym nieco zmienić formę. Dla uczestników danej kultury istotna jest znajomość symboliki i możliwości choćby częściowego jej odtworzenia.

Oprócz uczestniczenia w kulturze anglikańskiej i żydowskiej, dzieci N10 miały również okazję poznać prawosławie, ponieważ ze względu na pracę męża przez pewien czas całą rodziną mieszkali w kraju, w którym jest ono dominującym wyznaniem. Z kolei w chwili prowadzenia wywiadu mieszkali w Anglii, ale „w dzielnicy pakistańskiej, czyli religii muzułmańskiej, mają meczet obok siebie i dzieci chodzą do szkoły, gdzie większość dzieci jest właśnie wyznawcami islamu, w szkole się mówi o świętach muzułmańskich” [W10/XXIX/621/54]. Funkcjonowanie w tak międzynarodowym środowisku sprawia, że nie tylko dzieci, ale również rodzice poznają zasady płynące z różnych kultur. N10 nie ma pewności, czy te religie, z którymi dzieci miały do tej pory kontakt, są przez nie rozróżniane, o czym opowiada: „ja nie wiem, czy nasze dzieci do końca rozpoznają, które święta są z której religii. Ale są małe. I ja jakby, więc ja się czasami potrafię uśmieć, bo widzę, że coś tam mieszają. I próbuję

im wytłumaczyć, że jakby jest więcej religii i tutaj my jesteśmy już, jakby niekoniecznie to jest wszystko jedna religia. Ale wydaje mi się, że to w pewnym momencie jakby się ułoży, tak? Bo po prostu, taki jest proces uczenia” [W10/XXX/658–663/58]. W swoich wyjaśnieniach zaznacza: „że nie wiadomo, czy ten Bóg w ogóle jest i że ja nie wierzę, że jest, ale są ludzie, którzy wierzą” [W10/XXIX/653/57]. N10 i jej mąż pokazują swoim dzieciom różne style życia. Nie jest to jednak zabieg celowy, ale stanowi konsekwencję stylu życia rodziców, do którego dzieci w naturalny sposób są włączane.

Na pierwszym etapie znajomości małżonkowie znaleźli porozumienie na poziomie uczestniczenia w kulturze, z którą oboje się utożsamiali. Prawdopodobnie ta zgodność sprawiła, że wzajemnie sobie zaufali w kwestiach religijnych. N10 wierzyła, że pomimo ślubu katolickiego mąż nie będzie co tydzień uczestniczył w mszy ani wprowadzał dzieci do tej kultury. Małżonek być może ufał, że żona będzie postępowała zgodnie ze złożoną deklaracją. Możliwe też, że nie poświęcili dużo czasu na refleksję nad religijną przyszłością swojej rodziny. Sprzeczne postawy N10 i jej męża, które ujawniły się po ślubie, pozwoliły odkryć rozbieżności kulturowe, które wcześniej mogły być niedostrzegalne. Małżonkowie jednak znaleźli porozumienie. Polega ono na wprowadzaniu dzieci do obu kultur, przy czym w chrześcijańskiej uczestniczą tylko z tatą. Jednocześnie córka i syn nie są zmuszani do udziału w mszy i jeśli nie chcą na nią iść, to tego nie robią. Zwyczaje kultury żydowskiej, w której uczestniczą całą rodziną, dostosowane są do potrzeb i możliwości wszystkich jej członków. Jednocześnie rodzice eksponują walory edukacyjne religii, pokazując dzieciom wyznania, które akurat są dostępne w ich otoczeniu. Można zatem uznać, że N10 i jej mąż prezentują otwartość kulturową, a tym samym religijną. Oznacza to, że nawet wyznawanie odmiennych wartości nie utrudnia znalezienia sposobu na poradzenie sobie z różnorodnością kulturową rodziny prokreacji.

Podsumowanie

Każda z narratorek prezentuje refleksyjne podejście do macierzyństwa. Podejmowanie poszczególnych decyzji kulturowych wiąże się u nich z rozwiązywaniem wielu dylematów, które konsultowane są z mężami.

W każdej rodzinie obecność kultury ujawnia się głównie poprzez religię. Dzieciom pokazywane są pozytywne aspekty tej lub tych religii, w których uczestniczą rodzice. W poszczególnych rodzinach za wychowanie młodszych dzieci odpowiedzialne są głównie kobiety. Pomimo deklaracji, że to mąż nadaje religijny charakter rodzinemu domowi, i tak za edukację religijną odpowiedzialna jest żona. Różne ograniczenia traktowane są jak coś, co daje nowe możliwości – np. zakaz oglądania bajek w czasie szabatu jest rekompensowany stałą obecnością rodziców w tym czasie i możliwością spędzenia z nimi czasu w innej formie. Nauka religii odbywa się poprzez czytanie książeczek związanych z tematyką poszczególnych świąt. Treści religijne dopasowywane są do wieku i możliwości dzieci. Są one stopniowo wprowadzane w świat poszczególnych zasad. W obrazie tym dostrzegalna jest swego rodzaju dychotomia. Z jednej strony można tu dostrzec funkcjonowanie partnerskiego modelu rodziny, według którego kierunek rozwoju kulturowego dzieci jest między małżonkami dyskutowany, z drugiej jednak strony odpowiedzialność za wprowadzanie dziecka w świat tradycji i wartości spoczywa nadal na matce, co jest charakterystyczne dla modeli tradycyjnych, w których ugruntowanie znajduje zarówno figura matki-Polki, jak i *Jidysze Mame*.

Dużym dylematem dla każdej z narratorek jest edukacja ich dzieci. Chciałyby, żeby zachowały one swoją tożsamość kulturową, ale jednocześnie chcą, aby umiały poruszać się w kulturze dominującej. Każda z narratorek przyjmuje nieco inną strategię w tej kwestii. Matka jednokulturowa izoluje dzieci od kultury dominującej, uważając, że na danym etapie życia potrzebne jest im dobre poznanie własnej kultury, a na zetknięcie z pozostałą/pozostałymi przyjdzie czas później. Matka dwukulturowa (i częściowo też wielokulturowa) wychowuje dzieci w obu kulturach, ale z jasnym zaznaczeniem, którą kulturę reprezentuje mama, a którą tata. Z kolei matka wielokulturowa wychowuje swoje dzieci również przez odniesienia do tej kultury, która w danym momencie dominuje w otoczeniu jej rodziny.

Matki polikulturowe (tzn. dwu- i wielokulturowe) ostateczną decyzję co do wyboru kultury pozostawiają dzieciom, jednocześnie umożliwiając im poznanie więcej niż jednej. Matka jednokulturowa też składa taką deklarację, ale nie dostarcza dzieciom wzorów płynących z różnych kultur.

Bez wątpienia dla wszystkich narratorek kultywowanie tradycji zydowskiej w świecie zdominowanym przez chrześcijaństwo stanowi swego rodzaju wyzwanie. Jest również źródłem nieustannych wątpliwości i balansowania pomiędzy możliwością zachowania ciągłości kulturowej a dostarczeniem dzieciom wzorców pozwalających na radzenie sobie w kulturze dominującej. Widoczna jest korelacja – im silniejsze są przekonania religijne matki, tym wyraźniej odzwierciedlają się one w wychowaniu kulturowo-religijnym dzieci. Ojcowie w tej kwestii odgrywają drugoplanową rolę.

Bibliografia

- Awdiejew A. (2009). *Norma a konwencja*, [w:] M. Steciąg, M. Bugajski (red.), *Norma a komunikacja*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 27–35.
- Awdiejew A. (2010). *Sytuacja komunikacyjna w procesie ideacji*, [w:] G. Sawicka (red.), *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 15–23.
- Awdiejew A. (2011). *Gramatyka komunikacyjna teraz*, [w:] G. Habrajska (red.) *Komunikatywizm w Polsce – wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Łódź: Primus Verbum, s. 9–19.
- Bartosz B. (2002). *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Budrowska B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Wrocław: Wydawnictwo Funna.
- Dzwonkowska-Godula (2015). *Tradycyjnie czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajewska A., Lisek J. (2012). *Grzeszne wiersze o matce. Pożegnanie z „Jidysze Mame”?*, [w:] R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskurs, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 165–185.
- Grzelińska O. (2012). *Mama dookoła świata. Opowieści o macierzyństwie w różnych kulturach świata*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Habrajska G. (2004). *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Habrajska G. (2008). *Poziomy funkcjonalne języka naturalnego*, [w:] A. Kiklewicz, J. Dębowski (red.), *Język poza granicami języka. Teoria i metodologia współczesnych nauk o języku*, Olsztyn: Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, s. 53–63.
- Habrajska G. (2009). *Kategoria obserwatora a proces wizualizacji*, [w:] A. Obrebska (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni publicznej*, Łódź: Primus Verbum, s. 9–19.

- Kiklewicz A., Dębowski J. (red.) (2008). *Język poza granicami języka. Teoria i metodologia współczesnych nauk o języku*, Olsztyn: Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Krawczyk A. (2019). *Komunikacyjno-lingwistyczna metoda analizy tekstu narracyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 28, s. 193–218.
- Lichtenberg-Kokoszka E. (2008). *Ciąża zagadnieniem biomedycznym i psychopedagogicznym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz A. (2004). *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowakowska L. (2014). *Refleksje nad ciężką i porodem. Perspektywa krytycznej analizy dyskursu*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1(5), s. 9–24.
- Obrebska A. (red.) (2009). *Komunikacja wizualna w przestrzeni publicznej*. Łódź: Primus Verbum.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2011). *Macierzyństwo w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-badawczą – trzy autonarracje*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2(65), s. 163–178.
- Pryszmont-Ciesielska M. (red.) (2013). *Macierzyństwo w relacjach autobiograficznych i biografiach kobiet*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Pryszmont M. (2020). *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejście badawcze i praktyki edukacyjne w androginicznych studiach nad macierzyństwem*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Sawicka G. (red.) (2010). *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sikorska M. (red.) (2012). *Ciemna strona macierzyństwa – o niepokojach współczesnych matek. Raport przygotowany w ramach programu AXA „Wspieramy Mamy”*, Warszawa: AXA Polska.
- Sokołowska E. (2013). *Macierzyństwo matek studiujących*, [w:] M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, s. 15–34.
- Steciąg M., Bugajski M. (red.) (2009). *Norma a komunikacja*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Szymanik-Kostrzewska A., Michalska P. (2020), *Współczesne matki a stereotyp Matki-Polki*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Titkow A. (2012), *Figura Matki Polki. Próba demitologizacji*, [w:] R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskurs, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 27–48.

ADRESY DO KORESPONDENCJI

Dr Agnieszka Krawczyk
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
e-mail: agnieszka.krawczyk@now.uni.lodz.pl

Dr Magdalena Matusiak-Rojek
Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
e-mail: magdalena.matusiak@uni.lodz.pl

Agnieszka Krawczyk
ORCID: 0000-0003-0211-3132
Uniwersytet Łódzki

Wydarzenia przełomowe w życiu bohaterów filmu *Cud purymowy*

Landmark Events in the Lives of the Characters
in the film *The Purim Miracle*

ABSTRACT

In this article, I analyze the fate of the protagonists of the film titled *The Purim Miracle*. The purpose of the analysis is to reconstruct the fate of the protagonists, as well as to show the transformations that took place in their lives. The structure of the article consists of two parts: theoretical and analytical. In the introduction, I present a historical outline of Purim, the most important holiday for the representatives of the Mosaic religion, called the Jewish carnival. In the theoretical part, I summarize the issues that relate to landmark events in human life. Then I explain the issues concerning biographical process structures as seen by Fritz Schütze. In the analytical part, I describe the fate of the protagonists of *The Purim Miracle*, namely the parents (Jan and Jadwiga) and their son (Henio). The process of discovering one's origins is a watershed event both for the life of the whole family and for individual family members. It causes changes in their biography, which requires biographical work. The fate of the characters is interpreted in relation to the process structures distinguished by Fritz Schütze. The title of the film itself is symbolic, as it refers to the holiday during which the transformation of the characters from Catholics to Jews took place. The biculturalism of the family is revealed not simultaneously, but linearly.

KEYWORDS

Jewish origins, process structures, biography, biographical work

SŁOWA KLUCZOWE

pochodzenie żydowskie, struktury procesowe, biografia, praca biograficzna

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.006
Nadesłano: 4.10.2022
Zaakceptowano: 2.01.2023

ABSTRAKT

W niniejszym artykule poddałam analizie losy bohaterów filmu pod tytułem *Cud purymowy*. Celem prowadzonych analiz jest rekonstrukcja losów bohaterów tego filmu, a także ukazanie przemiany, jaką dokonała się w ich życiu. Struktura artykułu składa się z dwóch części – teoretycznej i analitycznej. We wprowadzeniu przedstawiam rys historyczny święta Purim, czyli najważniejszego święta dla przedstawicieli religii możeszowej, zwanego żydowskim karnawałem. W części teoretycznej prezentuję zestawienie zagadnień dotyczących wydarzeń przełomowych w życiu człowieka. Następnie wyjaśniam kwestie dotyczące struktur procesowych w ujęciu Fritza Schützego. W części analitycznej przybliżyłam losy bohaterów filmu *Cud purymowy*, czyli rodziców (Jana i Jadwigi) oraz ich syna (Henia). Proces odkrywania swojego pochodzenia stanowi wydarzenie przełomowe zarówno dla życia całej rodziny, jak i dla poszczególnych jej członków. Powoduje to zmiany w ich biografii, co wymaga podjęcia pracy biograficznej. Losy bohaterów interpretowane są w odniesieniu do struktur procesowych wyróżnionych przez Fritza Schützego. Symboliczne znaczenie ma sam tytuł filmu, który odnosi się do święta, w trakcie którego dokonała się przemiana bohaterów z katolików w Żydów. Dwukulturowość rodziny ujawnia się nie jednocześnie, lecz linearnie.

Wprowadzenie

Święto Purim obchodzone jest w czternastym i piętnastym dniu miesiąca Adar I¹. Jest to miesiąc, w którym narodził się i zmarł Mojżesz, pochowany przez samego Boga, co wiąże się z zadumą, która powinna zostać zakończona radością, czyli obchodzeniem święta Purim, inaczej nazywanego Świętem Losów.

Jest to najradośniejsze święto spośród wszystkich obchodzonych przez wyznawców judaizmu i tym samym stanowi przeciwwagę dla pozostałych poważnych uroczystości. Podczas niego czczone są wydarzenia opisane w Księdze Estery, zawierającej w sobie opis uwolnienia Żydów spod władania wezyra króla Persji, Hamana. Po oddaleniu pierwszej żony, spowodowanym jej nieposłuszeństwem, władca, Achaszwerosz, pojął za żonę Esterę. Ta jednak nie ujawniła mu swojego pochodzenia ani żydowskiego imienia (Hadassa).

1 Przypada na miesiące luty-marzec w kalendarzu gregoriańskim.

Jej wuj Mordochaj jako jedyny odmówił składania czci Hamanowi. Spowodowało to gniew Persów, którzy postanowili zgładzić wszystkich Żydów przebywających na terenie ich kraju. Egzekucja miała przyspaść na losowo² wybrany dzień kalendarza. Mordochaj zwrócił się z prośbą do Estery o wstawiennictwo u króla. Ta nakazała Żydom pościć przez trzy dni³, a następnie udała się do władcy, który zgodził się ocalić Żydów, a na szubienicy, przygotowanej dla Mordochaja, powieszony został Haman. W celu upamiętnienia tych wydarzeń każdego roku Żydzi obchodzą święto Purim, poprzedzone jednodzielnym postem (*Taanit Ester*).

Podczas święta w synagogach czytana jest Księga Estery (*Megilat Ester*). W trakcie wypowiedzania imienia Hamana Żydzi zebrani w świątyni zagłuszają je poprzez wydawanie okrzyków i tupanie, aby w symboliczny sposób zetrzeć je z kart historii. Świętujący zobowiązani są do wyrażania szczególnej troski o potrzebujących, a także do zabawy i wywracania zastanego porządku do góry nogami. Święto Purim nazywane jest „żydowskim karnawałem”, podczas którego uczestnicy radują się, obdarowują prezentami, spożywają posiłki w gronie najbliższych, a nawet mają prawo (ten jeden raz w roku) nadużyć alkoholu. Młodzi Żydzi przebierają się za osoby przeciwnej płci, a uczniowie przygotowują inscenizacje, w których parodiują swoich nauczycieli (rabinów) (Borek 2016; Kameraz-Kos 1997; Majewski 2009; Wiszniewska 2014).

Motywy święta Purim wykorzystywany jest w sztuce⁴, czego przykładem może być film z 2000 roku pt. *Cud purymorwy* w reżyserii Izabelli Cywińskiej na podstawie scenariusza Macieja Karpińskiego. Otwiera on cykl trzynastu filmów o wspólnym tytule Święta polskie⁵,

2 *Pur* = los.

3 W folklorze i wierzeniach różnych grup etnicznych trójka (i jej wielokrotności) jest magiczną cyfrą, stąd np. występują trzy matki chrzestne, trzy wróżki, zmartwychwstanie Jezusa nastąpiło po trzech dniach od jego śmierci, post Żydów trwał trzy dni, a w łabędzie zaklętych zostało dwunastu braci.

4 Innym przykładem wykorzystania motywu święta Purim może być nowela Elizy Orzeszkowej pt. *Silny Samson*.

5 Pozostałe to: *Noc świętego Mikołaja* (Mikołajki), *Żółty szalik* (Wigilia Bożego Narodzenia), *W kogo ja się wrodziłem* (Dzień Ojca), *Wszyscy Święci* (Wszystkich Świętych), *Miss mokrego podkoszulka* (Wielkanoc), *Biała sukienka* (Boże Ciało), *Długi weekend* (1–3 maja), *Królowa chmur* (Dzień Matki), *Piekło niebo* (Pierwsza komunia), *Barbórka* (Barbórka), *Przybyli ulani* (Matki

będących produkcją telewizyjną. Głównymi bohaterami są członkowie trzosobowej rodziny Kochanowskich: ojciec Jan (Sławomir Orzechowski), matka Jadwiga (Danuta Stenka) i syn Heniek (Grzegorz Małecki). Akcja filmu nie bez powodu rozgrywa się w Łodzi, mieście historycznie związanym z Żydami i ich kulturą.

Film rozpoczyna się i kończy kłamrą tematyczną, która pokazuje bohaterów uczestniczących w obrzędach religijnych towarzyszących porządkowi dwóch wyznań. Pomiedzy nimi toczy się fabuła filmu, w którym pokazana zostaje przemiana bohaterów. Cud, którego doświadczają, odbywa się w czasie święta Purim. Twórcy mogli wybrać dowolne święto z kalendarza żydowskiego, jednak żadne inne święto obchodzone przez wyznawców judaizmu nie kontrastowałoby tak bardzo z bezbarwnym życiem bohaterów, jak właśnie święto Purim.

Cud purymowy można odczytywać dwojako. Z jednej strony na losy bohaterów można spojrzeć jak na losy trzech jednostek, które uwikłane w tę samą przestrzeń i historię, pozostają odrębne od siebie. Wówczas ich przeżycia można analizować osobno, ale w odniesieniu do pozostałych członków rodziny. Z drugiej strony bohaterów filmu można potraktować jako zbiorowość, która dobrze oddaje pluralizm ludzkiej natury, w której złość łączy się z łagodnością, nienawiść z miłością, a bezrefleksyjność z refleksją. W niniejszym artykule przedstawię analizę pierwszego typu, co ma na celu zrekonstruowanie losów bohaterów filmu i ukazanie przemiany, jaka dokonała się w ich życiu. Jednocześnie należy mieć na uwadze, że fabuła filmu jest ograniczona przez czas, więc niektóre wątki muszą być przedstawione w sposób skondensowany i przesiąknięty symboliką znaczeń.

Wydarzenia w życiu człowieka

Życie człowieka z jednej strony można ujmować jako następujące po sobie stadia lub etapy, a z drugiej – jako występujące równoległe płaszczyzny egzystencji. Poszczególnym obszarom ludzkiego istnienia w różnych momentach nadawane są odmienne znaczenia,

Boskiej Zielnej – święto Wojska Polskiego), *Miłość w przejściu podziemnym* (Walentynki). Już w samych tytułach odzwierciedla się ironia towarzysząca całemu cyklowi, który tak naprawdę opowiada o świętach z różnych porządków kulturowych, a nie o świętach polskich.

a liniowe postrzeganie doświadczeń stanowi pewne uproszczenie (Dobrowolska 1992).

W toku całej egzystencji jednostki następują wydarzenia życiowe. Poszczególne z nich nie są od siebie oddzielone wyraźnymi granicami. Występują w całej biografii człowieka. Niektóre z nich związane są z wiekiem biologicznym jednostki lub przynależnością do określonych grup społeczno-kulturowych, mogą być wywoływane w sposób świadomy lub nie, niektóre mogą być związane z życiem w określonym czasie historycznym. To, w jaki sposób zostaną odebrane i zinterpretowane przez daną osobę, zależne jest wyłącznie od niej, od poziomu jej refleksyjności i zdolności interpretacyjnych. Wydarzenia przełomowe można uznać za wydarzenia życiowe specjalnego rodzaju. Zaliczyć do nich można sytuacje, które odegrały istotną rolę dla życia jednostki, zmieniły jego przebieg, jej psychikę, tożsamość lub doprowadziły do przekształcenia jej środowiska. Mają one znaczenie dla dalszego biegu życia, otwierają lub zamykają możliwości, zmieniają sposób patrzenia na otaczający świat i siebie w nim. Wydarzenia przełomowe mogą mieć charakter nagły, stanowią dla jednostki zaskoczenie (Dobrowolska 1992). Oznacza to, że jednostka w indywidualny i subiektywny sposób nadaje znaczenie swoim doświadczeniom.

Okresy, którym towarzyszą wydarzenia przełomowe, mogą się wiązać z przynależnością do określonych wspólnot kulturowych. We wspólnotach religijnych momenty przechodzenia od jednej fazy do drugiej regulowane są odpowiednimi rytuałami, co stanowi instrument do pokonywania kryzysów. Zapewnia to również ciągłość społeczną, która może być zaburzana przez kolejne pokolenia rezygnujące z podtrzymywania tradycji. Romano Guardini mówił o zewnętrznych i osobistych kryzysach, które towarzyszą kulturowym obrzędom. Zapewniają one ciągłość kultury i przewidywalność w jednostkowym wymiarze (Lanzen 2003). Tam, gdzie występują rytuały, też może być miejsce na refleksję. Może ona być potrzebna do podjęcia decyzji dotyczącej uczestniczenia w danym rytuale i tym samym pozostaniu członkiem wspólnoty. Niezależnie od istnienia dwóch powyższych typów kryzysów, każda jednostka przeżywa osobiste, które w danym momencie zaburzają prawidłowe funkcjonowanie, powodują znaczące zmiany (pozytywne i negatywne) w jej codziennym życiu.

Wydarzenia życiowe można ujmować również z perspektywy metodologicznej. W narracjach fabularnych (np. w literaturze lub filmie) punkty zwrotne i momenty przełomowe od streszczenia różnią się długością. Pierwsze przedstawione są obszernie, pokazują zmianę sytuacji i przełamanie linii fabularnej. W streszczeniach, czyli krótkich fragmentach, zawarte są te wydarzenia, które nie odgrywają istotnej roli. Czas narracyjny jest więc kryterium zaklasyfikowania danego wydarzenia do przełomowego (Bal 2012). Utwory fabularne zazwyczaj budowane są wokół momentu przełomowego, wyznaczającego dalsze losy bohatera. Pozostałe wydarzenia życiowe stanowią jedynie tło, mające na celu wyjaśnienie zagadnień, które toczą się podczas wydarzeń przełomowych.

Zderzenie z życiowym przełomem powoduje konieczność prze-wartościowania dotychczasowego obrazu siebie, a niejednokrotne również znalezienia odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Jednym z elementów budowania własnej biografii jest konstruowanie jej poprzez rekonstruowanie przeszłych doświadczeń. Peter Alheit takie działania określa mianem biograficzności i zwraca uwagę na to, że działania te podejmowane są, gdy człowiek napotyka trudności i przeszkody. Biograficzność daje mu możliwość projektowania swojego życia od nowa (Bal 2012), co jest związane z porządkowaniem dotychczasowych doświadczeń. Towarzyszy temu biografizacja, która zdaniem Winfrieda Marotzkiego łączy w sobie dwa wymiary refleksji: diachroniczny i synchroniczny. Pierwszy z nich polega na nadawaniu indywidualnego sensu i znaczenia. Drugi wymiar charakteryzuje się potrzebą uznania przez innych. Jeśli dana jednostka jest negatywnie oceniana, to poszukuje możliwości działań, które zostaną społecznie zaaprobowane (Urbaniak-Zajac 2005). Możliwe też jest przyjęcie strategii, w ramach której jednostka zamiast zmieniać własne działania, poszukuje otoczenia, które będzie akceptowało prezentowane przez nią wartości, a tym samym będzie stanowiło dla niej wsparcie. Biografizacja może być udana, gdy dana osoba stworzy stabilne struktury, dzięki którym zachowa pozytywny obraz siebie lub nieudana, gdy otrzymuje informacje zwrotne od otoczenia nie-pozwalające na zbudowanie takiego obrazu (Urbaniak-Zajac 2005).

Interpretowanie własnych doświadczeń towarzyszy też działaniu, określone przez Anselma Straussa mianem pracy biograficznej. Jej wykonanie szczególnie potrzebne jest w przypadku nieudanej

biografizacji. Podobnie jak biograficzność, pozwala ona radzić sobie ze sprzecznościami, jakie pojawiają się w odniesieniu do własnej tożsamości. Może ona towarzyszyć codziennym sytuacjom, szczególnie w tych momentach, w których występuje zaburzony obraz samego siebie. Intensyfikuje się w momentach przełomowych. Głównym zadaniem przy wykonywaniu pracy biograficznej jest emocjonalny powrót do przeszłości, co wynika z indywidualnych doświadczeń i zewnętrznych okoliczności, czyli uwarunkowań społecznych (Kaźmierska 2008). W efekcie człowiek musi ją wykonać samodzielnie.

Współczesność daje człowiekowi możliwość dokonania wyboru najlepszego dla siebie stylu życia. Dokonywaniu poszczególnych wyborów na różnych etapach sprzyja refleksyjność. Narzędziem do dokonywania refleksji nad własnym życiem jest świadomość zarówno siebie, jak i otaczającego świata. Świadomość biograficzna charakteryzuje się wiedzą danej osoby o tych wzorach, które są jej dostępne, a także o możliwościach samorealizacji po dokonaniu wyboru któregoś z nich. Stanowi ona cechę zindywidualizowaną, charakteryzującą się zmiennością, wybiórczością, ale też ciągłością (Lalak 2010).

Przywołane zagadnienia są istotne dla budowania stabilnego obrazu siebie przez człowieka. Biograficzność dokonuje się w efekcie zburzenia naturalnego rytmu życia, w którym jednostka musi dokonać przewartościowania dotychczasowego stylu. Dokonuje tego równoległe z biografizacją, która pozwala jej spojrzeć na zmiany w zindywidualizowany sposób, ale (zazwyczaj) przy uwzględnieniu opinii innych osób. Jeśli efekt procesu biografizacji nie będzie pomyślny (choć nie tylko wtedy), to jednostka podejmuje pracę biograficzną. Każde z działań, wsparte refleksyjnością, sprzyja przezwyciężaniu życiowych kryzysów.

Struktury procesowe

Losy bohaterów sztuk narracyjnych odnoszone mogą być do czterech struktur procesowych, które zostały wyróżnione przez Fritza Schützego. Pierwsza z nich to biograficzne plany/schematy działania, które tożsame są z zasadą intencjonalnego planowania własnej biografii (Kaźmierska 2004; Rokuszevska-Pawełek 1996). Ów plan może być sprecyzowany lub nie (Kos 2013), a następnie realizowany z powodzeniem lub bez niego. Stanowiąc mogą go „ogólne projekty

biograficzne”, które związane są z etapami życia (np. edukacja, praca zarobkowa, zakładanie rodziny) (Kaźmierska 2004). Może on też być efektem zbiegu okoliczności, które wymuszają zmianę dotychczasowego biegu życia, co nie wynika z własnej woli jednostki (Kos 2013). Biograficzny plan działania może też być konstruowany z powodu potrzeby spróbowania czegoś nowego lub zmiany dotychczasowego stylu życia i wówczas za jego pomocą jednostka realizuje określone cele (Kaźmierska 2004; Kos 2013; Prawda 1989; Rokuszewska-Pawełek 1996).

Drugą strukturę procesową stanowią krzywe przebiegu/trajektorie. Są to sytuacje, które charakteryzują się utratą przez jednostkę świadomości doświadczania i działania. Procesy, które przybierają formę krzywych przebiegu mogą być spowodowane zdarzeniami biograficznymi, procesami społeczno-historycznymi lub interwencjami instytucjonalnymi (Jakob 2001). Są one wywoływane przez te doświadczenia, które nie są zależne od jednostki. Utożsamia się je z doznawaniem, któremu towarzyszy cierpienie. Zdarzenia zaliczane do tej struktury procesowej mają nagły charakter, powodują u jednostki utratę kontroli nad życiem, gdyż dotychczasowe sposoby postępowania okazują się być nieadekwatne. Poradzenie sobie z niekorzystnymi sytuacjami stanowi długi proces, prowadzący do „wypracowania nowych interpretacji sytuacji” i przejścia od doznawania do działania, z czym związane jest wypracowanie nowego planu działania (Kaźmierska 2004).

Trzecia struktura procesowa, instytucjonalny wzór przebiegu życia, kształtowana jest przez realizowanie oczekiwań ze strony instytucji, a także związana z przyjętymi w danej społeczności normami odnoszącymi się do określonych etapów życia człowieka. Podlegają im następujące sfery ludzkiej egzystencji: edukacyjna, zawodowa, rodzinna (Jakob 2001; Kaźmierska 2004; Rokuszewska-Pawełek 1996).

Czwartą strukturę procesową stanowią biograficzne procesy zmian/metamorfozy. Mogą one mieć dwojaki charakter. Z jednej strony mogą stanowić efekt realizacji biograficznego planu działania (np. praca nad określonymi trudnościami w toku terapii) (Kos 2013; Rokuszewska-Pawełek 1996). Z drugiej strony mogą się pojawiać niespodziewanie (np. wygrana na loterii, rozpoznanie w sobie nieznanym dotąd uzdolnień) (Kaźmierska 2004; Rokuszewska-Pawełek 1996). Zmiany, które towarzyszą metamorfozie, mogą stanowić

element pracy biograficznej nad trajektorią (Rokuszevska-Pawełek 1996). Często mają pozytywny charakter (Kos 2013) i wiążą się ze zmianą tożsamości danej osoby (Każmierska 2004).

Wydarzenia przełomowe w życiu bohaterów filmu

Każdy z bohaterów filmu miał do przejścia własną drogę i zrobił to na swój sposób, choć działali razem. Tworzą oni na pozór stereotypową polską rodzinę, niczym szczególnym niewyróżniającą się spośród innych. Widz poznaje ich, gdy uczestniczą w niedzielnej mszy, z której Jadwiga jest zadowolona, Jan się niecierpliwi, w trakcie wychodzi i czeka na rodzinę przed kościołem. Synowi jest wszystko jedno; poszedł, bo rodzice szli. W drodze do domu Jan krytykuje „panoszących” się po kraju „obcych”, którzy chcą wykupić Polskę za „swoją mamonę”. Henio informuje ojca, że mówi jak „jakiś Żyd”. Jadwiga próbuje załagodzić sytuację. Ta scena wprowadza widza w klimat panujący w rodzinie, przepełniony nienawiścią i pogardą dla wszystkiego, co odmienne.

Życie rodzinne prawdopodobnie dalej przebiegałoby w bezbarwny sposób, ale pewnego dnia do Jana dzwoni telefon. Rozmówca, którego Henio określa: „to Żyd jakiś!”, zaprasza bohatera na kolację, podczas której informuje go o możliwości otrzymania spadku po zmarłym żydowskim wuju. Musi jednak (wraz z całą rodziną) spełnić jeden warunek. Od tego momentu życie bohatera, a wkrótce i pozostałych domowników, zmienia się.

Losy Jana

Jan Kochanowski jest mężem i ojcem. Pracuje jako robotnik w fabryce, z której zostaje zwolniony. Oficjalnym powodem jest redukcja etatów, nieoficjalnym prawdopodobnie jego jawna niechęć wobec zarządu. Uczestniczy w wewnętrznym proteście przeciwko władzom firmy, podczas którego robotnicy wykrzykują hasła przepełnione nienawiścią: „do gazu!”, „gestapo!”⁶. Zamieszki w firmie pokazywane są w telewizji, co spotyka się z aplauzem ze strony syna.

6 Zwolnienie Jana z pracy może być symbolicznym nawiązaniem do 1968 r., a pomieszczenie odniesień do dwóch różnych porządków historycznych może

Życie Jana można podzielić na dwa etapy rozdzielone momentem przełomowym, jakim jest spotkanie z prawnikiem, Aronem Silbersteinem (Andrzej Szopa). Podczas spotkania bohater jest zdezorientowany i przekonany o pomyłce, czeka na wyjaśnienia. Adwokat wyjawia prawdę o rodzinie Jana, do której należeli rabini, a także o jego nazwisku, które przez rodziców zostało zmienione na Kochanowski z Cohen. Bohater jako najbliższy żyjący krewny zmarłego wuja może być spadkobiercą jego majątku. Wuj był filantropem i osobą bardzo religijną, w związku z czym spadek można przekazać tylko religijnemu krewnemu. W przeciwnym razie ma on zostać przeznaczony na cele charytatywne. Jan jest oszołomiony.

Przed spotkaniem z prawnikiem bohater jest antysemitą. Nie ukrywa swoich poglądów, wyraża je jawnie i w sposób agresywny, do czego zachęca też syna. „Spotkania” Jana z Żydami odbywają się głównie w pośredni sposób. Za każdym razem, gdy czyta gazetę⁷, trafia na artykuł o Żydach, który komentuje w wulgarny sposób. Ponadto każde obco brzmiące nazwisko wypowiada ze złością i pogardą. Po telefonie od prawnika pomiędzy członkami rodziny wywiązuje się dyskusja, w której padają takie nazwiska jak Polański. Stwierdzenie Henia, że to też Żyd, Jan komentuje: „Już nawet po nazwisku poznać ich nie można. Tak się zakamuflowali”⁸. Drugą formą symbolicznego spotkania bohatera z Żydami jest narysowana na ścianie windy gwiazda Dawida wisząca na szubienicy. Ściana ta jest miejscem spotkań Jana z żydowskim sąsiadem Holtzmanem (Zygmunt Hobot). Nie rozmawiają, nie wchodzą w żadne interakcje. Kochanowski patrzy na sąsiada z nienawiścią, sąsiad na niego z politowaniem.

W pierwszej fazie losów bohatera trudno zrozumieć, czym jest spowodowana jego granicząca z nienawiścią niechęć do Żydów. Poza sąsiadem i jego córką Sarą (Eliza Ryciak), którzy nie są konfliktowymi ludźmi, nie zna on żadnego przedstawiciela tej grupy etnicznej, a przynajmniej nic o tym nie wie. Znając dalsze losy bohatera, można przypuszczać, że negatywny stosunek do Żydów mogli w nim

świadczyc o wyłącznej fasadowości wykrzykiwanych haseł i braku ich zrozumienia przez społeczność fabryki.

7 Np. „Dziennik Łódzki”, który w XIX wieku stanowił dodatek do gazety „Neue Lodzer Zeitung”, wydawanej przez łódzkich Niemców.

8 Stanowi to pewną ironię w kontekście informacji przekazanych przez prawnika.

zaszczepić rodzice. Zmieniając nazwisko, nie informując o tym syna, chcieli odciąć się od korzeni. Być może chęć wyparcia była tak silna, że przerodziła się w nienawiść do własnej nacji, w tym też do samych siebie. Przekazana synowi niechęć do Żydów mogła stanowić dla nich ochronę przed niebezpieczeństwem. Być może rodzice zakładali, że gdy Jan znienawidzi tę grupę etniczną, nie będzie włączał do swojej świadomości potencjalnych znaków świadczących o przynależności do niej. Nawet jeśli spotka się z jakimś, to go odrzuci.

Kolejnym aspektem przyjmowania polskiej tożsamości przez rodziców Jana mogło być przyjęcie wyznania katolickiego, które bywa uznawane za element polskiej kultury. Uczestnicząc w mszy, Jan sprawia wrażenie jakby wykonywał obowiązek, jakby robił coś, co robić wypada czy wręcz należy, a nie to, co chce. Dowodem na to jest pierwsza scena z filmu. Takie działanie może oznaczać, że rzeczywistość religijność została mu narzucona najpierw przez rodziców, później przez żonę. Rodzicom Jana uczestniczenie w obrzędach religijnych mogło dawać pozorne poczucie bezpieczeństwa, ale on o tym nie wie i tego nie rozumie. Jego religijność jest bezrefleksyjna i ma charakter fasadowy.

Po spotkaniu z prawnikiem życie Jana wchodzi w nowy etap, który prowadzi bohatera do znalezienia odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?” Najpierw Kochanowski jest zagubiony. Nie chce z nikim rozmawiać o przebiegu spotkania, złością go pytania żony na ten temat. Gdy syn czyta artykuł o fundacji, która zajmuje się wspieraniem Żydów wracających do korzeni, Jan reaguje złością. Wyrывa Heniowi gazetę i drze ją. Jan oddała konfrontację z informacjami otrzymanymi od prawnika. Unika rozmowy z żoną, gdyż obawia się, że słowa raz wypowiedziane na zawsze staną się prawdą. Artykuł przybliżył go do tej prawdy, ale podarty nie istnieje. Tak, jak bohater chciałby, żeby w jego świadomości nie istniała prawda o pochodzeniu żydowskim. Unikanie werbalizowania owej prawdy nie jest jednoznaczne z unikaniem myślenia o niej. Jan, chodząc po mieście, wszędzie dostrzega Żydów. Rozpoznaje ich po charakterystycznych strojach i fryzurach. Widzi ich na ulicy, po prostu stoją i rozmawiają. Zakrada się na podwórze synagogi. Chce wejść do środka, ale się waha i w końcu rezygnuje. Stoi na podwórzu, nie wiedząc, co zrobić. Gdy słyszy dźwięk otwieranych od wewnątrz drzwi, chowa się za koszem na śmieci. Z oddali obserwuje rozmowę dwóch Żydów,

którzy mówią w niezrozumiałym dla niego języku. Próbuje przybliżyć się do żydowskiego świata, bo do skoku na głęboką wodę nie jest gotowy. Metafora ta nie jest przypadkowa, gdyż działania bohatera przypominają zachowanie dziecka, które chce nauczyć się pływać, ale boi się wody. Powoli zanurza w niej stopę, ale natychmiast ją cofa. Trochę czasu musi minąć zanim całe zanurzy się w niej, a jeszcze więcej zanim zacznie pływać.

Kolejnym przykładem zbliżania się Jana do Żydów jest zmiana jego stosunku do sąsiada. Mówi „dobry wieczór” Holtzmanowi. Ale jednocześnie denerwuje go muzyka, wpadająca z mieszkania sąsiada do mieszkania Jana. Kochanowski ze złością zatrzaskuje okno, a muzykę (i sąsiada) komentuje w wulgarny sposób. Widać tu rozdarcie Jana pomiędzy dwoma światami. Chciałby, ale się boi. Zbliża się tylko po to, żeby natychmiast się oddalić. Jan nie wie, kim jest, nie wie, od czego rozpocząć poszukiwania samego siebie.

Bohater przygląda się swojemu odbiciu w szybie sklepu, dotyka nosa i skroni. Sprawia wrażenie jakby chciał w symboliczny sposób przymierzyć wizerunek Żyda albo sprawdzić, czy maska Polaka, pod którą ukryli go rodzice, rzeczywiście jest tylko maską. Nie wie, kim jest – ani wewnętrznie, ani zewnętrznie, ale zaczyna uświadamiać sobie, że nie jest tą samą osobą, którą był przed spotkaniem z Silbersteinem.

Gdy Henio wraca z meczu z piłkarskimi okrzykami na ustach, Jan postanawia opowiedzieć rodzinie o spotkaniu z prawnikiem. Zaczyna od pozytywnego aspektu, jakim jest możliwość odziedziczenia spadku. Sama informacja o tym, kim jest spadkodawca przychodzi mu z większym trudem. Wypowiedzenie prawdy przynosi mu pewną ulgę, która raczej dotyczy samego pozbycia się ciężkiej tajemnicy, a nie tego, czego dotyczy jej treść. Jan głośno mówi: „jestem Żydem” i widzi, że rzeczywistość nie ulega zmianie. Przynajmniej ta na zewnątrz, bo ta wewnętrzna nadal jest rozsypana. Zwerbalizowanie pochodzenia powoduje pierwsze próby podjęcia przez bohatera refleksji nad tym, kim jest. Rozpoczyna od tego, że od zawsze był Polakiem, do tego katolikiem, a nawet „dzień święty święci”. Zastanawia się, dlaczego teraz musi z tego zrezygnować. Dotychczasowa religijność Jana była raczej wątpliwa. Zastanawianie się nad trudami rezygnacji z niej wydaje się więc absurdalne. Niemniej to właśnie religia była tym, co go z polskością pozornie łączyło. Można

przypuszczać, że to wokół niej samej i obowiązków z niej wynikających budowana była tożsamość całej jego rodziny pochodzenia. A teraz ta tożsamość ma mu zostać odebrana i zastąpiona czymś obcym; czymś, co do tej pory jawiło się jako złe i wrogie. W żadnym momencie nie wypowiada głośno tego, że do tej pory nienawidził Żydów. Teraz jest jednym z nich. Czyżby nienawidził samego siebie? Może właśnie złość, którą kierował w stronę otoczenia, była złością do samego siebie. Może to właśnie przekazali mu rodzice, którzy w symboliczny sposób „pogrzebali” siebie jako Żydów, by odrodzić się jako Polacy. A nawet ci prawdziwi Polacy, bo katolicy.

Kolejnym zagadnieniem poddanym refleksji jest nazwisko. Do tej pory było dla niego dumą, pozwalało utożsamiać się z poetą, którego uważał za „jakąś siódmą wodę po kisielu”, ale jednak rodzinę. Nazwisko świadczyło o jego polskości. Prawdopodobnie wokół niego, jak i wokół katolicyzmu rodzice zbudowali rodzinną legendę, którą karmili syna od najmłodszych lat. Spowodowało to w nim niechęć do osób o „nie-polskich” nazwiskach, wyczulenie na rozpoznawanie ich u osób publicznych, a w końcu nawet złość na tych, którzy pod „właściwymi” nazwiskami ukrywają swoje „niewłaściwe” pochodzenie. A tu nagle okazuje się, że on jest jednym z „nich”. Informacje przekazane przez prawnika spowodowały pęknięcie tożsamości Jana.

Wbrew obawom Jana, podzielenie się z rodziną informacjami o pochodzeniu nie wywołuje negatywnych reakcji ze strony najbliższych, a nawet może on liczyć na wsparcie ze strony małżonki. Być może empatia żony, gotowość Jana albo oba te czynniki sprawiają, że postanawia „zapoznać się” z judaizmem. Podczas spaceru po cmentarzu żydowskim już nie zastanawia się, dlaczego jest Żydem i co to oznacza, ale nad tym, dlaczego rodzice mu o tym nie powiedzieli. Żona wyjaśnia mu, że prawdopodobnie chcieli go ochronić przed nieprzyjemnościami ze strony szkolnych kolegów. Jan odpowiada, że dzieci i tak przeżywały go „Urszulka”. Należałoby się zastanowić, kogo w takich sytuacjach rodzice rzeczywiście chcą chronić: dziecko czy siebie? Dzieci w szkole często dokuczają tym, które z jakiegoś powodu różnią się od grupy, a tym powodem nie zawsze jest odmienność etniczna lub religijna⁹. Być może wyznanie katolickie jest tak sil-

9 Aspekt religijny jest również aktualny u współczesnych młodych rodziców, którzy są wierzący umiarkowanie lub wcale, ale stojąc w obliczu dylematu:

nie utożsamiane z polskością, że ludziom sprawia trudność podążenie inną drogą. Taki wniosek można przyjąć w odniesieniu do rodziców Jana Kochanowskiego. Żal bohatera do rodziców można uznać za wstęp do zaakceptowania własnego pochodzenia żydowskiego.

Następnym krokiem wykonanym przez bohatera jest wizyta w synagodze i rozmowa z rabinem (Cezary Kosiński). Jan chce się dowiedzieć, co to znaczy być Żydem. W trakcie tego spotkania bohater sprawia wrażenie człowieka pogodzonego ze swoim pochodzeniem, choć jeszcze nie do końca pewnie stąpającego po żydowskim świecie. Nie daje mu jednak spokoju kwestia nazwiska, kim on jest: Kochanowskim czy Cohenem? Na to rabin odpowiada mu: „Nazwisko to rzecz względna. Ważne, kim pan jest, a nie, jak się pan nazywa”. Słowa te mogą wyjaśnić łatwość, z jaką w przeszłości Żydzi spolszczali swoje nazwiska. Być może również rodzice Jana uznali, że tak, jak i fasadowy katolicyzm, tak też i nazwisko jest tylko swego rodzaju kołem ratunkowym, które chroni dziecko i ich samych przed potencjalnym niebezpieczeństwem. Być może uznali nawet, że gdy przyjdzie na to odpowiedni czas, to religia sama „odnajdzie” ich syna. Byłoby to zgodne z mistycyzmem mocno zakorzenionym w judaizmie, wiarą w los i przeznaczenie.

Rozmowa z rabinem przekonuje Jana do doświadczenia swojej żydowskości podczas obchodów święta Purim, na które zaprasza Holtzmana i Sarę. Sąsiad, choć niechętnie, to jednak przystaje na to – co jest zgodne z zasadą pojednania, jakie ma się dokonać tego dnia.

Na tym etapie Jan wydaje się być osobą o już odnalezionej tożsamości. Znika jego złość i agresja kierowana do świata, a w ich miejsce pojawia się zrozumienie i wybaczenie. Dowodem na to może być przypadkowe spotkanie Jana z kolegą z dawnej pracy. Kolega częściowo przyczynił się do zwolnienia bohatera, ale ten nie czuje do niego żalu, a na wieść, że i kolega został zwolniony, satysfakcji. Ponadto informuje znajomego, że razem z żoną przygotowują się do obchodów święta Purim. W tej scenie uwidaczniają się dwie przemiany Jana. Po pierwsze, jest zdolny do wybaczenia zgodnego z duchem

ochrzcić dziecko czy nie, zapisać je na lekcje religii czy nie, podejmują twierdzącą decyzję. Argumentują ją właśnie obawą przed tym, że ich dziecko będzie się odróżniać od pozostałych dzieci.

judaizmu. Po drugie, publicznie mówi o obchodach świąt żydowskich, co uznać można za pełną akceptację własnego pochodzenia.

Prawdziwa transformacja dokonuje się jednak dopiero podczas obchodów święta Purim. Do tej pory widz mógł być przekonany, że nowa tożsamość Jana jest pozorna, przybrana jedynie na potrzeby odziedziczenia spadku. Jednak świętujących bohaterów odwiedza prawnik, który informuje Jana o zaistniałej pomyłce. Otóż do jego kancelarii zgłosili się bliżsi krewni nieżyjącego wuja i to im ma przypaść spadek. To zaś, co otrzyma bohater, może nie wystarczyć nawet na pokrycie kosztów procesowych. Tu widz mógłby się spodziewać, że Jan wpadnie w złość, wyprosi gości z mieszkania i dosadnie wyrazi swoją opinię na temat Żydów. Nic bardziej mylnego. Bohater wstaje, zaczyna tańczyć i zaprasza do zabawy pozostałych biesiadników. Na jego twarzy maluje się spokój. Jest on w pełni pogodzony zarówno z pochodzeniem żydowskim, jak i utratą spadku. Scena ta jest domknięciem kłamry tematycznej i antynomią w stosunku do sceny rozpoczynającej film. Tam Jan ze złością opuszcza kościół, tu z radością staje na czele korowodu tańca. Odnalazł swoje miejsce; wie, kim jest; posklejał pękniętą tożsamość. Przez cały czas obchodów święta Purim bohater ma na głowie kipę. Jan Kochanowski jest bohaterem, który przeszedł największą transformację, a jego losy ukazane są jako droga od antysemitę do Żyda.

Losy Henia

Henio Kochanowski, podobnie jak jego ojciec, nienawidzi Żydów. I podobnie jak ojciec nie umie tego wyjaśnić. Tu jednak widoczne jest odzwierciedlenie domowej edukacji w podejściu syna do odmienności. Choć w filmie nie pojawia się informacja o wieku bohatera, to można go zaliczyć do grupy młodszych osób dorosłych. Jego wykształcenie i zawód również nie zostały podane.

Przed otrzymaniem informacji od rodziców na temat pochodzenia żydowskiego, Henio nie poświęca zbyt wiele czasu na jakiegokolwiek refleksje. Słowo „Żyd” jest dla niego pustym, nic nieznaczącym wyrazem. Zazwyczaj używa go jako zamiennika dla wulgaryzmów, gdy chce komuś dokuczyć (np. ojcu).

Henio jest dumnym kibicem ŁKS-u. Razem z kolegami chodzi na „ustawki”, podczas których biją się z kibicami konkurencyjnej

drużyny piłkarskiej z Łodzi, RTS-u Widzewa¹⁰. Dumą napawa go odebranie szalika przeciwnikowi, czym chwali się rodzicom. Każda próba matki, by wydobyć z Henia choć odrobinę refleksji, kończy się niepowodzeniem. Z satysfakcją opowiada jej, że po meczach krzyczą do kibiców Widzewa: „Żydzi, Żydzi, cała Polska was się wstydzi!” Jadwiga zadaje mu pytania: czy w tej drugiej drużynie wszyscy są Żydami? Skąd wie, że rzeczywiście cała Polska? Dlaczego się ich wstydzą, skoro ta druga drużyna tak dobrze gra, a ta Henia ciągle przegrywa? Syn nie ma ochoty zastanawiać się nad tak złożonymi sprawami, stwierdza, że tak się po prostu mówi i odchodzi.

W przeciwieństwie do ojca, Henio wchodzi w interakcje z przedstawicielką mniejszości żydowskiej. Wielokrotnie próbuje nawiązać kontakt z Sarą. Gdy spotyka ją w windzie, zawsze rozpoczyna rozmowę, a nawet stara się, by była ona kulturalna. Zaprasza sąsiadkę do pubu, ale nie rozumie, dlaczego ta odmawia. Zapytany przez nią o sens narysowanej na ścianie windy gwiazdy Dawida, ze zdziwieniem odpowiada, że „to dla jaj”. Nie rozumie odczuć dziewczyny, zdaje się nawet nie rozumieć symboliki obrazka. Dla niego życie nie jest skomplikowane: tak się robi; „wszyscy” tak robią, to on też. Prostota życia Henia ujawnia się również podczas rozmowy z ojcem. Gdy ten krytykuje go za rozmowę z Sarą, podkreślając, że nie jest to polskie imię, syn stwierdza, że bohaterka filmu takie nosiła, a była „niezłą laską”. Tyle mu wystarcza. Heniowi z łatwością przychodzi wyśmiewanie się z Żyda, gdy ten ma bezkształtną postać i nie do końca wiadomo, kim jest. Gdy ta postać zmienia się w atrakcyjną dziewczynę, nie jest już tak prosto się z niej śmiać i zrezygnować z zainteresowania nią tylko dlatego, że definiuje ją bliżej niesprecyzowane określenie. Młody Kochanowski zdaje się nawet nie dostrzegać związku pomiędzy obrażaniem Żydów a tym, że podoba mu się dziewczyna, która należy do tej grupy etnicznej. Jednocześnie można dostrzec, że młody bohater jest bardziej wrażliwy niż pokazuje. Z własnej woli czy nie (choć bardziej prawdopodobne jest to drugie) musiał wejść

10 Informacje dotyczące powstania obu klubów nie są precyzyjne. Fani RTS-u Widzewa uważają, że został on założony w 1910 r. przez niemieckich fabrykantów Juliusza Kunitzera i Juliusza J. Heinzla (Bonisławski, Podolska 2007). Z kolei ŁKS powstał w 1908 r., a jego założycielami byli Henryk Lubawski, Arnold Heiman i Jerzy Hirsberg (Piestrzeniewicz 2012). Pochodzenie fundatorów ŁKS-u nie jest określone.

w swojego rodzaju konwencję. Wychowywany przez ojca antysemitę, otoczony antysemitami kolegami kibicami, nie widzi wyboru i przyjmuje ich poglądy jak własne, choć nawet ich nie rozumie.

Do informacji o swoim pochodzeniu Henio podchodzi w sposób pragmatyczny. Gdy ojciec przeżywa wewnętrzne rozterki, syn stwierdza, że skoro i tak ma być Żydem, to woli być bogatym Żydem niż biednym. Jest gotowy od razu zmienić wyznanie i przyjąć nową kulturę, choć w założeniu ma to być chwilowe. Od razu obmyśla plan, zgodnie z którym całą rodziną przyjmą nową kulturę, a po otrzymaniu spadku z niej zrezygnują. Ostatecznie dylematy rodziców go denerwują, niecierpliwi się i traci ochotę na jakiegokolwiek zmiany. Henio zachowuje się w sposób chwiejny, co może wynikać z braku ukształtowanej osobowości. Jest zewnątrzsterowny, podąża za tymi bodźcami, które do niego docierają z największą siłą. Nie selekcjonuje ich, nie próbuje dostosować do siebie, lecz przyjmuje wszystko w takiej formie, w jakiej jest.

Henio, choć jest dorosły, przechodzi transformację na miarę dziecka. Pierwszym etapem jest dla niego sprawdzenie gruntu towarzyskiego. Jego największy dylemat polega na tym, że nie wie co w świetle nowych informacji ma powiedzieć kolegom. Nie znajduje rozwiązania, choć w niewielkim stopniu można za nie uznać bunt przeciwko dotychczas znanej rzeczywistości. Razem z kolegami siedzi na ławce przed blokiem, piją piwo, podczas gdy jeden z towarzyszy opowiada wulgarne dowcipy o Żydach. Kochanowski nic nie mówi, ale denerwuje się. Rozbija butelkę o chodnik i odchodzi. W ten symboliczny sposób chce pokazać kolegom, że nie zgadza się na takie zachowanie w swojej obecności. Jednocześnie też daje upust kłębiącym się w nim emocjom. Pomimo braku refleksyjności, podobnie jak ojciec, traci poczucie bezpieczeństwa; przestaje wiedzieć, kim jest, a jego uporządkowany i prosty świat rozsypuje się i staje się skomplikowany. Do tej pory Żyd (oprócz Sary) był kimś, kogo należało wyśmiać, a nawet pobić. Teraz on sam jest Żydem i nie pozwoli śmiać się z siebie.

Henio w symboliczny sposób zaczyna poszukiwać nowych „swoich”. Przynajmniej liczy na przychyłność ze strony sąsiadki. Informacja o jego pochodzeniu nie robi jednak wrażenia na dziewczynie, a on nie rozumie, dlaczego. Pokazuje to tylko, że określenie przynależności etnicznej jest dla niego pustym sloganem. Nie ma

świadomości, że jej zmiana pociąga za sobą szereg konsekwencji. Następnie Henio „ze swoimi barwami” idzie na mecz. Po jego zakończeniu wyjmuje z kieszeni szalik przeciwnej drużyny, który kiedyś zabrał jej kibicowi. Podnosi go i rusza wprost na grupę „swoich”, która go atakuje. Kibice nie rozpoznają w Heniu kolegi, nie zastanawiają się nad tym, kim jest. Wystarcza im jedynie etykiетка w postaci szalika opozycyjnej drużyny, by uznać go za wroga. Sytuacja ta pokazuje, że dla kolegów nie jest on ważny jako człowiek ze wszystkimi swoimi indywidualnymi cechami, ale jest przez nich akceptowany na tyle, na ile wpisuje się w ich wyobrażenie o świecie. Być może oba doświadczenia (wcześniejsze przed blokiem i późniejsze po meczu) były mu potrzebne, by odkryć, kim chce być. Musiał doświadczyć bycia znieprawdopodobnym przez siebie Żydem, by chcieć rzeczywiście się nim stać. Jednocześnie też można uznać, że ostatecznie przyjęcie lub odrzucenie jakichś wartości w dużym stopniu zależne jest od osobistych decyzji człowieka, a nie od tego, co zostaje mu odgórnie narzucone.

Gdy po meczu wchodzi do domu, mama wita go słowami: „Jezu!”, a Henio pyta ją, czy tak brzmi powitanie w porządnym żydowskim domu. W ten sposób przekazuje jej swoją akceptację dla pochodzenia, dla przyjęcia go przez rodzinę, a także wyraża chęć uczestniczenia w obchodach święta Purim, które właśnie jest przygotowywane przez rodziców i sąsiada. Swoją postawą Henio pokazuje, że bezrefleksyjność przede wszystkim jest dla niego maską, która chroni go przed brutalnością rzeczywistości, w jakiej dorastał. Pokazuje też, że wcale nie przechodzi w płynny sposób pomiędzy światem polskim i żydowskim, ale że jest zdolny do opowiedzenia się za którymś z nich.

Zgodnie z tradycją, podczas świętowania Sara i Henio przebijają się, ona zakłada garnitur, a on sukienkę. Syn w żaden charakterystyczny dla wcześniejszego siebie sposób nie komentuje utraty spadku, ale uczestniczy w korowodzie prowadzonym przez ojca. Transformację Henia, podobnie jak Jana, uznać można w sposób symboliczny za przyjęcie konwersji.

Losy Jadwigi

Jadwiga Kochanowska, z domu Krajewska, wydaje się być najbardziej przezroczystą postacią, stanowiącą tło do wyrazistych

charakterów Jana i Henia. Jest to jednak pozorne, w rzeczywistości skrywa przed wszystkimi tajemnicę, której ujawnienie pokaże głębię jej świata wewnętrznego. W filmie nie pojawia się wzmianka o jej wykształceniu lub miejscu pracy, a jej rola sprowadza się do bycia żoną i matką. Zajmuje się gotowaniem, szyciem oraz łagodzeniem sporów pomiędzy mężem i synem. Jadwiga występuje przede wszystkim w scenach rozgrywających się w domu. Opuszcza go jedynie, by udać się do kościoła lub na cmentarz. Może to symbolizować rolę kobiet, które w różnych religiach pełnią przede wszystkim funkcję strażniczek domowego ogniska.

Wyznanie męża ma dla Jadwigi zupełnie inny wymiar niż dla Jana. Dla niej oznacza ono swojego rodzaju ulgę, uwolnienie, a nawet nadzieję. Jest to moment, w którym może się podzielić z rodziną długo skrywaną tajemnicą. Ona też jest Żydówką, o czym wie od dawna, ale do tej pory była w tej wiedzy osamotniona. Nie miała z kim się nią podzielić. Dopiero w tym momencie widz (pozostali bohaterowie zdają się tego nie dostrzegać) może poskładać w całość różne fragmenty układanki. Jadwiga dotychczas pełni funkcję ambasadora, rzecznika lub adwokata żydowskości, choć robi to w bardzo subtelny sposób. Jest to widoczne w próbach wzbudzania refleksji w synu oraz łagodzenia złości męża na „obcych”, którzy chcą „wykupić” kraj. W jawny sposób staje po stronie Żydów i Izraela po telefonie od prawnika. Jan i Henio szukają podtekstów w zaproszeniu na kolację. Zastanawiają się, dlaczego człowiek o żydowskim nazwisku dzwoni ze Stanów Zjednoczonych Ameryki i mówi po polsku. Wydaje się to niemożliwe. W odpowiedzi Jadwiga zaczyna opowiadać o tym, jak bardzo polska kultura jest rozwinięta w Stanach Zjednoczonych, po czym dodaje: „A w Izraelu jak jest! Wszystko tam jest, polskie księ-garnie, polskie flaki!” Przerażenie w spojrzeniach męża i syna jednak szybko przywołuje ją do porządku, przestaje opowiadać i wraca do wykonywania domowych obowiązków.

Życie z tajemnicą, którą musi skrywać przed antysemickimi domownikami, z pewnością powoduje duże napięcie i strach przed ujawnieniem prawdy. Niemniej wewnętrzne kwestie żydowskie ma już oswojone i włączone do doświadczenia życiowego. O swoim pochodzeniu dowiedziała się od matki, będąc młodą dziewczyną. Miało to miejsce tuż po śmierci ojca, który uniemożliwił ujawnienie prawdy. Może to być odwołanie twórców filmu do tradycji

żydowskiej, zgodnie z którą pochodzenie żydowskie przekazywane jest dziecku przez matkę. W przypadku Jadwigi zostało ono przekazane nie tylko genetycznie, ale też emocjonalnie.

Podczas spaceru po cmentarzu żydowskim Jadwiga postanawia zabrać Jana na grób swoich rodziców. Mąż dopiero po latach dowiaduje się, dlaczego zawsze odwiedzali jedynie grób jego rodziców, pochowanych na cmentarzu katolickim. Wcześniej się nad tym nie zastanawiał. A może właśnie jakieś wątpliwości chodziły mu po głowie, ale je od siebie odsuwał. Należałoby się jednak zastanowić, czy robił to ze strachu przed odkryciem prawdy o żonie czy o sobie.

Przygotowania do święta Purim pochłaniają Jadwigę w pełni. Podczas nich sprawia wrażenie osoby, która znajduje się we właściwym dla siebie miejscu. Na pozór nic się nie zmienia, przygotowuje potrawy w tej samej kuchni, w której przygotowywała je od lat, ale widoczna jest wewnętrzna zmiana. Wcześniej mechanicznie wykonywała obowiązki, jakby postępowała według instrukcji. Widać w niej było rezygnację. Nowa Jadwiga jest przeciwieństwem starej. Poszukuje przepisów kulinarnych, żeby przygotować potrawy nie tylko po to, aby je jeść, ale by każda z nich coś symbolizowała. Czyta o świątecznych zwyczajach, słucha podpowiedzi Holtzmana, a do przygotowań włącza męża i syna. W domu panuje gwar, rodzinna i przyjazna atmosfera, o którą wcześniej nie miała siły walczyć. Jej zwieńczeniem jest sam moment obchodów święta Purim, w trakcie którego Jadwiga przez cały czas jest uśmiechnięta.

Cud w czasie święta Purim? Podsumowanie

Zgodnie z zasadą tworzenia utworów fabularnych, wątki zawierające w sobie wydarzenia przełomowe omawiane są bardzo obszernie. Pozostałe wydarzenia życiowe zaś są streszczane i przywoływane zazwyczaj w celu wyjaśnienia lub dopełnienia wątków dotyczących wydarzeń przełomowych. Stąd też cała fabuła filmu *Cud purymowy* została zbudowana wokół wydarzenia przełomowego, do którego wszystkie wcześniejsze sceny prowadziły, a wszystkie późniejsze były jego konsekwencją.

Dla każdego z bohaterów wydobyte na wierzch żydowskich korzeni miało inny wymiar. Wynika on przede wszystkim z tego, że każdy z nich jest indywidualną osobowością z odmiennymi

poglądami, przekonaniem i doświadczeniami. Każdy z nich znajduje się na innym etapie życia, a także prezentuje odmienny poziom refleksyjności. Niemniej „nowe” informacje wstrząsnęły światem każdego z nich i spowodowały zburzenie dotychczasowej rzeczywistości po to, by na jej gruzach odbudować nową. Ta nowa jest pełna szczerości i spójności z samym sobą, choć poprzedzona wyboistą drogą do samego siebie.

Pomimo tego, że pochodzenie żydowskie było wspólną sprawą dla całej rodziny, to każdy z bohaterów pracę biograficzną musiał wykonać samodzielnie. U Jadwigi biograficzność polegała na daniu sobie prawa do opowiadania domownikom o ważnych dla siebie wątkach z rodzinnej przeszłości. Dla Jana dokonanie rekonstrukcji przeszłości było trudne, ponieważ rodzice odizolowali go od wiedzy dotyczącej jego pochodzenia i od kontaktu z kulturą żydowską. Praca biograficzna wykonywana jest przez niego poprzez zrozumienie, kim jest, a także poszukiwanie odpowiedzi u osób, które bezpośrednio są związane z kulturą żydowską i judaizmem. Koncentruje się na teraźniejszości i przyszłości – na tym, kim jest i kim będzie. Odniesienia do przeszłości dotyczą poznania kultury żydowskiej w ogóle, nie zaś historii swojej rodziny. Wcześniejszy Jan pałał niezrozumiałą i niewyjaśnioną nienawiścią do Żydów. Najprostszym wyjaśnieniem byłoby stwierdzenie, że była to ucieczka przed prawdą o sobie lub o swojej tożsamości. Z fabuły filmu to jednak bezpośrednio nie wynika. Po odkryciu pochodzenia i rozpoczęciu utożsamiania się z nim nie pojawiają się momenty, w których wyjmowałby on z pamięci elementy żydowskie obecne w rodzinnym domu. Postać Jana sprawia wrażenie jakby żydowskie pochodzenie zostało mu wręczone przez niezżytych przodków. Ale jest to dar, o którym nie wiedział i którego się nie spodziewał. Nie jest to rodzinny dom, do którego w dzieciństwie jeździł na wakacje, ale dom, o którego istnieniu nie wiedział i w związku z tym nie ma z nim żadnych wspomnień. Jan przyjmuje w spadku „dom” i wokół niego zaczyna budować własną historię. Dla Henia nowa tożsamość ma przede wszystkim charakter społeczny. Poszukuje dla siebie grupy, do której będzie mógł należeć. Interesuje go to, kim jest, ale głównie przez pryzmat tego, z kim teraz ma wchodzić w towarzyskie relacje. W efekcie rodzinnej transformacji najmłodszy z bohaterów dojrzał.

W pierwszych scenach *Cudu purymowego* trudno mówić o intencjonalnym planowaniu czegokolwiek przez bohaterów. Być może miało ono miejsce wcześniej, gdy Jadwiga i Jan kończyli edukację i zakładali rodzinę, choć wtedy raczej owo planowanie można by potraktować jako ogólne projekty biograficzne, wynikające z określonych etapów życia lub jako instytucjonalne wzorce przebiegu życia. Innym odniesieniem do drugiej ze wspomnianych struktur procesowych jest refleksja nad zmianą nazwiska przez rodziców Jana, która towarzyszy jego rozmowie z Jadwigą. Wynika z niej, że dla osób pochodzenia żydowskiego zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa i symbolicznego poczucia przynależności do szkolnej wspólnoty rówieśniczej jest ważne. Być może to przez jej pryzmat rodzice podejmują różne decyzje.

Z pewnością intencjonalny sposób działania pojawia się u bohaterów nieco później. Od pewnego momentu Jan celowo poszukuje kontaktu z innymi Żydami. Jego wizyty w synagodze, które na początku miały charakter przypadkowy, z czasem zyskują cel. Jest nim poznanie i stanie się użytkownikiem kultury żydowskiej. Dla Jadwigi i Jana intencjonalne są również przygotowania do święta Purim. Bohaterowie, choć nie mają w pełni sprecyzowanych planów dotyczących ich udziału w kulturze żydowskiej i uznania jej wartości za własne, to z powodzeniem na bieżąco je doprecyzowują i realizują.

Bodźcem do rozpoczęcia nowego planu działania przez wszystkich bohaterów filmu jest przekazanie im informacji o pochodzeniu żydowskim (początkowo tylko) Jana. Informacja ta jest zarówno efektem zbiegu okoliczności, które towarzyszą zmianom biograficznych planów/schematów działania oraz mogą być efektem trajektorii. U ojca i syna wywołuje ona zmianę dotychczasowego stylu życia, która nie jest zgodna z ich wolą. W pierwszej chwili u Jana pojawia się bunt wobec zastanej rzeczywistości, próby zaprzeczenia, wyparcia i oddalenia od siebie wiedzy o własnym pochodzeniu. Ostatecznie jednak doprowadzają one do rozpoczęcia nowego planu. U Henia również pojawia się negacja, a także próby odciążenia się od planu realizowanego przez rodziców. Jednak w efekcie chce spróbować czegoś nowego i doświadczyć bycia Żydem (np. scena po meczu). Inaczej przedstawia się sytuacja Jadwigi, u której informacja o pochodzeniu męża przyniosła ulgę i rozpoczęcie realizowania nowego planu.

W efekcie doświadczeń związanych z uczestnictwem w kulturze żydowskiej bohaterowie filmu zaczynają odczuwać potrzebę zmiany dotychczasowego stylu życia, którego zwieńczeniem jest udział w obchodach święta Purim i symboliczne przyjęcie konwersji międzypokoleniowej, czyli takiej, która obejmuje członków przynajmniej dwóch pokoleń (Kłoskowska 2005). W przypadku bohaterów dotyczy ona rodziców i syna, a następuje w scenie zamykającej film. Zmiana ta stanowi również metamorfozę, czyli efekt zrealizowania określonych działań w ramach bardziej lub mniej sprecyzowanego planu. Charakter zmian, jaki dokonał się w życiu Kochanowskich można uznać za pozytywny. Jan i Henio przeobrazili się z antysemitów w Żydów, nauczyli się tworzyć bezinteresowne relacje z ludźmi, oparte na wspólnym i konstruktywnym działaniu. Jadwiga zaś przemieniła się z kobiety nieszczęśliwej i zrezygnowanej w kobietę pełną życia i nadziei. Święto Losów można zatem uznać za symboliczną metamorfozę bohaterów filmu *Cud purymowy*.

Bibliografia

- Bal M. (2012). *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, Kraków: Eidos.
- Bonislawski R., Podolska J., *Spacerownik. Widzew i nie tylko...*, bezpłatny dodatek do „Gazety Wyborczej”, 11 X 2007 r.
- Borek P. (2016). Święto Purim, „List informacyjno-modlitewny”, nr 2.
- Dobrowolska D. (1992). *Przebieg życia – fazy – wydarzenia*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 75–85.
- Jakob G. (2001). *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych* [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 111–126.
- Kameraz-Kos N. (1997). Święta i tradycje żydowskie, Warszawa: Cyklady.
- Każmierska K. (2008). *Biografia i pamięć. Na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z Zagłady*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Każmierska K. (2004). *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 1(53), s. 71–96.
- Kłoskowska A. (2005). *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koczanowicz L., Nahirny R., Włodarczyk R. (red.). (2005). *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Kos E. (2013). *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91–116.

- Lalak D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lenzen G. (red.). (2003). *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, Berlin–Szczecin: Wydawnictwo Mater.
- Majewski M. (2009). *Judaizm – święta i obrzędy. Pakiet edukacyjny*, Warszawa: Fundacja Ochrony Dziedzictwa Żydowskiego.
- Piesterzeniewicz M. (2012). *Kultura fizyczna łódzian na przełomie XIX i XX wieku*, „Studia z Historii Społeczno-Gospodarczej”, nr 10, s. 137–152.
- Prawda M. (1989). *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (o koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 81–98.
- Rokuszewska-Pawełek A. (1996), *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schütze*, „ASK Research&Methods”, nr 1, s. 37–54.
- Urbaniak-Zajac D. (2005). *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, s. 115–127.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (red.). (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.). (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiszniewska I. (2014), *My, Żydzi z Polski*, Warszawa: Czarna Owca.

Dziękuję prof. dr hab. Danucie Urbaniak-Zajac za merytoryczne wskazówki i dr. Marcinowi Fastynowi za podzielenie się ze mną swoją wiedzą na temat łódzkich klubów piłkarskich.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Agnieszka Krawczyk
 Uniwersytet Łódzki
 Wydział Nauk o Wychowaniu
 e-mail: agnieszka.krawczyk@now.uni.lodz.pl

Raporty z badań

SPI Vol. 26, 2023/1 / e-ISSN 2450-5366

Case Reports

Agnieszka Knap-Stefaniuk
ORCID: 0000-0002-9201-9889
Jesuit University Ignatianum in Krakow

Managers' Power and Its Sources in Managing People in Multicultural Teams: The Results of Interviews with Czech, Portuguese, and French Managers

Władza menedżerów i jej źródła w zarządzaniu ludźmi w wielokulturowych zespołach. Wyniki wywiadów z menedżerami z Czech, Portugalii i Francji

ABSTRACT

The aims of the article are to describe how Czech, Portuguese, and French managers define the concept of “power,” to identify the sources of power they use, and to demonstrate the impact of their power on managing their culturally diverse teams. The research problem focuses on finding the answers to the questions: How do Czech, Portuguese, and French managers understand the term “power”? What sources of power and ways of exercising it do they use in practice? What areas of people management are affected by managers' power? The research methods consist of a literature review and individual in-depth interviews with managers conducted in 2022. The theoretical part defines the term “power,” and describes the sources

Keywords

power, sources of power, ways of exercising power by managers, multicultural work environment, managers, multicultural teams

SŁOWA KLUCZOWE

władza, źródła władzy, sposoby sprawowania władzy przez menedżerów, wielokulturowe środowisko pracy, menedżerowie, wielokulturowe zespoły

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.007

Submitted: 30.09.2022

Accepted: 2.01.2023

Case Reports

Raporty z badań

of managers' power and their ways of exercising it. The research part reports the results of the interviews with the managers.

The study demonstrates the importance of managers' power and its impact on people management in multicultural workplaces. The results of the interviews reveal that the managers accurately define the term "power" and frequently use its most common sources: legitimate and reward power. According to the managers, in workplaces with culturally diverse employees their power exerts a significant impact on people management.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie sposobu definiowania pojęcia „władzy” przez menedżerów czeskich, portugalskich i francuskich, określenie stosowanych przez nich źródeł władzy, a także wykazanie wpływu władzy menedżerów na zarządzanie ludźmi w zespołach zróżnicowanych kulturowo. Problemy badawcze to znalezienie odpowiedzi na pytania: Jak menedżerowie z Czech, Portugalii i Francji rozumieją pojęcie „władzy”? Jakie źródła władzy i sposoby jej sprawowania stosują w praktyce? Na jakie obszary zarządzania ludźmi ma wpływ władza menedżerów? Metody badawcze wykorzystane przez autorkę to przegląd literatury i wyniki indywidualnych wywiadów pogłębionych z menedżerami, które zrealizowano w roku 2022. W części teoretycznej zdefiniowano pojęcie „władzy”, opisano źródła władzy menedżerów i sposoby jej sprawowania. W części badawczej przedstawiono wyniki wywiadów, które przeprowadzono z menedżerami czeskimi, portugalskimi i francuskimi.

Analiza literatury i wyniki badań pozwoliły autorce na wykazanie znaczenia władzy menedżerów i jej wpływu na zarządzanie ludźmi w wielokulturowym środowisku pracy. Wyniki wywiadów wskazują, że czescy, portugalscy i francuscy menedżerowie trafnie definiują termin „władza” i wykorzystują najczęściej źródła władzy określane jako: *legitimate power* i *reward power*. Władza w środowisku zróżnicowanym kulturowo ma zdaniem menedżerów istotny wpływ na zarządzanie ludźmi.

Introduction

The fact that today's companies increasingly operate in international markets inevitably leads to growing cultural diversity in modern work environments. Managers and employees frequently work

in multicultural teams, which means that managers' power can affect their subordinates from diverse cultures in different ways, including influencing their attitudes, behaviors, and performance. Power is the ability to influence others, make decisions, give orders, and control how they are executed. The power that managers have and use should definitely not be used against people but directed at achieving the goals of teams and organizations. In multicultural workplaces, completely different needs and expectations of employees with different cultural backgrounds can sometimes lead to their completely different perceptions of managers' power. Thus, a vital challenge is to determine what role managers' power plays in people management, especially in workplaces characterized by cultural diversity.

The interviews analyzed in this article were conducted with Czech, Portuguese, and French managers, with the main objectives of describing how Czech, Portuguese, and French managers define the concept of "power," identifying the sources of power they use, and demonstrating the impact of their power on managing their culturally diverse teams.

Bearing in mind the aims of the study, the author formulated the following research problem: How do Czech, Portuguese, and French managers who manage culturally diverse teams understand the concept of "power"? What sources of power and ways of exercising it do they use in practice? What areas of people management in multicultural teams are affected by managers' power?

Power: explanation of the concept, sources of power, and ways in which managers exercise their power

The power held by managers influences employees' attitudes and behaviors, their motivation, commitment, and achievement of goals. It is an effective tool in coordinating and promoting harmonious relationships, resolving conflicts, and increasing team performance. Researchers have long discussed and analyzed the role that power plays in organizations (e.g., French, Raven 1959; McClelland 1970; Huber 1981; Finkelstein 1992; Pfeffer 1993; Aguinis, Nesler, Quigley et al. 1994; McClelland, Burnham 2003; Turner 2005; Randolph, Kemery 2011; Lunenburg 2012; Fehr, Herz, Wilkening 2013; Pfeffer 2013; Zigarmani, Roberts, Randolph 2015; Winter, Michels 2018;

Kovach 2020), and unanimously view it as an important behavioral construct, an essential part of managers' work, and a vital factor in management.

For Palumbo (1969), power as a concept is real for those working in various types of administration jobs, while for Clegg (2010), power is the foundation of organizations. Singh (2009) believes that power is necessary in performing even the simplest tasks within projects and in the general functioning of organizations, which is a view confirmed by Fehr et al. (2013), who claim that power is indispensable in organizations, and Magee and Smith (2013), for whom power is essentially important in organizations. According to Pfeffer (2013), power facilitates achieving organizational goals, while according to Vallas and Hill (2012), it is a key element in organizational analyses. Sturm and Antonakis (2015) discuss its interactional and relational attributes.

Power is the potential influence that someone has over another person or a group of people, and generally speaking, a person with power has control over something another person (or a group) wants. Power allows the one who possesses it to influence other people, thus it is the ability to introduce changes in the attitudes or behaviors of individuals and groups (Stoner et al. 1997). Power can also be defined as such processes or individuals that are capable of ensuring and leading the cooperation of community members by holding a designated social position within which it is possible to create and maintain social groups and thus influence others' behaviors (Andringa et al. 2013). Bachmann (2001) and other authors (e.g., Russell 2004; Randolph, Kemery 2011; Pierro, Kruglanski, Raven 2012; Anderson 2014; Sturm, Antonakis 2015) argue that power can be viewed as a mechanism for efficiently coordinating social interactions and that it fosters strong and healthy relationships between social partners. This definition facilitates analyzing power relationships, i.e., those that occur between managers and employees, especially if they work in multicultural teams. Power relationships are inherently social and exist only in relation to others (Vince 2014).

The role of power is crucial in the sense that it can severely hamper cooperation with an organization (Hingley 2005; Kumar 2005; Sodano 2006). Managers who misuse power they wield can negatively affect the functioning of individuals and teams, as well as their

relationships and performance, especially in culturally diverse work environments.

Already half a century ago, John French and Bertrand Raven (1959) defined and described five sources of power within organizations: legitimate (also called formal or bureaucratic) power, reward power, coercive power, expert power, and referent power. Since then, numerous researchers have elaborated on these sources of power in their studies (e.g., Raven, Kruglanski 1970; Teven 2007; Bolman, Deal 2008; Berdahl 2008; Randolph, Kemery 2011; Lunenburg 2012; Jones, George 2015; Hofmann et al. 2017; Kovach 2020). It should be emphasized that in various types of business settings, demonstrating power (or influence) can modify employee behavior either positively or negatively (Kovach 2020).

Legitimate power has its source in an elected, selected, or appointed position of authority and is usually grounded in social norms (Raven 1992). Such power allows instilling in others a sense of obligation or responsibility (Hinkin, Schriesheim 1989) and is based on the power holder's position in the hierarchy of authority. Legitimate power is born when subordinates accept the manager's right to exert impact on them (Raven et al. 1998) and is perpetuated when they internalize the belief that the manager has the right to be the manager (Podsakoff, Schriesheim 1985). Subordinates' perception of power as legitimate makes them comply with the orders of power holders, which allows those in charge to exercise thus legitimized power (Gibson, Ivancevich, Donnelly et al. 2012). However, because legitimate power encompasses a rather narrow scope of influence, overstepping its bounds should be avoided (Greenberg 2011).

Reward power is based on a person's right to offer rewards to others—these rewards can be tangible, social, emotional, or spiritual—if they do what is wanted or expected of them. Similarly, this power is also linked to a person's right to deny rewards to others if they do not do (or refuse to do) what is wanted or expected of them (Taucean, Tamasila, Negru-Strauti 2015: 70). Reward power can be defined as a person's ability to guide the behavior of others by providing them with what they want. As long as employees appreciate particular rewards, managers can use their reward power to influence their behavior by granting these rewards to them (or refusing to do so) (Lunenburg 2012). The more rewards are possible and the

higher their relative attractiveness, the greater reward power becomes (Podsakoff, Schriesheim 1985).

Coercive power is linked to a person's ability to influence others by punishing them or by threatening to do so. For example, employees may comply with their manager's orders because they are afraid of being punished (Lunenburg 2012). Coercive power is also defined as employees' belief that their manager has the right to punish them if they do not follow his or her instructions (Raven et al. 1998). This power is based on the extent of potential punishment and is often linked with negative emotions between the manager and the employees (Podsakoff, Schriesheim 1985). Coercive power refers to the threat of using force to make people do what is expected of them; this force can adopt various physical, social, emotional, political, or economic forms. In a nutshell, this power entails forcefully coercing people into doing something they do not want to do (Taucan, Tamasila, Negru-Strauti 2015: 70).

Expert power is based on the knowledge of those who hold power, their experience, and special skills or talents. Expertise is revealed through reputation, relevant credentials, or actions. Expert power is a person's ability to shape the behaviors of others because they believe that he or she possesses relevant knowledge, skills, or abilities (Lunenburg 2012). Expert power is directly linked with how subordinates perceive and how much they value the power holder's expertise and knowledge (Raven et al., 1998). The greater the expertise or knowledge in a given area employees perceive and attribute to the person with this power, the greater this power is (Podsakoff, Schriesheim 1985). Expert power is granted to those who are seen as credible, trustworthy, and relevant (Luthans 2011).

Referent power stems from the power holder being liked, admired, and respected, which allows him or her to affect others' behaviors (Lunenburg 2012). Its foundation is built on employees' personal identification with their manager (Raven et al. 1998), and it is conditioned by the extent to which they believe that their personal self-identification will improve through interactions with him or her or their desire to be like him or her (Podsakoff, Schriesheim 1985). Thus, it can be said that referent power feeds on admiration and a wish to be like the person who holds this power.

Two other types of power mentioned in the subject literature are connection power and informational power. Connection power stems from who you know and who the people you know know, and who they have a good relationship with, while informational power is based on having access to valuable or important information (Reyes 2014). These two types of power rely on the conviction that the power holder is able to provide reasonable justification to others why they should believe in something or behave in a given way (Raven et al. 1998).

In their work, managers exercise the power they possess in different ways. Galata describes three forms of exercising power by managers (2004: 21). One is the display of one's superiority. A manager enforces expected behaviors from his or her employees by means of various sanctions. The relationship between the manager and his subordinates is based on the professional dependence and superiority of the manager. The second form is manipulation of employee behavior. In this way of exercising power, the manager withholds certain information from employees, such as organizational changes, and influences their attitudes and behavior through manipulation. Logical argumentation is the third form of exercising power. The manager justifies and convinces employees of the rightness of his or her decisions. This form is used by managers who are not afraid of discussing things with their subordinates and who rely on their managerial and substantive competences.

Although French and Raven listed the five aforementioned sources of power (legitimate, reward, coercive, expert, and referent), it is worth observing that these sources should not be treated as separate from each other. Managers can and should use them in different combinations which are best suited to the situation they are dealing with.

The power of managers is of great significance in the area of day-to-day people management, particularly in culturally diverse work environments, in which the needs, expectations, and habits of employees who come from different cultures can be poles apart.

Methodology of the study

The interviews described in the article were conducted in July and August 2022. In July 2022, during her research trip, the author conducted eight face-to-face interviews with Czech managers, and

in August 2022 she interviewed eight Portuguese and eight French managers online. The criterion for selecting managers for the interviews was that they had worked in a managerial position in a multinational company for at least three years as managers of culturally diverse team whose members come from at least three different cultures.

Organizing and conducting international research (which—in the case of the interviews analyzed in the article—were interviews with managers of different nationalities) is not an easy task for a researcher. The selection of managers from specific European countries who would participate in the study was dictated primarily by the author's capacity to arrange and hold interviews with managers of these specific nationalities. In order to organize and conduct the interviews, the author used her socio-professional networks to find managers who meet the selection criteria, to obtain their consent to participate in the interviews, and to conduct the interviews at times convenient to them. The research sample was selected using a non-probability sampling method. The technique used was snowball sampling, which entails reaching out to a small group of respondents and then, through them, reaching out to more respondents who are their acquaintances and who have similar characteristics (Miszczak, Walasek 2013: 104). As for the interviews described in the article, this involved managers who met the given criteria.

It should be mentioned here that the interviews described in this article are a continuation of a study dedicated to managers' power which the author conducted in 2021–2022 by means of interviews with Polish, Spanish, and Italian managers (Knap-Stefaniuk 2022). Also for those interviews, the choice of managers from Poland and, in particular, from Spain and Italy was dictated by the author's ability (through her socio-professional networks) to organize and conduct interviews in these countries. The author's intention was to continue her investigations devoted to power among managers from other nationalities (here: Czech, Portuguese, and French), rather than to undertake comparative analyses between the previous and the present study, which is one of the directions of her future research. That is why, to make it possible to compare the results of both studies in the future, she formulated the same research problems and applied the same research methods, techniques, and tool (an interview scenario)

that she used when interviewing the Polish, Spanish, and Italian managers. The study described in this article (as well as the previous study) is qualitative and is based on the semi-structured interview method, individual in-depth interview technique, and elements of quantitative analysis.

The interviews with eight Czech managers were conducted in face-to-face meetings while the author was on a research trip in the Czech Republic, while the interviews with eight Portuguese and eight French managers were conducted online, using the Zoom application.

The interviews lasted between 40 and 60 minutes. At their beginning, the managers were given all necessary information (regarding the method, technique, and purpose of the study, as well as various formalities). The author took notes during all interviews (some of them were recorded with the managers' consent), which made it possible to subject the results to qualitative and quantitative analyses. The interviews were conducted in English; those with the French managers required a translator's help (because not all managers spoke English in the interview). Table 1 presents the characteristics of the respondents who took part in the interviews.

Table 1. Characteristics of the respondents (the managers who participated in the interviews)

Criterion	Czech managers	Portuguese managers	French managers
Age	35–52	36–49	38–51
Women	4	3	3
Men	4	5	5
Number of years as a manager in an international company (work experience)	4–13	4–11	5–12
Number of different nationalities in the team managed by the manager	at least 3 nationalities (4 nationalities)	at least 3 nationalities (4 nationalities)	at least 3 nationalities (4 nationalities)

Based on interviews with Czech, Portuguese, and French managers.

Power and sources of power used by managers participating in the interviews: findings of the study

The aim of the interviews was to obtain information on how the Czech, Portuguese, and French managers define the term “power,” to identify the sources of power they use, and to identify the ways in which they exercise it. The author, as in the interviews she previously conducted with Polish, Spanish, and Italian managers, also wanted to identify the areas of people management in which managers’ power is, in their opinion, the most important. Table 2 shows the respondents’ answers to a request to define the term “power.”

Table 2. The ways in which the concept of power is defined by the respondents

Power: definition of the term	Czech managers	Portuguese managers	French managers
Manager 1	Influencing employees to change their behavior	Influencing employees through various means and methods (rewards, punishments, or authority) to be able to enforce diligent execution of the manager’s orders and decisions	The ability to use the manager’s official and unofficial authority to influence employees
Manager 2	Influencing employees from a position of authority, the manager has to effectively achieve the goals of the team	Influencing employees to build relationships within the team and to effectively achieve common goals; the manager can reward employees, punish them, and use his or her knowledge to influence them	Influencing employees by using various measures, such as rewards, punishments, and the manager’s position, knowledge, and competence to effectively manage the team and achieve its goals
Manager 3	Influencing employees to achieve goals, e.g., through rewards and punishments or the manager’s competences and personality	Influencing others (employees and co-workers) through the position of the manager and solutions such as rewarding or punishing	Influencing employees through various means (authority, official and unofficial power, rewards and punishments) to enforce the completion of tasks and the achievement of goals

Power: definition of the term	Czech managers	Portuguese managers	French managers
Manager 4	The ability/skill to influence employees and the team in such a way that they perform their tasks well and follow the manager's instructions	Using various means to influence the attitudes and behaviors of others (the manager has this ability because of his or her position)	Using one's position in the company's structure and the power that comes with it to influence employees' behaviors, their work, motivation, relationships in teams, and task performance
Manager 5	Being able to influence subordinates when one is a manager; using rewards, punishments, and other solutions to make employees act in accordance with the manager's will and decisions	Influencing employees through formal authority (but also primarily through informal authority to perform tasks in accordance with the organization's objectives)	Influencing subordinates/co-workers (in various ways), e.g., through rewards, punishments, but also through the manager's competence and authority or personality traits in order to motivate, control, change behaviors, and achieve planned goals
Manager 6	Influencing employees' attitudes and behaviors through various means and methods in order to affect their motivation, goal achievement, and commitment	The ability to influence employees through rewards or punishments which is offered by the position the manager holds	Influencing employees through the manager's position in order to implement the plans of the organization, using various measures (punishments, rewards, appeal to the manager's expertise, authority, or information he or she possesses)
Manager 7	Influencing employees' attitudes and behaviors, their work, and the way in which they perform tasks through the authority and power that the manager holds due to his position	The ability to use rewards and punishments, to influence people, to control their work, due to the position that the manager holds	Real influence on employees through rewards and punishments in order to increase productivity in teams and to implement the company's strategy
Manager 8	Influencing subordinates, changing their attitudes and behaviors at work through rewards and punishments, authority and power that the manager possesses	Influencing employees, coordinating work and task performance through the use of various solutions: punishments, rewards, authority, relations with subordinates, as well as the manager's knowledge and contacts	Influencing employees to obtain such individual and team work results through which the organization achieves its goals (the manager can use various means to do this: to reward, punish, or appeal to his or her authority, experience, knowledge, and information he or she has)

Based on the interviews with the Czech, Portuguese, and French managers.

The managers' answers reveal that they are familiar with and understand the term "power" and define it similarly. During the interviews, the author described various sources of power and asked managers to identify the ones they use in managing people (i.e., the members of the teams they lead). Table 3 shows the managers' responses to the question about the sources of power.

Table 3. Sources of power that managers use in managing their multicultural teams

Source of power	Czech managers	Portuguese managers	French managers
Legitimate power	8	8	8
Reward power	8	8	8
Coercive power	6	6	6
Expert power	7	6	8
Referent power	6	8	7
Connection power	7	6	7
Informational power	7	6	7

Based on the interviews with the Czech, Portuguese, and French managers.

The table above demonstrates that the sources of power that managers use most often are legitimate power (eight responses from managers of all nationalities) and reward power (also eight responses from managers of all nationalities). Coercive power was indicated by six Czech, six Portuguese, and six French managers. Expert power was mentioned by eight French managers, seven Czech managers, and six Portuguese managers. Referent power was mentioned by eight Portuguese managers, seven French managers, and six Czech managers, while connection power and informational power were identified by seven French and Czech managers and six Portuguese managers.

The interviews also aimed to identify the ways in which managers exercise their power while working with their multicultural teams in multicultural work environments. The respondents listened to descriptions of three different forms of exercising power and were asked to indicate the ones they apply in their work. Their responses are presented in Table 4.

Table 4. Ways in which managers of multicultural teams exercise their power

Sources of power	Czech managers	Portuguese managers	French managers
Showing one's superiority	6	4	6
Manipulating employee behavior	4	4	4
Logical argumentation	7	7	8

Based on the interviews with the Czech, Portuguese, and French managers.

Logical argumentation received the most affirmative responses (from eight French managers and seven Czech and Portuguese managers). Showing one's superiority was chosen by six French and Czech managers and four Portuguese managers. Manipulating employee behavior was indicated by four managers of each nationality. During the interviews, the author also asked the managers about the areas of people management in which their power is the most important. The results are shown in Table 5.

Table 5. Impact of managers' power on different areas of people management in multicultural teams

Different areas of human resource management	Czech managers	Portuguese managers	French managers
Human resource planning	7	7	8
Recruitment and selection of employees	8	7	8
Motivating employees	8	8	8
Remuneration	8	7	8
Training and development	8	7	8
Employee assessment	8	8	8
Team communication	7	6	7
Conflict resolution	8	6	8
Competence management	7	7	8
Talent management	7	7	8
Dismissal of employees	8	6	8

Based on the interviews with the Czech, Portuguese, and French managers.

The largest number of managers' responses concerned motivating employees (eight responses from the managers of all nationalities)

and evaluating employees (eight responses from the managers of all nationalities). This was followed by recruitment and selection of employees, remuneration, and training and development (eight responses from the French and Czech managers, and seven responses from the Portuguese managers).

Discussion

Researchers have long recognized the importance of power in effective people management and have conducted a number of studies on various aspects of power. Over the years, the notion of power and the sources of power described by French and Raven (1959) have been greatly expanded. Researchers have focused on explaining the psychology of an individual employee linked to the influence and power of the manager (Farmer, Aguinis 2005).

Studies on power by various authors emphasize the interdependence between superiors and employees and confirm the vital role that power plays in the workplace, in such areas as increasing employees' performance (McShane, von Glinow 2003), influencing employee motivation (Coelho, Cunha, Souza Meirelles 2016), exerting negative interpersonal impact, reducing job satisfaction, and increasing stress and dissatisfaction (Thoresen, Kaplan, Barsky et al. 2003; Teven 2007; Ng, Sorensen 2009).

In the study described in this article, the author focused on the way in which managers of different nationalities (Czech, Portuguese, and French) define the concept of "power," which is a follow up of an analogous study she previously conducted among Polish, Spanish, and Italian managers. Both studies also investigated the sources of power that managers use in managing people in culturally diverse work environments and the ways in which they exercise their power in practice.

The author accomplished her research objective, and the information collected during the interviews allowed her to provide answers to the research questions. Unquestionably, a particularly valuable element of the study was identifying the areas of people management in which the power held by managers is of the greatest importance.

In the author's opinion, the managers who participated in the study define power correctly. In managing their teams, they use all sources of power described in the theoretical part of the article. The

sources of power that they most frequently use are legitimate power and reward power (eight responses from the managers of all nationalities), while in exercising their power, managers primarily refer to logical argumentation (eight responses from the French managers and seven responses from the Czech and Portuguese managers).

The areas of people management indicated by the managers as the ones in which their authority is the most important included motivating employees and evaluating them (eight responses each from the managers of all nationalities), as well as employee recruitment and selection, remuneration, and training and development (eight responses from the French and Czech managers and seven responses from the Portuguese managers).

The results of the interviews confirm that power is an important management tool available to managers, which is in line with the findings of, among others: Pratto, Pearson, I-Ching, and Saguy (2008); Biong, Nygaard, Silkoset (2010); Taucean, Tamasila, Negru-Strauti (2016).

Limitations and future research directions

Admittedly, the greatest limitation of this study is its comparatively small sample size. A larger one would certainly have provided more decisive findings and allowed more conclusive interpretations. Thus, future research should replicate the study using a larger sample size. It would be highly beneficial to repeat the study with managers from other countries, which would provide information on the impact of managers' power on people management and various aspects of HRM in multicultural work environments, which would make it possible to study the role of managers' power across cultures and compare results from different countries.

It is worth mentioning here that this study was limited to qualitative research (with an element of quantitative measures), but it might be interesting to conduct analysis based on a larger quantitative study. In the author's opinion, future studies should focus on relationships between the sources of power used by managers as well as on understanding the impact of different power sources on employees' behaviors and performance, especially in intercultural teams working in culturally diverse work environments.

In future research, it is certainly worthwhile to survey managers of other nationalities. Examining how managers' understanding and use of their power affects the functioning of the teams they manage also seems to be a promising future research direction. Moreover, the research area can certainly be extended to include other aspects of managers' power.

Conclusions

The analysis of the subject literature and the interviews conducted by the author reveal that power is fundamental in shaping work environments and relationships within them based on respect for and adherence to the rules within an organization. Power is the sanctioning of the organizational order, including the structure of the organization and the distribution of tasks, duties, and responsibilities within it. By virtue of their position, managers mainly have formal authority, but they use various sources of authority in their management practice which can have either a positive or negative impact on employees.

The managers of all nationalities who took part in the study are familiar with and correctly describe the concept of power. In their work with multicultural teams, they use all sources of power described in the literature, such as legitimate power, reward power, coercive power, expert power, referent power, connection power, and informational power. Their responses to the interview questions reveal that legitimate power and reward power are the sources they use most frequently in their management practice and that they primarily (the greatest number of responses) exercise their power by means of logical argumentation. In their opinion, the areas of people management where power is particularly important are employee motivation and employee assessment.

Employees who are influenced by managers can be divided into two groups. The first group includes satisfied and contented employees, who feel safe in the presence of their managers and trust them, based on their previous positive experiences. The second group includes employees whose relationships with their managers are based on negative emotions and experiences, which has led to their insecurity resulting from previous incorrect relations. Power is

a tool that can increase or decrease the effectiveness of management, thus managers should use it wisely. Managers who work in culturally diverse environments should pay particular attention to skillfully minimizing insecurity among employees, not using their power against employees, and seeking effective ways of building positive relationships with employees. Workplaces in which managers misuse their power and are not trusted nor respected by their employees from diverse cultural backgrounds are usually characterized by coercion, anxiety, and even psychological violence in supervisor–subordinate relations, which necessarily leads to a range of conflicts and stress.

Bibliography

- Aguinis H., Nesler M.S., Quigley B.M., Tedeschi J.T. (1994). “Perceptions of Power: A Cognitive Perspective,” *Social Behaviour and Personality*, vol. 22, no. 4, pp. 377–384.
- Anderson, C., Brion S. (2014). “Perspectives on Power in Organizations,” *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, vol. 1, pp. 67–97, doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-09125.
- Andringa T.C., van den Bosch K.A., Vlaskamp C. (2013). “Learning Autonomy in Two or Three Steps: Linking Open-ended Development, Authority, and Agency to Motivation,” *Frontiers in Psychology*, vol. 4, art. 766, doi:10.3389/fpsyg.2013.00766.
- Berdahl J. (2008). “Introduction: Social Power in Action,” *Social Justice Research*, vol. 21, no. 3, 255–262, <https://doi.org/10.1007/s11211-008-0076-x>.
- Biong H., Nygaard A., Silkoset R. (2010). “The Influence of Retail Management’s Use of Social Power on Corporate Ethical Values, Employee Commitment, and Performance,” *Journal of Business Ethics*, vol. 97, no. 3, pp. 341–363, doi:10.1007/s10551-010-0497-y.
- Bolman L., Deal T. (2008). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*, 4th edition, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coelho T., Cunha M., Souza Meirelles F. (2016). “The Client–Consultant Relationship in ERP Implementation in Government: Exploring the Dynamic Between Power and Knowledge,” *Information Polity*, vol. 21, no. 3, pp. 307–320, doi:10.3233/IP-160397.
- Clegg S.R. (2010). “The State, Power and Agency: Missing in Action in Institutional Theory?” *Journal of Management Inquiry*, vol. 19, no. 1, pp. 4–13, <https://doi.org/10.1177/1056492609347562>.
- Finkelstein S. (1992). “Power in Top Management Teams: Dimensions, Measurement, and Validation,” *Academy of Management Journal*, vol. 35, no. 3, pp. 505–538, <https://doi.org/10.5465/256485>.

- Fehr E., Herz H., Wilkening T. (2013). "The Lure of Authority: Motivation and Incentive Effects of Power," *American Economic Review*, vol. 103, no. 4, pp. 1325–1359, doi:10.1257/aer.103.4.1325.
- French J.R.P., Raven B. (1959). "The Bases of Social Power," [in:] D. Cartwright (ed.), *Studies in Social Power*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, pp. 150–167.
- Galata S. (2004). *Wprowadzenie do zarządzania strategicznego*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Gibson J.L., Ivancevich J.M., Donnelly J.H., Konopaske R. (2012). *Organizations: Behaviour, Structure, Processes*, 14th edition, New York: McGraw Hill.
- Greenberg J. (2011). *Behaviour in Organizations*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Farmer S., Aguinis H. (2005). "Accounting for Subordinate Perceptions of Supervisory Power: An Identity-Dependence Model," *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, no. 6, pp. 1069–1083, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1069>.
- Hinkin T.R., Schriesheim C.A. (1989). "Development and Application of New Scales to Measure the Bases of Social Power," *Journal of Applied Psychology*, vol. 74, no. 4, pp. 561–567, <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.561>.
- Hofmann E., Hartl B., Gangl K., Hartner-Tiefenthaler M., Kirchler E. (2017). "Authorities' Coercive and Legitimate Power: The Impact on Cognitions Underlying Cooperation," *Frontiers in Psychology*, vol. 8, art. 5, pp. 1–15, doi:10.3389/fpsyg.2017.00005.
- Huber V.L. (1981). "The Sources, Uses, and Conservation of Managerial Power," *Personnel*, vol. 51, no. 4, pp. 62–67.
- Jones G., George J. (2015). *Essentials of Contemporary Management*, 6th edition, New York: McGraw Hill Education.
- Knap-Stefaniuk A. (2022). "Managers' Power in an Environment of Cultural Diversity – in the Opinion of Managers from Poland, Spain and Italy," *Horyzonty Polityki*, vol. 13, no. 45, 119–138, doi:10.35765/HP.2267.
- Kovach M. (2020). "Leader Influence: A Research Review of French & Raven's (1959) Power Dynamics," *The Journal of Values-Based Leadership*, vol. 13, no. 2, art. 15, <http://dx.doi.org/10.22543/0733.132.1312>.
- Lunenburg F.C. (2012). "Power and Leadership: An Influence Process," *International Journal of Management and Administration*, vol. 15, no. 1, pp. 1–9.
- Luthans F. (2011). *Organizational Behaviour: An Evidence-Based Approach*, 11th edition, New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Magee J.C., Smith P.K. (2013). "The Social Distance Theory of Power," *Personality and Social Psychology Review*, vol. 17, no. 2, pp. 158–186, <https://doi.org/10.1177/1088868312472732>.

- McClelland D.C. (1970). "The Two Faces of Power," *Journal of International Affairs*, vol. 24, no. 1, pp. 29–47.
- McClelland D.C., Burnham D.H. (2003). "Power Is the Great Motivator," *Harvard Business Review*, vol. 81, no. 1, pp. 117–129.
- McShane S., von Glinow M. (2003). *Organizational Behaviour: Emerging Realities for the Workplace Revolution*, New York: McGraw Hill.
- Miszczak A., Walasek J. (2013). „Techniki wyboru próby badawczej,” *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, no. 2(6), pp. 100–108.
- Ng T. W.H., Sorensen K.L. (2009). "Dispositional Affectivity and Work-Related Outcomes: A Meta-Analysis," *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 39, no. 6, pp. 1255–1287, <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00481.x>.
- Palumbo J.D. (1969). "Power and Role Specificity in Organizational Theory," *Public Administration Review*, May/June, pp. 237–248, <https://doi.org/10.2307/973538>.
- Pierro A., Kruglanski A.W., Raven H.B. (2012). "Motivational Underpinnings of Social Influence in Work Settings: Bases of Social Power and the Need for Cognitive Closure," *European Journal of Social Psychology*, vol. 42, no. 1, pp. 41–52, doi:10.1002/ejsp.836.
- Pfeffer J. (1993). *Managing With Power: Politics and Influence in Organizations*, Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Pfeffer J. (2013). "Power, Capriciousness, and Consequences," *Harvard Business Review*, vol. 1, no. 4, pp. 1–2.
- Podsakoff P.M., Schriesheim C.A. (1985). "Field Studies of French and Raven's Bases of Power: Critique, Reanalysis, and Suggestions for Future Research," *Psychological Bulletin Journal*, vol. 97, no. 3, pp. 387–411, doi:10.1037/0033-2909.97.3.387.
- Pratto F., Pearson A., I-Ching L., Saguy T. (2008). "Power Dynamics in an Experimental Game," *Social Justice Research*, vol. 21, no. 3, pp. 377–407, doi:10.1007/s11211-008-0075-y.
- Randolph W.A., Kemery E.R. (2011). "Managerial Use of Power Bases in a Model of Managerial Empowerment Practices and Employee Psychological Empowerment," *Journal of Leadership & Organizational Studies*, vol. 18, no. 1, pp. 95–106, doi:10.1177/1548051810379798.
- Raven B.H. (1992). "A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven Thirty Years Later," *Journal of Social Behaviour and Personality*, vol. 7, no. 2, pp. 217–244.
- Raven B.H., Kruglanski A.W. (1970). "Control and Power," [in:] P. Swingle (ed.), *The Structure of Conflict*, New York: Academic Press, pp. 69–109.
- Raven B.H., Schwarzwald J., Kozlowsky M. (1998). "Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence," *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 28, no. 4, pp. 307–332, doi:10.1111/j1559-1816.1998.tb01707.x.

- Reyes S. (2014). "Understanding the Power Dynamic at Work," *Leadership and Diversity*, vol. 5, no. 8, pp. 1–3.
- Russell B. (2004). *Power: A New Social Analysis*, London: Routledge.
- Singh A., Asce F. (2009). "Organizational Power in Perspective," *Leadership and Management in Engineering*, vol 9, no. 4, pp. 165–176, [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)LM.1943-5630.0000018](https://doi.org/10.1061/(ASCE)LM.1943-5630.0000018).
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., Jr. (1997). *Kierowanie*, trans. A. Ehrlich, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Sturm R.A., Antonakis R.A. (2015). "Interpersonal Power: A Review, Critique, and Research Agenda," *Journal of Management*, vol. 4, no. 1, pp. 136–163, <https://doi.org/10.1177/0149206314555769>.
- Taucean I.M., Tamasila M., Negru-Strauti G. (2016). "Study on Management Styles and Managerial Power Types for a Large Organization," *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, vol. 221, pp. 66–75, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.091>.
- Teven J. (2007). "The Effects of Supervisor Nonverbal Immediacy and Power Use on Employees' Ratings of Credibility and Affect for the Supervisor," *Communication Quarterly*, vol. 55, no. 2, pp. 155–177, <https://doi.org/10.1080/01463370601036036>.
- Thoresen C., Kaplan S., Barsky A., Warren C., de Chermont K. (2003). "The Affective Underpinnings of Job Perceptions and Attitudes: A Meta-Analytic Review and Integration," *Psychological Bulletin*, vol. 129, no. 6, pp. 914–945, doi:10.1037/0033-2909.129.6.914.
- Turner J.C. (2005). "Explaining the Nature of Power: A Three-Process Theory," *European Journal of Social Psychology*, vol. 35, no. 1, pp. 1–22, doi:10.1002/ejsp.244.
- Vallas P.S., Hill A. (2012). "Conceptualizing Power in Organizations," [in:] D. Courpasson, D. Golsorkhi, J.J. Sallaz (eds.), *Rethinking Power in Organizations, Institutions and Markets*, Bingley: Emerald Books, pp. 165–198.
- Vince R. (2014). "What do HRD Scholars and Practitioners Need to Know About Power, Emotion, and HRD?" *Human Resource Development Quarterly*, vol 25, no. 4, pp. 409–420, doi:10.1002/hrdq.21191.
- Winter S., Michels P. (2019). "The Managerial Power Approach: Is It testable?" *Journal of Management and Governance*, vol. 23, pp. 637–668, doi:10.1007/s10997-018-9434-8.
- Zigarmi D., Roberts T.P., Randolph W. (2015). "Employees' Perceived Use of Leader Power and Implications for Affect and Work Intentions," *Human Resource Development Quarterly*, vol. 26, no. 4, pp. 359–384, doi:10.1002/hrdq.21216.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Agnieszka Knap-Stefaniuk
Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Political and Administrative Sciences
e-mail: agnieszka.knap.stefaniuk@ignatianum.edu.pl

Ewa Agata Sowa-Behtane
ORCID: 0000-0002-0190-0567
Akademia Ignatianum w Krakowie

Integracja imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym. Na przykładzie uczestnictwa w tradycjach, świętach, uroczystościach i życiu kulturalnym

Integration of Immigrants With the Host Society:
On the Example of Participation in Traditions,
Holidays, Celebrations and Cultural Life

ABSTRACT

This article presents the problem of immigrant integration in Poland, which was investigated in a 2022 diagnostic survey of 56 immigrants living in Krakow. The respondents were asked about their opinions on participation in Polish holidays and traditions, introducing their Polish friends to the customs and traditions of their culture, and participation in Polish cultural life (Polish cinema, Polish theater, Polish exhibitions, and concerts of Polish artists). The analysis of the surveyed indicators shows that the vast majority of the respondents (approx. 70–80%) integrate with the host society to a high degree. The vast majority of the respondents (nearly 90%) claimed that they familiarize their Polish friends with their national culture. Sixty-five percent of

KEYWORDS

integration, immigrants, host society, Polish society, cultural life, traditions, holidays, celebrations

SŁOWA KLUCZOWE

integracja, imigranci, społeczeństwo przyjmujące, społeczeństwo polskie, życie kulturalne, tradycje, święta, uroczystości

SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2023.1.008
Nadesłano: 30.11.2022
Zaakceptowano: 13.01.2023

the respondents claimed that they participate in Polish cultural life very often or often. However, it is still necessary to take care of this group of immigrants who have problems with integration, so there is a need to modify integration policies, as well as to introduce intercultural education to schools and universities in a wider scope.

ABSTRAKT

Niniejszy artykuł przedstawia problem integracji imigrantów w Polsce, który próbowano zbadać za pomocą przeprowadzonych w 2022 roku metodą sondażu diagnostycznego badań, w których wzięło udział 56 imigrantów mieszkających w Krakowie. Aby osiągnąć zamierzony cel badawczy, zapytano badanych m.in. o opinie na temat uczestnictwa w polskich świętach i tradycjach, zapoznawania swoich polskich znajomych ze zwyczajami i tradycjami charakterystycznymi dla swojej kultury, uczestnictwa w polskim życiu kulturalnym (polskie kino, polski teatr, polskie wystawy, koncerty polskich artystów). Z analizy badanych wskaźników wynika, że zdecydowana większość badanych (ok. 70–80%) w wysokim stopniu integruje się ze społeczeństwem przyjmującym. Zdecydowana większość badanych (blisko 90%) twierdziła, że polskich znajomych zapoznaje ze swoją kulturą narodową. 65% badanych twierdziło, że bardzo często bądź często uczestniczy w polskim życiu kulturalnym. Wciąż jednak należy dbać o tę grupę imigrantów, która ma problemy z integracją. Istnieje potrzeba modyfikowania polityki integracji, a także wprowadzania w szerszym zakresie edukacji międzykulturowej do szkół oraz na uczelnie wyższe.

Wstęp

Współczesne migracje analizowane są najczęściej w kontekście procesów globalizacji. Do podstawowych uprawnień uczestników powstającej globalnej społeczności zalicza się m.in. prawo do przemieszczenia się z jednego społeczeństwa do innego i przynajmniej czasowe pozostawanie tam na prawach miejscowej ludności z możliwością powrotu bez znaczącej utraty swoich praw. Pochodną tego uprawnienia jest zachowanie własnej kultury i uczestniczenie w formach kultury mieszanej, obejmującej przynajmniej niektóre elementy kultury własnej (Urry 2009: 239). Globalizacja spowodowała, że wymiana kulturowa następuje szybciej niż to miało miejsce kiedykolwiek w przeszłości. Imigranci nie tylko poznają i przyjmują elementy

kultury dominującej w społeczeństwie przyjmującym, lecz również dzieli się swoją kulturą. Zjawisko to nazywamy międzykulturowością.

Integracja społeczna imigrantów w literaturze przedmiotu

W ujęciu socjologicznym integracja oznacza procesy jednoczenia elementów i części składowych w jedną całość. Procesy integracji obejmują w społeczeństwie te wszystkie interakcje między składowymi częściami czy grupami, które prowadzą do ich powiązania, kooperacji, dostosowania się czy rozwiązywania konfliktów (Turowski 1993: 129). Mówiąc o integracji w przypadku stosunków: społeczeństwo przyjmujące – imigranci, zazwyczaj ma się na myśli proces wkomponowania nowego elementu do istniejącego systemu społecznego, przy czym wkomponowanie to powinno się odbywać w taki sposób, aby rozszerzony system w dalszym ciągu funkcjonował harmonijnie i skutecznie (Koryś 2022).

Proces integracji imigrantów wymaga ze strony państwa przyjmującego stworzenia warunków do rzeczywistego włączenia imigrantów do uczestnictwa w różnych obszarach życia społecznego: w obszarze normatywnym i prawnym (status prawny imigrantów), ekonomicznym (zatrudnienie), instytucjonalnym, edukacyjnym i kulturowym. Od imigrantów zaś wymaga uznania podstawowych wartości i norm nowego społeczeństwa pobytu i aktywnego wchodzenia w kontakty społeczne, budowania więzi społecznych także poza swoją grupą etniczną oraz korzystania z udostępnianych przez państwo i jego instytucje dóbr i usług (Plewko 2010: 179).

Do grupy najczęściej stosowanych wskaźników integracji społecznej zalicza się (Ekspertyza... 2007: 98–99):

1. dotyczące stosunku społeczeństwa większościowego do grupy imigranckiej:
 - postawy społeczeństwa przyjmującego wobec uczestnictwa imigrantów w różnych dziedzinach życia społecznego, ekonomicznego, kulturalnego i politycznego;
 - skalę dystansu społecznego Bogardusa, która służy do pomiaru stopnia akceptacji wypełniania przez imigrantów zróżnicowanych ról społecznych;

- nastawienie społeczeństwa w stosunku do imigrantów: postawa tolerancyjna i otwarta czy zamknięta, czy jest ono w duchu asymilacyjnym czy wielokulturowości;
 - badanie alienacji: zmodyfikowana trójwymiarowa skala alienacji Deana (składa się z trzech skal badających bezsilność, normalność i izolację);
2. dotyczące relacji społecznych ze społeczeństwem wysyłającym:
 - utrzymywanie więzi z rodziną i znajomymi pozostającymi w kraju wysyłającym;
 3. dotyczące relacji społecznych ze społeczeństwem przyjmującym:
 - więzi w społeczeństwie przyjmującym: najbliższa rodzina (mąż/żona i dzieci), krewni, znajomi (imigranci czy przedstawiciele społeczeństwa przyjmującego);
 - spędzanie wolnego czasu przez imigranta z przedstawicielami społeczeństwa przyjmującego oraz z osobami o innej narodowości niż jego własna;
 - zasięg kontaktów imigranta w pracy z rezydentami kraju przyjmującego oraz z osobami o innej narodowości niż jego własna;
 - zawieranie związków małżeńskich z przedstawicielami społeczeństwa przyjmującego;
 4. dotyczące udziału w organizacjach społecznych:
 - uczestnictwo w organizacjach (stowarzyszenia, kluby, grupy wyznaniowe itp.) społeczeństwa przyjmującego;
 - tworzenie i uczestnictwo w stowarzyszeniach etnicznych i ich orientacja – na społeczeństwo pochodzenia czy też przyjmujące.

Metodologia badań własnych

W badaniach przeprowadzonych w 2022 roku metodą sondażu diagnostycznego za pomocą elektronicznego kwestionariusza ankiety wzięło udział 56 cudzoziemców mieszkających w Polsce. Połowę badanych (28 osób) stanowiły kobiety, a drugą połowę mężczyźni (28 osób). Osoby badane zamieszkiwały głównie duże miasta, powyżej 100000 mieszkańców (31 osób, tj. 55,3%) oraz średnie miasta (19 osób, tj. 33,9%), a jedynie kilka osób zamieszkiwało wsie (6 osób, tj. 10,8%). Badani byli w wieku od 21 do 43 lat, przebywali w Polsce

od pięciu miesięcy do trzynastu lat. 17 osób (30,4%) – od pięciu do jedenastu miesięcy, 16 osób (28,6%) – od jednego roku do dwóch lat, 14 osób (25,0%) – od trzech do pięciu lat, 9 osób (16,0%) – od sześciu do trzynastu lat.

Grupę imigrantów stanowili: Hindusi – 13 osób (23,2%), Turcy – 12 osób (21,4%), Ukraińcy – 9 osób (16,0%), Słowacy – 7 osób (12,5%), Egipcjanie – 4 osoby (7,1%), Nigeryjczycy – 2 osoby (3,5%), Algierczycy – 2 (3,5%), Włosi – 2 osoby (3,5%) oraz Francuzi – 2 osoby (3,5%). Przynależność do religii katolickiej deklarowało 9 badanych (16,0%), natomiast pozostała grupa deklarowała przynależność do następujących religii: protestantyzm, islam, sikhizm, hinduizm. Badani posiadali następujące wykształcenie: wyższe – 35%, niepełne wyższe – 18%, pomaturalne – 17%, średnie – 16%, zawodowe – 14%.

Problemem badawczym był stopień integracji badanych imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym – polskim. Aby osiągnąć zamierzony cel badawczy i znaleźć odpowiedź na postawione pytanie, wyróżniono następujące wskaźniki badań: Uczestnictwo w świętach Bożego Narodzenia, Uczestnictwo w świętach wielkanocnych, Uczestnictwo w polskich imieninach, Uczestnictwo w polskich urodzinach, Uczestnictwo w polskim weselu, Uczestnictwo w polskich chrzcinach, Uczestnictwo w polskim pogrzebie, Uczestnictwo we mszy św. w kościele rzymskokatolickim, Kultywowanie swoich narodowych zwyczajów i tradycji, Zapoznawanie swoich polskich znajomych ze zwyczajami i tradycjami charakterystycznymi dla swojej kultury, Uczestnictwo w polskim życiu kulturalnym (polskie kino, polski teatr, polskie wystawy, koncerty polskich artystów).

Wyniki badań własnych

Niezwykle ważnym czynnikiem w integracji imigrantów jest uczestnictwo w tradycjach danego kraju, polegające m.in. na obchodzeniu świąt i uroczystości. W Polsce spora część tradycji wiąże się z religią chrześcijańską, a zwłaszcza katolicką, np. celebrowanie świąt Bożego Narodzenia, Wielkanocy, uczestnictwo w chrzcinach, ślubach, pogrzebach – ma to miejsce najczęściej w obrzędzie religijnym, ale kultywuje się także tradycje świeckie, np. urodziny, imieniny, wesela, andrzejkki, sylwester, wianki itp.

Badanych pytano, czy uczestniczą w świętach Bożego Narodzenia w tradycji katolickiej. Wykaz odpowiedzi przedstawiono w tabeli nr 1.

Tabela 1. Uczestnictwo w świętach Bożego Narodzenia

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	32	57,1	57,1	57,1
	nie	6	10,7	10,7	67,9
	tak, wielokrotnie	18	32,1	32,1	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Z badań wynika, że aż 89,3% badanych chociaż jeden raz uczestniczyło w świętach Bożego Narodzenia obchodzonych w tradycji katolickiej. 32,1% imigrantów uczestniczyło w tych świętach wielokrotnie, a 57,1% tylko jeden raz. Wynika to z faktu, że dużą część badanych (blisko 60%) stanowiły osoby, które zamieszkiwały Polskę do roku bądź od roku do dwóch lat.

Kolejnym ważnym w Polsce świętem jest Wielkanoc, dlatego badanych pytano o ich uczestnictwo w świętach wielkanocnych. Odpowiedzi przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2. Uczestnictwo w świętach wielkanocnych

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	32	57,1	57,1	57,1
	nie	6	10,7	10,7	67,9
	tak, wielokrotnie	18	32,1	32,1	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

W odpowiedzi na to pytanie uzyskano dokładnie takie same dane, jakie odnotowano w pytaniu dotyczącym uczestnictwa w świętach

Bożego Narodzenia, czyli 89,3% badanych chociaż raz uczestniczyło w świętach wielkanocnych obchodzonych w tradycji katolickiej. 32,1% imigrantów uczestniczyło w świętach wielokrotnie, a 57,1% tylko jeden raz.

W dalszej części kwestionariusza zamieszczono pytanie dotyczące uczestnictwa w polskich imieninach. Otrzymane odpowiedzi przedstawione zostały w tabeli nr 3.

Tabela 3. Uczestnictwo w polskich imieninach

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	32	57,1	57,1	57,1
	nie	8	14,3	14,3	71,4
	tak, wielokrotnie	16	28,6	28,6	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Z analizy badań wynika, że zdecydowana większość uczestniczyła w polskich imieninach wielokrotnie. 57,1% badanych brało udział jeden raz w takim wydarzeniu, a 28,6% wielokrotnie. Bardzo podobne odpowiedzi uzyskano w pytaniu o uczestnictwo w polskich urodzinach (57,1% uczestniczyło jednokrotnie, a 37,5% wielokrotnie). Wyniki przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 4. Uczestnictwo w polskich urodzinach

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	32	57,1	57,1	57,1
	nie	3	5,4	5,4	62,5
	tak, wielokrotnie	21	37,5	37,5	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Również wiele osób spośród badanych uczestniczyło w polskim weselu. Dane przedstawia tabela nr 6.

Tabela 5. Uczestnictwo w polskim weselu

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	32	57,1	57,1	57,1
	nie	17	30,4	30,4	87,5
	tak, wielokrotnie	7	12,5	12,5	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Większość badanych (57,1%) uczestniczyła w weselu jeden raz, natomiast 12,5% uczestniczyło w takiej uroczystości wielokrotnie. Bardzo podobne odpowiedzi pojawiły się przy kolejnym pytaniu dotyczącym uczestnictwa w polskich chrzcinach. Tutaj 57,1% badanych również deklarowało jednorazowe uczestnictwo, a 10,7% wielokrotne. Dokładne dane przedstawia poniższa tabela.

Tabela 6. Uczestnictwo w polskich chrzcinach

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	32	57,1	57,1	57,1
	nie	18	32,1	32,1	89,3
	tak, wielokrotnie	6	10,7	10,7	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Badanych pytano także o uczestnictwo w polskim pogrzebie. W tym wypadku ich uczestnictwo było rzadsze niż w wypadku wcześniej wymienianych uroczystości. 21,4% badanych podało, że uczestniczyło w polskim pogrzebie jeden raz, a 3,6%, że wielokrotnie. Dokładne dane przedstawia poniższa tabela.

Tabela 7. Uczestnictwo w polskim pogrzebie

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	12	21,4	21,4	21,4
	nie	42	75,0	75,0	96,4
	tak, wielokrotnie	2	3,6	3,6	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość badanych uczestniczyła także we mszy św. w kościele rzymskokatolickim: 60,7% – jednokrotnie, a 28,6% – wielokrotnie. Dokładne dane przedstawia tabela nr 8.

Tabela 8. Uczestnictwo we mszy św. w kościele rzymskokatolickim

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	jeden raz	34	60,7	60,7	60,7
	nie	6	10,7	10,7	71,4
	tak, wielokrotnie	16	28,6	28,6	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Z analizy przedstawionych danych (tabele od 1 do 8) wynika, że imigranci uczestniczą w polskich tradycyjnych świętach i uroczystościach. Wesela, chrzciny i pogrzeby są uroczystościami okazjonalnymi, w związku z tym uczestnictwo jest rzadsze aniżeli w świętach i uroczystościach, które celebруемy rokrocznie.

Badanych pytano także, czy jako imigranci mieszkający w Polsce kultywują swoje narodowe zwyczaje i tradycje. Blisko 80% badanych odpowiedziało twierdząco, lecz około połowa z tych osób deklaruowała także, iż jednocześnie bierze również udział w obchodach polskich świąt. Dokładne dane przedstawia poniższa tabela.

Tabela 9. Kulturowanie swoich narodowych zwyczajów i tradycji

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	raczej tak	33	58,9	58,9	58,9
	częściowo	3	5,4	5,4	64,3
	nie	7	12,5	12,5	76,8
	raczej nie	2	3,6	3,6	80,4
	tak	11	19,6	19,6	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Integracja cudzoziemców to nie tylko poznawanie kultury społeczeństwa przyjmującego, ale również zapoznawanie swoich polskich znajomych ze zwyczajami i tradycjami charakterystycznymi dla swojej kultury. Zdecydowana większość badanych (blisko 90%) twierdziła, że zapoznaje polskich znajomych ze swoją kulturą narodową. Dokładne dane przedstawia poniższa tabela.

Tabela 10. Zapoznawanie polskich znajomych ze zwyczajami i tradycjami charakterystycznymi dla swojej kultury

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	raczej tak	32	57,1	57,1	57,1
	nie	4	7,1	7,1	64,3
	raczej nie	2	3,6	3,6	67,9
	rzadko	2	3,6	3,6	71,4
	tak	16	28,6	28,6	100,0
	Ogółem	56	100,0	100,0	

Źródło: badania własne.

Kolejnym wskaźnikiem, który był badany, a który również ma wpływ na integrację imigrantów, jest aktywne uczestnictwo w polskim życiu kulturalnym (polskie kino, polski teatr, polskie wystawy, koncerty polskich artystów). 65% badanych twierdziło, że bardzo często bądź często uczestniczy w polskim życiu kulturalnym. Dokładne dane przedstawia poniższa tabela.

Tabela 11. Uczestnictwo w polskim życiu kulturalnym (polskie kino, polski teatr, polskie wystawy, koncerty polskich artystów)

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	bardzo często	32	57,1	57,1	57,1
	nie	14	25,0	25,0	82,1
	rzadko	5	8,9	8,9	91,1
	często	5	8,9	8,9	100,0

Źródło: badania własne.

Zakończenie: Wnioski z badań i postulaty pedagogiczne

Z przeprowadzonych badań wynika, że imigranci uczestniczą w polskich tradycyjnych świątach i uroczystościach, a jednocześnie kultywują swoje narodowe zwyczaje i tradycje (80%). Zdecydowana większość badanych (blisko 90%) twierdziła, że polskich znajomych zapoznaje ze swoją kulturą narodową. 65% badanych twierdziło, że bardzo często bądź często uczestniczy w polskim życiu kulturalnym. Można zatem stwierdzić, że dane te świadczą o dobrze działającym procesie integracji.

Badani opowiadali także w pytaniach otwartych o sposobach, w jakie dochodziło do ich uczestnictwa w polskich świątach, tradycjach, uroczystościach czy życiu kulturalnym. Najczęstszą odpowiedzią było wskazanie na bycie w związku z partnerem bądź partnerką polskiego pochodzenia, którzy w naturalny sposób wprowadzają ich w polskie rodzinne tradycje i zapraszają do wspólnego uczestnictwa w różnych uroczystościach.

Wyniki tych badań oraz te pierwsze wnioski można porównać do badań, które prowadziłam 10 lat wcześniej (Sowa-Behtane 2013), a których celem było poznanie opinii partnerek obcokrajowców mieszkających w Polsce na temat integracji swych partnerów. W tamtych badaniach brały udział osoby będące w związkach małżeńskich (32 osoby) oraz żyjące w niezalegalizowanych związkach konkubencjalnych (8 osób). Grupę obcokrajowców, na temat których wypowiadały się ich partnerki, stanowili: Egipcjanie – 13 osób, Algierczycy – 12 osób, Tunezyjczycy – 4 osoby, Hindusi – 4 osoby, Nigeryjczycy – 2 osoby,

Turcy – 2 osoby oraz po jednej osobie z Maroka, Iraku i Australii. Z wypowiedzi badanych kobiet wynikało, że ich partnerzy uczestniczyli w polskich tradycyjnych świątach i uroczystościach, a przebywając w Polsce mogli również swobodnie praktykować swoją religię i swoje wierzenia – tak twierdziło 75% badanych kobiet. Badania te potwierdzają, że partner czy partnerka z kraju przyjmującego jest osobą znaczącą we wprowadzaniu imigranta w tradycje i życie kulturalne Polski.

W innych odpowiedziach badani wskazywali na kolegów i koleżanki z pracy, którzy wychodzili z inicjatywą i zaproszeniem do swoich domów rodzinnych do wspólnego uczestniczenia w obchodach świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy bądź zapraszali po koleżeńsku na śluby, wesela czy chrzciny. Bardzo często to także pracodawcy (szczególnie w dużych, międzynarodowych korporacjach) dbają o organizowanie np. wigilii pracowniczych, które mają na celu pokazanie tradycji kraju przyjmującego. Imigranci wypowiadali się, że bardzo chętnie w takich wydarzeniach uczestniczyli. Również różne organizacje pozarządowe bądź samorządowe organizują wydarzenia skierowane do imigrantów, które polegają na zapraszaniu do wspólnego uczestnictwa w różnych uroczystościach.

W działania tego rodzaju powinny się włączać także organizacje rządowe. Ponieważ Polska jest jednym z krajów usytuowanych w centrum Europy, dlatego też temat integracji i dialogu z imigrantami jest niezwykle ważny i jako państwo przyjmujące musimy budować środowiska integracyjne, niwelować dystans społeczny między grupami, jak również przeciwdziałać uprzedzeniom i dyskryminacji. Integracja społeczna staje się kluczowym narzędziem w realizacji tego zamierzenia – pozwala ona uwzględnić w społeczeństwie przyjmującym grupy społeczne wywodzące się z różnych narodowości, kultur i religii.

Należy pamiętać, że poprzez wspomaganie imigrantów pomagamy również budować nasze codzienne warunki życia. Jeśli zostawimy imigrantów samych sobie, zapewne wpłynie to na jakość naszego codziennego życia, które w przyszłości – jak wszystko na to wskazuje – w coraz większym stopniu stanie się jeszcze bardziej wielokulturowe. Jednym ze źródeł sukcesu w tworzeniu polityki imigracyjnej Polski jest uczenie się międzykulturowości i zachęcanie imigrantów do aktywnego i podmiotowego udziału w życiu społecznym

kultury dominującej. Jednocześnie jako społeczeństwo przyjmujące sami powinniśmy aktywnie uczestniczyć w ich życiu kulturalnym.

Bibliografia

- Ekspertyza podsumowująca doświadczenia teoretyczne i empiryczne nad społecznym i ekonomicznym wymiarem integracji. Moduł III. Integracja cudzoziemców w Polsce, Ośrodek Badań nad Migracjami. Uniwersytet Warszawski, Sierpień 2007.
- Koryś I. (2022). *Integracja imigrantów a asymilacja, segregacja i marginalizacja – słowniczek podstawowych pojęć*, Międzynarodowa Organizacja do Spraw Migracji, http://www.enigma.wsb.pl/debata/download/integracja_imigrantow.pdf [dostęp: 12.12.2022].
- Plewko J. (2010). *Warunki integracji imigrantów ze społeczeństwem przyjmującym w wybranych krajach Unii Europejskiej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 2, nr 38, s. 157–180.
- Sowa-Behtane E. (2013). *Integracja cudzoziemców w Polsce w opiniach ich życiowych partnerek*, [w:] B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek (red.), *Segregacja, integracja, inkluzja*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 139–162.
- Turowski J. (2009). *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Urry J. (2009). *Socjologia mobilności*, przeł. J. Stawiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Ewa Sowa-Behtane
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: ewa.sowa@ignatianum.edu.pl

Recenzje

SPI Vol. 26, 2023/1 / e-ISSN 2450-5366

Reviews

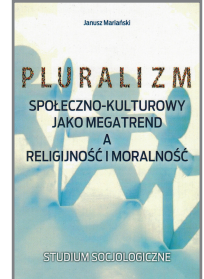
Ks. Cyprian Rogowski
ORCID: 0000-0002-7382-2203
Universität Vechta, Niemcy

Religijność i moralność wobec wyzwań pluralizmu społeczno-kulturowego

Religiosity and Morality in the Face of Challenges of Social and Cultural Pluralism

Janusz Mariański, *Pluralizm społeczno-kulturowy jako megatrend a religijność i moralność. Studium socjologiczne*, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, Lublin 2022, ss. 266

Zanim przejdę do omówienia monografii ks. prof. Janusza Mariańskiego, najpierw poczynię ogólną refleksję nawiązującą do problematyki zawartej w publikacji autora. Przez długi czas zakładano, że religia w toku modernizacji będzie stopniowo tracić na znaczeniu, przede wszystkim w wyniku procesów różnicowania i racjonalizacji, a w końcu zaniknie. Teza sekularyzacji opierała się na spostrzeżeniu, że funkcjonalne zróżnicowanie podsystemów społecznych coraz bardziej oddziela sfery świeckie od religijnych, a Kościół traci przez to coraz więcej społecznej władzy i wpływów. W związku z tym struktura społeczna przestała się legitymizować interpretacjami religijnymi, czyli powoli traciła na znaczeniu. Używając terminu „religia”, jak to jest w zwyczaju socjologii religii, trzeba mieć świadomość różnorodności tradycji i wspólnot religijnych, które to kategorie zakładają zarówno pluralizm społeczno-kulturowy, jak i religijny.



SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

Reviews

Recenzje

Zjawisko indywidualnej orientacji religijnej w nowoczesności oznaczało utratę jednolitej religijnej interpretacji świata, która obowiązywała wszystkich członków społeczeństwa. Ponadto racjonalizacja, która miała miejsce, spowodowała „odczarowanie świata”. Już nie boski porządek, ale człowiek jako autonomiczny podmiot, jako *homo faber*, znalazł się w centrum rozumienia siebie i świata. Wraz z postępem naukowym zakwestionowane zostały religijne dogmaty i interpretacje świata, co w konsekwencji spowodowało, że religia została przeciwstawiona nauce i całej nowoczesności jako irracjonalna. Tej zmianie mentalności towarzyszyły liczne rezygnacje z członkostwa w Kościele na Zachodzie, stały spadek frekwencji w nabożeństwach oraz coraz bardziej indyferentny, a nawet odrzucający stosunek do wierzeń, norm religijnych i moralnych.

Od dwóch dekad narastają jednak wątpliwości i protesty wobec teorii sekularyzacji w sensie wyraźnego spadku znaczenia religii. Deeklezjalizacji nie można utożsamiać z upadkiem religii, a pojęcia religii nie można zawężać do „kościelności”, tym bardziej że utrzymałoby to definicyjną siłę Kościoła jako instytucji. Thomas Luckmann określił nawet teorię sekularyzacji jako nowoczesny mit, który bardziej ukrywa zmianę religijną niż czyni ją rozpoznawalną. I tutaj ogłoszono zmianę klimatu w religii. Neologizm Luckmanna „nowe ruchy religijne” stał się powszechnie przyjętą parafrazą centralnego zjawiska badawczego. W ten sposób zauważa się, że religie są nadal praktykowane, ale w nowych, zindywidualizowanych formach i w ramach odpowiednich ugrupowań. W tym sensie mamy do czynienia z „niewidzialnymi lub ukrytymi religiami”. Coraz częściej ludzie „przerabiają” różne elementy różnych tradycji religijnych na formy swojego „własnego Boga” w ramach nowej kultury duchowej. Rozszerzając pojęcie religii, dostrzeżono coraz większą różnicę między religią zdeterminowaną instytucjonalnie (chrześcijańską) a często niezdedeterminowaną religijnością jednostki. Należy tu jednak zwrócić uwagę na europocentryzm, który charakteryzuje ten sposób myślenia, gdyż „postmodernistyczna”, czyli zindywidualizowana, zdechrystianizowana religijność jest znana w innych tradycjach. Kluczowym pytaniem jest, czy opisywana indywidualizacja podaje w wątpliwość epokę nowoczesności jako taką, zarówno w sensie historii intelektualnej, jak i społecznej, czy też jest jedynie błędnym, bo okrojonym, jej obrazem.

Socjologowie przyjmują różne perspektywy w opisie współczesnego społeczeństwa: nie istnieje całościowa teoria społeczeństwa akceptowana przez wszystkich, raczej, w zależności od perspektywy, mówi się na przykład o „społeczeństwie ryzyka”, „społeczeństwie doświadczenia” czy nawet o „społeczeństwie ponowoczesnym”. Obok dyskusji o tym, co charakteryzuje współczesne społeczeństwo, nie ma przede wszystkim sporu o społeczno-filozoficzne pytanie, czy jest to inna, druga nowoczesność, która kontynuuje lub powinna dokończyć „projekt oświecenia”, czy też nowoczesność została lub powinna zostać porzucona i zastąpiona przez tzw. ponowoczesność.

W przedstawione powyżej dywagacje naukowe wpisuje się kolejna niezwykle wartościowa publikacja ks. prof. Janusza Mariańskiego. Praca zatytułowana: *Pluralizm społeczno-kulturowy jako megatrend a religijność i moralność* jest wnikliwym studium socjologicznym. Autor we wprowadzeniu słusznie zwrócił uwagę na *meritum* zagadnień, które korespondują ściśle z tytułem publikacji, że współczesne społeczeństwa w globalnym świecie stają się pluralistyczne zarówno w wymiarze społeczno-kulturowym, jak i religijnym. W tradycyjnych społeczeństwach, jak zaznacza ks. Mariański, religie funkcjonowały jako swoiste monopole. Ludzie żyli w środowiskach homogenicznych pod względem wyznaniowym czy światopoglądowym. Instytucje religijne odgrywały znaczącą rolę i cieszyły się autorytetem w życiu jednostek, grup społecznych i całego społeczeństwa. Pod względem światopoglądowym społeczeństwa współczesne są zróżnicowane. Wyraźnie zauważalny jest pluralizm postaw religijnych i permissywizm w zakresie postaw moralnych. Jak podkreśla autor publikacji, dla wielu ludzi pluralizm jako taki jest swoistym „wyznaniem wiary” i swoistą religią.

Po lekturze recenzowanej publikacji należy podkreślić, że zawartość wszystkich trzech rozdziałów w warstwie merytorycznej i metodologicznej jest bardzo spójna. W pierwszym rozdziale pt. „Społeczeństwo pluralistyczne między tradycją i zmieniającą się nowoczesnością” autor koncentruje uwagę na dynamice i mobilności współczesnych społeczeństw. W pluralistycznym ponowoczesnym świecie wszystko ulega ustawicznym przemianom, które sprawiają, że nic nie jest pewne. Relatywnie nieograniczona kooperacja i rywalizacja różnych systemów znaczeniowych i sensów, grup i instytucji społecznych prowadzi w konsekwencji do daleko idących przemian społeczno-kulturowych

i religijnych. Z minionych doświadczeń wynika, że w społeczeństwie tradycyjnym tradycja i obyczaj wywierały ogromny wpływ na życie jednostki, wartości i etyka nadawały człowiekowi kierunek, wskazywały, jak należy żyć i postępować. Współcześnie natomiast, w znacznie większym stopniu niż kiedykolwiek przedtem, każdy człowiek może samodzielnie kształtować własne życie.

Społeczeństwo otwarte, informacyjne i pluralistyczne zbliża się dzisiaj do stanu społeczeństwa indywidualistycznego. Społeczeństwa takie charakteryzują się indywidualnym rozumieniem wartości, subiektywizacją stylów życia, światopoglądów i moralności. Upowszechnia się w takich społeczeństwach sceptycyzm wobec zobowiązujących wspólnych ideałów, a także relatywizm w kwestiach dotyczących religii i religijności, a często dochodzi nawet do nihilizmu moralnego. W tym rozdziale ks. Mariański dokonuje ogólnej charakterystyki społeczeństwa pluralistycznego i analizuje szczegółowo zjawisko pluralizmu społeczno-kulturowego w społeczeństwach płynnej nowoczesności czy ponowoczesności. Współczesne społeczeństwo pluralistyczne cechuje daleko idące zróżnicowanie poszczególnych obszarów życia, do których należą: gospodarka, polityka, szkolnictwo, czas wolny, ochrona zdrowia, kultura, moralność, religia. Obszary te tworzą wręcz autonomiczne systemy strukturalne, z własnymi kodeksami postępowania i prawami, jak również z własną logiką działania i racjonalnością. Taki obraz funkcjonowania w sferze życia społecznego prowadzi w konsekwencji do tego, że jednostki są konfrontowane z różnymi, niekiedy kolidującymi ze sobą zobowiązaniami.

W uwagach końcowych do niniejszego rozdziału ks. Mariański wyciąga też konstruktywne wnioski opierając się na przeanalizowanej literaturze przedmiotu. Słusznie zauważa, że przemiany zachodzące w ponowoczesnym społeczeństwie nie mogą polegać na absolutnej negacji społeczeństwa tradycyjnego, bowiem takie podejście wiązałoby się z ogromnym ryzykiem. W rzeczywistości, jak zaznacza, mamy do czynienia ze swoistą koegzystencją nowoczesności i tradycji, z wahaniami się pomiędzy kształtem tradycyjnym i nowoczesnym społeczeństwa. Nie ulega wątpliwości, że współczesne społeczeństwa pluralistyczne, choć niosą ze sobą wiele niebezpieczeństw i zagrożeń, to dają również szansę znacznego postępu i doskonalenia. Sam pluralizm, jako cecha nowoczesnego czy ponowoczesnego społeczeństwa, zwłaszcza w swoich radykalnych formach, jest przez jednych oceniany

jako zjawisko ambiwalentne lub nawet negatywne, przez innych jako zjawisko pozytywne, ponieważ znosi dawne przymusy i totalitarne tendencje. Jednostka, według zwolenników tejże opcji, może się czuć „wyzwolona”. Tu należałoby jednak postawić pytanie o sens hermeneutyczny tak rozumianego rzekomego „wyzwolenia” człowieka?

Drugi rozdział zatytułowany „Pluralizm społeczno-kulturowy a religia i religijność” zawiera treści dotyczące dekompozycji (deregulacji) tradycji religijnej w warunkach nowoczesności, a zwłaszcza ponowoczesności. Autor omawia w nim kwestię zmiennych relacji pluralizmu społeczno-kulturowego, zarówno religii, jak i religijności. Ks. Mariański podkreśla, że w społeczeństwie pluralistycznym swój status pewności tracą religijne, moralne i kulturowe definicje rzeczywistości i stają się kwestią swobodnego wyboru. Pluralizacja społeczna i kulturowa pogłębia proces indywidualizacji, który obejmuje również religię. Socjologowie, jak zaznacza autor publikacji, nie są zgodni co do oceny wpływu pluralizmu społeczno-kulturowego i religijnego na zachodzące przemiany w religijności we współczesnych społeczeństwach. Niektórzy z nich zakładają, że kształtowanie się zróżnicowanej sceny religijnej i konkurencji na „rynku religijnym” może nawet prowadzić do odrodzenia się wiary chrześcijańskiej, a przynajmniej zmiany poziomu religijności.

Znawcy przedmiotu podkreślają, że autorytety religijne tracą na znaczeniu, religijność pozostaje pod wpływem indywidualnej świadomości i jest związana z osobistym doświadczeniem jednostki. Wobec powyższego, nie jest tu relewantna ortodoksja, lecz liczy się preferencja i opcja. Wyznawanie jakiejś wiary czy przynależność do określonej religii nie musi oznaczać pozostawania w niej przez całe życie. Amerykański socjolog Peter Berger, którego ks. Mariański przywołuje często w swojej monografii, zaznacza, że w Ameryce Północnej, jak i w Europie pluralizm przekształcił religię zarówno w perspektywie instytucjonalnej, jak i indywidualnej. Instytucje religijne, które przywykły do monopolu, w warunkach konkurencji na rynku religijnym muszą sobie radzić inaczej. W konsekwencji w ramach tego rynku religijnego jednostki muszą dokonywać wyborów. W tym kontekście Berger podkreśla, że na poziomie indywidualnej świadomości oznacza to, iż religia nie jest już czymś przezroczystym, lecz staje się – podobnie zresztą jak coraz większa część kształtującej nas tradycji – przedmiotem namysłu i decyzji.

Choć wiele ponowoczesnych społeczeństw można określić mianem społeczeństw spluralizowanych religijnie, to jednak już w mniejszym stopniu można o nich mówić jako o społeczeństwach zsekularyzowanych. Granice między religią i sekularyzmem przebiegają na różny sposób w różnych społeczeństwach modernizujących się czy zmodernizowanych. Odmiennie układają się też w nich relacje między pluralizmem religijnym i sekularnością. W krajach Europy Zachodniej od lat 60. ubiegłego stulecia upowszechniała się różnorodność kulturowa i religijna tożsamości, równocześnie zmniejszała się też ogólny poziom religijności, mierzony przynależnością do Kościołów w sensie formalnym, uczestnictwem w praktykach religijnych i deklarowanymi wierzeniami religijnymi. Studia empiryczne prowadzone przez Detlefa Pollacka dowodzą, że religijny pluralizm osłabia witalność wspólnot religijnych. Nie pozostaje to w sprzeczności z tezą, że zaangażowanie ludzi wierzących będących mniejszością może być silniejsze niż wtedy, gdy są oni w większości. Ogólnie, wpływ pluralizmu na obszary religijne ma raczej charakter negatywny.

W podsumowaniu tego rozdziału ks. Mariański w analizach końcowych kieruje uwagę czytelnika na bardzo interesującą konstatację, twierdząc, że Kościół wobec opisanych wyżej trendów charakterystycznych dla społeczeństw ponowoczesnych nie jest pozbawiony szans. Aczkolwiek socjolog nie ma takich narzędzi, aby dostarczyć stosownych recept terapeutycznych, to może jednak formułować pewne zalecenia i rekomendacje. Zaleca przede wszystkim rezygnację z doraźnego reagowania na zmiany w środowisku społecznym i samozadowolenia z dotychczasowych rozwiązań („zawsze tak robiliśmy”). Przekonanie o tym, że Kościół zawsze potrafił skutecznie rozwiązywać swoje problemy tradycyjnymi środkami może się okazać bezskuteczne. Nowa strategia rozwoju preferująca tzw. duszpasterstwo komunikowania („Kommunikationspastoral”), polegająca na poszukiwaniu nowych dróg oddziaływania i działania w ramach duszpasterstwa ofensywnego, może być dla Kościoła owocna. W tych nowych przestrzeniach społecznych Kościół powinien prowadzić konstruktywny dialog ze współczesnym światem, punktualnie i adekwatnie odczytywać znaki czasu w wymiarze kairologicznym, ale nie może to być bezkrytyczne przystosowywanie się do jego wymogów i oczekiwań.

W trzecim rozdziale pt. „Pluralizm społeczno-kulturowy a moralność” ks. Mariański przeprowadza analizy wokół procesów modernizacyjnych pociągających za sobą gwałtowne zmiany społeczne. Związane są one z przejściem od „świata losu” do „świata wyboru”, od absolutnych nakazów do względnie nieograniczonych możliwych wyborów. Niemal nieograniczony wzrost technologicznych i instytucjonalnych możliwości spowodował, że cała biografia życiowa człowieka nie jest już wypadkową „losu” czy „przeznaczenia”, lecz przedmiotem indywidualnych decyzji. Pluralizacja życia ludzkiego oznacza z jednej strony poszerzenie „przestrzeni” wolności, poczucie wyzwolenia z przymusów społeczno-kulturowych, z drugiej zaś strony – poczucie niepewności związane z porzuceniem trwałych wartości i norm. Z tym wiążą się również dezorientacja co do właściwych form myślenia i działania oraz inne trudności.

W Europie Zachodniej w ostatnich dekadach zaznaczał się wyraźnie przyspieszony proces sekularyzacji. Dochodziło i dochodzi coraz bardziej do zdechrystianizowania i eliminowania *sacrum* z życia społecznego i wytworów kulturowych. W ponowoczesnych społeczeństwach nie ma już jednego systemu wartości i norm. Przejawem postawy postmodernistycznej jest zakwestionowanie i odrzucenie wszelkich norm o charakterze absolutnym i obiektywnym. Dobro i zło jako obiektywne kategorie nie mają sensu. Negacja tradycyjnych wartości moralnych, zwłaszcza o proveniencji religijnej, dociera do wszystkich warstw społecznych, przede wszystkim do młodzieży, nawet jeżeli nie zawsze oznacza to postawę, według której wszystkie wartości są sobie równe lub że należy żyć bez reguł, w aksjologicznym chaosie.

Przemiany zachodzące w postmodernistycznym społeczeństwie oznaczają także dalszą sekularyzację i indywidualizację postaw życiowych. Wybór poszczególnych wartości zależy od własnych interesów i preferencji. We współczesnych społeczeństwach nie istnieje już jednolity porządek moralny. Pluralizm niesie ze sobą relatywizację tradycyjnych orientacji normatywnych, a zindywidualizowany styl życia polegający na samorealizacji staje się najważniejszym celem jednostki. Trzeba zaznaczyć, że również i Kościół katolicki pozostaje pod wpływem pluralizmu w jego różnych warstwach, co znalazło swoje odzwierciedlenie wyraźnie w nauce II Soboru Watykańskiego. Dlatego w procesie ewangelizacji wszystkich kultur Kościół i teologia

stoją dziś przed nowymi zadaniami. Chodzi tu zwłaszcza o nowe spojrzenie, o otwarcie się na to, co nowe. W tym kontekście warto przytoczyć refleksje Stefana Swieżawskiego na temat otwartości i tolerancji, którego Władysław Tatarkiewicz nazwał filozofem kulturowego pogranicza. Jego dorobek myślowy sprowadzał się do tezy, że przyswajanie treści kształtujących tożsamość powinno się odbywać w procesie edukacji międzykulturowej, z otwarciem na wartości obecne w środowiskach różnego typu pograniczy.

Aksjologiczne bogactwo wielokulturowości pozwala poprzez odpowiednią edukację pokonać wiele barier i prowadzi do nowych wymiarów rzeczywistości. Tylko wtedy można mówić o adekwatnym przekazie wiary, jeśli zadba się o większe prawo podmiotowości człowieka. Proces ten nie jest możliwy bez obecności wartości wychowawczych i obiektywnych dóbr kulturowych. Należy jednak pamiętać, że zarówno obiektywna kultura, jako suma wartości kulturowych, jak również kultura subiektywna, jako proces wychowania poszczególnych jednostek i określonych grup, nie stanowią gotowego schematu w tej materii. Wszystkie te wartości zakorzenione są w historycznych tradycjach i ich istnienie zależy od relacji, jakie zachodzą między kulturą obiektywną i subiektywną. Także i moralność, jako jeden z czynników kultury, jej wzrost lub osłabienie – wszystko to zależy od kondycji danej kultury.

Kwestie te ks. Mariański poruszał już we wcześniejszych książkach (*Socjologia moralności*, Lublin 2006; *Spółczesność i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*, Tarnów 2008 oraz *Moralność w kontekście społecznym*, Kraków 2014). Są to konstruktywne przemyślenia autora dotyczące badań nad zagadnieniami moralnymi z perspektywy socjologicznej, ale też bardzo istotne dla dyskursu naukowego w ramach szeroko pojętej edukacji. Nie ulega wątpliwości, że zjawisko moralnej degradacji zauważalne jest w cywilizacjach wysoko rozwiniętych, jednak kultur obiektywnych nie da się zmienić czy zahamować subiektywnie. Problem ten łączy się też ściśle z wychowaniem moralnym zakładającym kategorię samowychowania, co nie znaczy z kolei, że dzieje się to bez interakcji ze światem zewnętrznym. Używając w tym kontekście innego określenia, a mianowicie „pedagogiki moralności”, mamy na myśli opis całego procesu wychowania moralnego z zastosowaniem wszystkich możliwych właściwych środków i metod służących temu procesowi. Autor

recenzowanej publikacji, przeprowadzając głębokie analizy wokół zagadnienia: społeczeństwo i moralność w kontekście katolickiej nauki społecznej, ukazuje obraz Kościoła jako instytucji proobywatelskiej. Nawiązuje do ważnej tezy: „Kościół powstrzymujący się od bezpośredniej ingerencji w funkcjonowanie społeczeństwa politycznego może aktywnie uczestniczyć w publicznej sferze społeczeństwa obywatelskiego”.

Papież Jan Paweł II w swoim nauczaniu podkreślał, że Kościół powinien tak działać, aby naród mógł skutecznie oprzeć się tym tendencjom współczesnej cywilizacji, które proponują odejście od wartości duchowych na rzecz nieograniczonej konsumpcji czy też porzucenia tradycyjnych wartości religijnych i moralnych dla kultury laickiej i etycznego relatywizmu. Z kolei papież Benedykt XVI, mówiąc o kryzysie kształcenia, zaznaczał, że relatywizm postrzegany jest jako pewnego rodzaju dogmat. Dochodzi do tego, że społeczeństwo żyjące w kulturze relatywizmu czyni z niego bardzo często wartość nadrzędną. Chrześcijanie w dobie ciągłych przemian i ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości stoją przed koniecznością dokonywania wyborów między wartościami i tzw. pseudowartościami. Trzeba tu podkreślić, że brak światła wiary w społeczeństwie przyczynia się do powstawania różnych wątpliwości, z pytaniem o sens ludzkiego życia włącznie. Wobec takich zjawisk wszystkie podmioty wychowawcze, począwszy od rodziny, stoją przed ogromnym wyzwaniem, inaczej bowiem zauważalny kryzys wychowania może powodować dalsze załamanie się podstawowych wartości.

Reasumując trzeci rozdział pt. „Pluralizm społeczno-kulturowy a moralność”, należy zwrócić jeszcze uwagę na aspekt, który wyraźnie akcentuje ks. Mariański, że moralność jest również widoczna w konstytuowaniu się instytucji publicznych (rodzina, własność itp.), a ostatecznie w przeżywanym porządku ekonomicznym, społecznym, politycznym i kulturowym. Moralność tworzy porządek – bynajmniej nie wolny od wewnętrznych napięć – który obowiązuje jednostki, małe i duże grupy lub całe kręgi kulturowe i stanowi rozróżnienie między przynależnością a obcością. Społeczna funkcja moralności polega na tym, że można żyć zgodnie z zasadami moralnymi i oceniać zachowanie innych ludzi według tych norm moralnych.

Pluralizm społeczno-kulturowy i związany z nim pluralizm religijny nie muszą zagrażać religijności związanej i kształtowanej przez

Kościoły, chociaż bez wątpienia stanowią dla niej ważne wyzwania. Pluralizm religijny i pozostająca z nim w związku subiektywizacja wiary mogą także prowadzić do bardziej świadomego zaangażowania się na rzecz wartości i norm religijnych oraz odpowiedzialności za te wartości w życiu codziennym. Może być on zagrożeniem dla religijności tradycyjnej nieopartej na osobistej refleksji i doświadczeniu, ale i szansą dla religijności wewnętrznej, osobistej (personalnej) i przeżywanej, także tej mającej odniesienia kościelne.

W socjologii zachodniej trwa wciąż debata na temat postępującej sekularyzacji, ale i o megatrendzie, jakim jest religia, o nowej respi-rytualizacji, nowej duchowości, nowych formach i sposobach wyrazu religii poza Kościołami. Z jednej strony tradycyjne Kościoły chrześcijańskie borykają się z wielokształtnym kryzysem, z drugiej zaś – religijność i duchowość poza Kościołami przeżywa swoistego rodzaju *boom*. Można powiedzieć, na co też w zakończeniu publikacji zwraca uwagę autor, że społeczeństwa zachodnie są zdechrystianizowane, ale nie bezreligijne, są religijne inaczej. Socjologowie określają współczesne trendy jako kryzys czy schyłek tradycyjnych Kościołów, ale zauważają również rzeczywistość odradzania się *sacrum* w formach pozainstytucjonalnych. Analizując te zjawiska, mówią o nowych szansach duchowości w globalizującym się świecie.

Konkludując, należy jeszcze raz skonstatować, że najnowsza publikacja ks. Mariańskiego zawiera ogrom treści niezwykle merytorycznych i konstruktywnych analiz wokół poruszanych zagadnień wraz z relewantnymi konkluzjami dla rozwoju teorii i praktyki w wymiarze interdyscyplinarnym. Autor swoimi badaniami wzbogacił niewątpliwie rynek wydawniczy w Polsce. Imponująca jest też bibliografia, zwłaszcza zagraniczna, przybliżająca najnowsze przemyślenia w dostępnej literaturze przedmiotu.

Ks. prof. Janusz Mariański, wybitny znawca socjologii religii i moralności oraz zagadnień z zakresu katolickiej nauki społecznej Kościoła jest niekwestionowanym autorytetem naukowym w kraju i w kręgach zachodnioeuropejskich. Polecam jego monografię przede wszystkim studentom nauk społecznych i humanistycznych, studentom teologii, zwłaszcza katechetyki i pedagogiki religii, oraz wszystkim reprezentantom różnych podmiotów edukacyjnych, którzy stoją przed wyzwaniami związanymi z pluralizmem społeczno-kulturowym i religijnym.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Ks. prof. dr hab. Cyprian Rogowski
Universität Vechta, Niemcy
Institut für Katholische Theologie
e-mail: cyprianrogowski@wp.pl

Władysław Szulakiewicz
ORCID: 0000-0001-8614-2955
Akademia Ignatianum w Krakowie

Historia życia uczonego i środowiska naukowego

The History of the Scientist's Life and the Scientific Community

Stefan Kieniewicz, *Pamiętniki*.
Do druku przygotował Jan Kieniewicz,
Wydawnictwo Znak, Kraków 2021, ss. 748

W maju 2022 roku minęła 30. rocznica śmierci Stefana Kieniewicza, wybitnego historyka, uczonego, zasłużonego organizatora i uczestnika życia naukowego w Polsce pierwszych lat powojennych i drugiej połowy XX wieku. Bogate życie tego uczonego zostało spisane i opisane w *Pamiętnikach* wydanych przez jego syna Jana Kieniewicza, także profesora¹. Warto już na początku refleksji powiedzieć o dwóch sprawach związanych z wydaniem i wartością tych egodokumentów. Otóż 7 maja 2022 roku zostały wręczone Nagrody Historyczne „Polityki” za rok 2021. W kategorii „Pamiętniki i wspomnienia” nagrodzony został profesor Jan Kieniewicz za edycję *Pamiętników* Stefana Kieniewicza². Ponadto należy

- 1 Jan Kieniewicz, ur. 1938 roku, historyk i dyplomata.
- 2 *Nagrody Historyczne „Polityki” 2022 – laureaci*, wydawca.com.pl, 18.05.2022, <https://wydawca.com.pl/2022/05/18/nagrody-historyczne-polityki-2022-laureaci/> [dostęp: 25.07.2022].



SPI Vol. 26, 2023/1
e-ISSN 2450-5366

nadmienić, że omawiane *Pamiętniki* doskonale w swej treści łączą się z wydaną przez Elżbietę Orman w 2013 roku korespondencją między Stefanem Kieniewiczem a Henrykiem Wereszyckim pt. *Stefan Kieniewicz – Henryk Wereszycki. Korespondencja z lat 1947–1990*³.

Kim był autor pamiętników? Przedstawmy kilka faktów z jego biografii naukowej. Stefan Kieniewicz, herbu Rawicz, urodził się w 1907 roku w miejscowości Dereszewicze (Białoruś). Studia historyczne odbył na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1925–1930, następnie studiował na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1932–1934 oraz odbył studia uzupełniające w Wiedniu i Paryżu. W 1934 roku uzyskał stopień doktora na Uniwersytecie Warszawskim za pracę pt. *Spółczesność polskie w powstaniu poznańskim 1848 roku*, napisaną pod kierunkiem Marcellego Handelsmana. Początkowo zawodowo związał się Archiwum Skarbowym w Warszawie (1937–1944). W czasie wojny działał w Biurze Informacji i Propagandy Komendy Głównej AK, ranny w Powstaniu Warszawskim trafił do obozów koncentracyjnych w Badenii i Wirtembergii. W okresie powojennym pracował na Uniwersytecie Warszawskim i w Instytucie Historii PAN. W instytucjach tych pełnił liczne funkcje, m.in. był kierownikiem Katedry Historii Nowoczesnej Polski (1946–1953)⁴, dziekanem Wydziału Historycznego (1953–1955) oraz zastępcą dyrektora Instytutu Historii PAN w latach 1953–1968 (Śródka 1995: 191–192). Pełnił także funkcje redaktora „Przeglądu Historycznego” (1952–1992). Był przewodniczącym Komitetu Nauk Historycznych PAN (1968–1984). Kieniewicz wykształcił liczne grono uczniów i wybitnych badaczy przeszłości. Do jego uczniów należą m.in. tak wybitni historycy jak: Ryszard Bender, Jerzy Skowronek, Wiktoria Śliwkowska, Daniel Olszewski (Śródka 1995: 192).

Andrzej Śródka w biogramie tego uczonego wyróżnił m. n. takie kierunki jego badań jak: historia nowożytna polityczna Polski, dzieje nowożytne miast polskich, edytorstwo historyczne, historia kultury (Śródka 1995: 192). Do tych kierunków badań należy dołączyć biografistykę historyczną, mowa tu o monografiach i biogramach, które Kieniewicz zamieszczał w *Polskim Słowniku Biograficznym*. Ważnym

3 Entuzjastyczną recenzję tego wydawnictwa ogłosił na łamach „Kwartnika Historycznego” Rafał Stobiecki, patrz: Bibliografia niniejszej recenzji.

4 W kolejnych latach nazwy katedr, którymi kierował Kieniewicz, zmieniały się.

obszarem jego aktywności wydawniczej było edytorstwo źródeł⁵. W tym krótkim opisie nie można szczegółowo omówić wszystkich jego wybitnych dzieł⁶. Zwrócę jedynie uwagę na jeden z jego tekstów, dotyczących etyki w badaniach naukowych historii. Kieniewicz wypowiadając się na ten temat stwierdził, że główną zasadą, którą powinien się kierować historyk, jest prawda. Pisał tak: „Powinien on w badaniach swych dociekać prawdy, ale wciąż narażony jest na to, że będzie tę prawdę zniekształcał: czy to pod wpływem własnych przekonań i przesądów, czy pod wpływem zewnętrznych oddziaływań” (Kieniewicz 1972: 520). Poszukiwanie prawdy w badaniach przeszłości to trudna powinność historyka, bo zdaniem Kieniewicza: „Historyk zaś ma własny główny obowiązek: wymierzania sprawiedliwości minionemu światu. Ma poczucie własnej ułomności. Wie, iż wszystko, czego się dowiaduje o przeszłości odległej i bliższej, jest tylko ekstraktem ówczesnej rzeczywistości, oglądanym w krzywym zwierciadle uprzedzeń naszych własnych i całego naszego pokolenia. Ale jesteśmy mocno przekonani o tym, że umiemy – że powinniśmy umieć – zmniejszać stopień tej deformacji, innymi słowy – zbliżać się do prawdy” (Kieniewicz 1972: 526).

Przechodząc do skrótego omówienia zawartości *Pamiętników*, liczących aż 748 stron, należy stwierdzić, że Kieniewicz opowiada swoje życie z niezwykłą sumiennością i otwartością, rozpoczynając je od dzieciństwa, prowadząc dalej przez kolejne etapy swego życia, przebiegające niekiedy w trudnych realiach politycznych⁷. W opowieści tej czytelnik odczyta doskonale jego drogę naukową, zasady etyczne stosowane w życiu i nauce, pozna obszary współpracy ze środowiskiem naukowym. Kieniewicz opowiada także o tym, jak badania naukowe łączył z działalnością dydaktyczną i organizacyjno-naukową,

5 Pierwszą publikacją tego autora, z którą się zetknęłam zajmując się dziejami oświaty w Galicji, był wybór tekstów *Galicja w dobie autonomicznej (1850–1914)*. Muszę stwierdzić, że było to znakomite wydawnictwo wprowadzające mnie w świat historii Galicji.

6 Częściowo znaczenie dorobku Kieniewicza zostało omówione w pracy: Szwarc (2010).

7 *Pamiętnik* liczy 748 stron i składa się z sześciu części: I. Pamiętnik opóźnionego dojrzewania, II. Pamiętnik z lat późnego dojrzewania, III. Ciąg dalszy – pamiętnik z lat późnego dojrzewania, IV. Pamiętnik z lat 1939–1945, V. Pamiętnik z lat 1945–1955: Kraków–Milanówek, VI. Brakujące ogniwo: 1955–1961.

zarówno w latach międzywojennych, jak i w czasach wolnej Polski. W sumie w treści *Pamiętników* odnajdujemy opisy wskazanych na początku niniejszego tekstu ważnych wydarzeń naukowych w jego życiu i pełnionych funkcji w różnych instytucjach naukowych. Poza opowiedzianymi obszarami aktywności głównego bohatera opisywanego egodokumentu, związanymi z życiem naukowym, jest także sporo odniesień do życia rodzinnego, tj. rodziców, żony Zofii, dzieci oraz dalszej rodziny Kieniewiczów i Sobańskich⁸. Niezwykle smutną opowieścią są te fragmenty *Pamiętników*, które dotyczą Powstania Warszawskiego i czasów obozowych (Kieniewicz 2021: 357–424). A to, jakim był człowiekiem, pomimo tak traumatycznych doświadczeń w czasie wojny, niech świadczą jego słowa: „[...] skończyła się moja siedmiomiesięczna niewola, którą przeżyłem, jak koszmar, ale którą ocenić muszę jako lżejszą w porównaniu z losem wielu, wielu tysięcy pasiaków – tych nawet, którzy przeżyli. Doznawałem i za drutami licznych dowodów Bożej opieki, dowodów życzliwości ludzkiej... Po wojnie nie myślałem nigdy o dyskutowaniu swojej «martyrologii», nie zapisywałem się na przykład do ZBoWiD” (Kieniewicz 2021: 423–424).

Odnosząc się do jego drogi naukowej, warto się zatrzymać nad opisem studiów wyższych w Uniwersytecie Poznańskim, gdzie słuchał wykładów lub uczestniczył w seminariach m. in.: Bronisława Dembińskiego, Adama Skałkowskiego, Józefa Paczkowskiego, Leona Białkowskiego, Zygmunta Zakrzewskiego, a także zetknął się w tym czasie z wieloma młodszymi adeptami nauki, a później wybitnymi profesorami, jak chociażby Zdzisławem Grotem (Kieniewicz 2021: 131–163). Wyjątkowo utkwił w jego pamięci okres pisania pracy magisterskiej na seminarium Skałkowskiego. W sumie można powiedzieć, że odnotował wiele interesujących informacji o środowisku naukowym Uniwersytetu Poznańskiego. Wspominał te czasy nie tylko z perspektywy uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych, ale i wad, i zalet życia studenckiego. Dodać trzeba, że w tym czasie w Poznaniu odbywał się IV Powszechny Zjazd Historyków Polskich, w którym także mógł uczestniczyć, co doceniał, przysłuchując się referatom i dyskusji uczonych (Kieniewicz 2021: 139). Kolejnym ważnym wydarzeniem była habilitacja na Uniwersytecie

8 Rodzina Zofii – żony Kieniewicza.

Jagiellońskim w 1946 roku (Kieniewicz 2021: 361–463). W niej, jak wynika z zapisków, uczestniczyli m.in. tak znani uczeni jak: Roman Grodecki, Władysław Konopczyński, Henryk Mościcki, Józef Feldman, Jan Dąbrowski, Franciszek Bujak. Następnym etapem jego drogi naukowej były starania o nominacje na stanowisko profesora nadzwyczajnego. Warto przytoczyć wspomnienie Kieniewicza o tym wydarzeniu: „Rzecz przeszła przez wydział i Senat, lecz oczywiście była wentylowana w partyjnych konwentyklach. Ktoś podobno zgłosił obiekcję: Kieniewicz pisze do prasy katolickiej, na co wystąpił w mojej obronie Arnold⁹: «Nie jest ważne, gdzie Kieniewicz pisze, ale co pisze». Powtarzając mi tę wymianę zdań, Manteuffel doradził mi, abym do czasu nominacji zaprzestał występowania we wskazanych tygodnikach” (Kieniewicz 2021: 520). Z opisu uzyskiwania kolejnych awansów naukowych przez tego historyka wynika, że ich zdobycie nie gwarantowało, jak to niekiedy jest współcześnie, uzyskania katedry uniwersyteckiej czy nawet stabilizacji naukowej (Kieniewicz 2021: 464–468). Ukazanie perypetii Kieniewicza w poszukiwaniu stabilizacji może być dla współczesnego czytelnika ważne z punktu widzenia pokonywania trudów rozwoju naukowego.

Dalsze dojrzewanie naukowe to także udział w zjazdach naukowych, w których, jak wynika z zapisków, uczestniczył z niezwykłą aktywnością i zainteresowaniem, poznając środowisko historyków. W okresie powojennym były to m.in. zjazdy we Wrocławiu i Krakowie, w tym drugim uczestniczył¹⁰. Wiele informacji o środowisku historyków dostarcza opis przebiegu VIII zjazdu w Krakowie, w przygotowaniu którego brał udział i wygłaszał referat (Kieniewicz 2021: 679–683). Ważne w jego biografii były zagraniczne wyjazdy naukowe (Rzym, Palermo, Praga, Berlin, Oksford), których okoliczności i przebieg odtworzył niekiedy w szczegółach. Nie mniej ważna w życiu naukowym Kieniewicza była współpraca z Polską Akademią Umiejętności (Komisją Historyczną), Polskim Słownikiem Biograficznym i Polskim Towarzystwem Historycznym. To PAU i PTH patronowały wielu wydarzeniom i projektom badań historycznych. Istotne były, jak przyznaje Kieniewicz, coroczne zjazdy PTH, które

9 Stanisław Arnold (1895–1973) – historyk, profesor UW.

10 Mowa o VII zjeździe we Wrocławiu w dniach 19–22 września 1948 r. i VIII zjeździe w Krakowie, który odbył się w dniach 14–17 września 1958 r.

odbywały się w różnych miastach Polski. Opowieści o wydarzeniach naukowych, z jednoczesną charakterystyką jej uczestników, ukazują uczonych nie tylko w naukowym ich wymiarze, ale i żartobliwym ujęciu ich postaw czy wypowiedzi. Słowem, ukazują ich w życiu i nauce. Niech przykładem będą dwa krótkie wspomnienia ze zjazdów PTH. Kieniewicz wspomina, że w 1949 roku podczas zjazdu w pałacu Paulinum w Jeleniej Górze profesor Celina Bobińska¹¹ nawracała ks. Mieczysława Żywczyńskiego na wiarę marksistowską. Natomiast na kolejnym zjeździe w zamku w Łagowie w 1950 roku Aleksander Gieysztor¹² żartobliwie nucił próbkę socrealistycznej poezji:

Już buja motyl, pachnie kwiat,
I słowik wygrywa trele.
Ach, jak piękny jest ten świat –
Ze związkim Radzieckim na czele...

(Kieniewicz 2021: 547)

Szczególnie pracowitym okresem w życiu Kieniewicza były lata, w których łączył pracę w Uniwersytecie Warszawskim i Instytucie Historii PAN. Jego opowiadanie o pracy naukowej i organizacyjnej łączyło się z opisem pracy dydaktycznej. Ze wzruszeniem wspomina swoje seminaria. O seminarium doktoranckim pisał: „Lubiłem swoje poniedziałkowe seminaria doktoranckie, na których przeważali wolontariusze nie związani ani z Uniwersytetem, ani z Akademią, niemalże hobbyści nauki historycznej” (Kieniewicz 2021: 644). A dalej w opisach swego życia podaje nazwiska uczestników seminarium, wskazując, którzy z nich przysłużyli się w późniejszym okresie nauce historii. Do tych wymienionych obowiązków dochodziły trudy redagowania „Przeglądu Historycznego”, i to aż przez 40 lat, o czym już wspomniano, i udział w posiedzeniach Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki¹³. O pracy redaktora „Przeglądu Historycznego” pisał następująco: „Miałem trudną i nieprzyjemną

11 Celina Bobińska (1913–1997), historyk, działaczka komunistyczna.

12 Aleksander Gieysztor (1916–1999), historyk mediewista, prof. UW, członek PAN.

13 Organ ten powstał w 1951 roku. O jego zadaniach i późniejszych formułach jego funkcjonowania w ramach organów państwowych, m.in. takich jak znana powszechnie i działająca w latach 1990–2020 Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów – zob. Izdebski (2020).

sprawę związaną z redagowaniem «Przeglądu»... Gryzłem się i źle spałem. To, że blisko czterdzieści lat udawało mi się utrzymać zgodę w redakcji «Przeglądu Historycznego», ośmielałem się zaliczyć do poważniejszych mych życiowych osiągnięć» (Kieniewicz 2021: 654). Z kolei posiedzenia Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej były w jego opinii jeszcze trudniejsze, nie tylko ze względu na długie, dwa razy w miesiącu odbywane posiedzenia, ale z powodu stylu pracy i wielości skomplikowanych, bo zazwyczaj liczących ponad 90 spraw na każdym posiedzeniu. W kwestii przedmiotu pracy tego organu podaje taką wzmiankę: „Toczył się wtedy spór o tytuły naukowe osób niezwiązanych z wyższymi uczelniami (muzea, biblioteki, archiwa, instytuty naukowe itp.). Dowcipkowałem, że w instytutach najniższy pracownik nosić będzie tytuł «szperacza», średni «badacza», najwyższy – «ustawiacza» (naukowego)” (Kieniewicz 2021: 655).

W zapiskach pamiętnikarskich odnotowywał także prace nad powstawaniem swoich kolejnych publikacji naukowych. Sporo miejsca w *Pamiętnikach* poświęcił historii powstawania obszernej książki pt. *Adam Sapieha (1828–1903)* (Kieniewicz 1938).

Szczególnie cenne nie tylko dla odtworzenia biografii tego uczonego, ale dla udokumentowania odradzania się uniwersytetów i życia uniwersyteckiego po II wojnie światowej, są zapiski Kieniewicza dotyczące odbudowy życia uniwersyteckiego, instytucjonalizacji nauki i uprawiania historii. Zapisane w *Pamiętnikach* dyskusje podczas zjazdów naukowych, wymiany poglądów między uczonymi na tematy naukowe podczas posiedzeń w instytucjach naukowych, w których pracował, czy nawet podczas posiedzeń awansowych, jak na przykład kolokwiów habilitacyjnych, przedstawiają obraz powojennej nauki w ówczesnych realiach politycznych. Opisy tych wydarzeń oraz miejsc pracy i współpracy sprawiły, że na kartach *Pamiętników* są odnotowani uczeni w szczególności z Uniwersytetu Poznańskiego (od 1955 r. – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Instytutu Historii PAN. Z niezwykłą dla siebie kulturą wypowiedzi ukazał relacje między uczonymi wymienionych uniwersytetów i Instytutu Historii PAN, a także redakcji „Przeglądu Historycznego”.

Pamiętniki Kieniewicza są wyjątkowym dokumentem, w którym została ukazana nie tylko historia jednego uczonego, ale i różnych środowisk. Jego bogata biografia i związki z wieloma instytucjami

naukowymi sprawiały, że w jego *Pamiętnikach* zostali odnotowani uczeni tworzący powojenne środowisko naukowe, głównie historyczne. A o wielkości tego środowiska, z którym spotykał się Kieniewicz, świadczy nawet pobieżny ogląd zamieszczonego w *Pamiętnikach* indeksu nazwisk (s. 719–744). Kieniewicz ilustruje trudne okresy swego życia i jest przykładem życia ludzi nauki w czasach wojny i okupacji oraz okresie stalinowskim. To czasy, w których jako uczoney musiał dokonywać wyborów. Z jego zapisków wynika, że miał dystans do wielu wydarzeń, a jako historyk uczył poszukiwania prawdy o przeszłości, co było zgodne z jego zasadami. Lektura *Pamiętników* Kieniewicza umożliwia czytelnikowi spotkanie z niepowtarzalnym i minionym światem inteligencji lat międzywojennych, czasu II wojny światowej i okresu powojennego, z dorobku którego korzystamy współcześnie. I warto mieć tego świadomość, i o tym pamiętać.

Bibliografia

- Izdebski H. (2020). *Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów oraz poprzedzające ją organy. Podstawy prawne i działalność*, Warszawa: Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów, s. 9–19.
- Kieniewicz S. (1938). *Adam Sapieha (1828–1903)*, Lwów: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kieniewicz S. (1952). *Galicja w dobie autonomicznej (1850–1914). Wybór tekstów w opracowaniu Stefana Kieniewicza*, Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.
- Kieniewicz S. (1974). *O etyce zawodu historyka*. „Kwartalnik Historyczny”, nr 3, s. 517–528.
- Kieniewicz S. (2021). *Pamiętniki*. Do druku przygotował J. Kieniewicz, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Nagrody Historyczne „Polityki” 2022 – laureaci*, wydawca.com.pl, 18.05.2022, <https://wydawca.com.pl/2022/05/18/nagrody-historyczne-polityki-2022-laureaci/> [dostęp: 25.07.2022].
- Stefan Kieniewicz – Henryk Wereszycki. Korespondencja z lat 1947–1990*. Wstęp i opracowanie E. Orman (2013). Kraków: Księgarnia Akademicka, Instytut Historii Nauki PAN.
- Stobiecki R. (2015). *Niezwykła epistolografia. O korespondencji Stefana Kieniewicza i Henryka Wereszyckiego*, „Kwartalnik Historyczny”, nr 3, s. 553–564.
- Szwarc A. (red.) (2010). *Stefan Kieniewicz. Historyk i jego dziedzictwo w polskiej historiografii*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Śródka A. (1995). *Kieniewicz Stefan*, [w:] *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, t. 2: *H–L*, Warszawa: Agencja Wydawnicza Aries, s. 191–194.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Akademii Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. AIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr Krzysztof Biel SJ
e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Plany wydawnicze

- 2023, vol. 26, nr 2: Pedagodzy o nowych uzależnieniach
Termin nadsyłania tekstów: 28.02.2023
- 2023, vol. 26, nr 3: Starzenie się społeczeństw
Termin nadsyłania tekstów: 30.04.2023
- 2023, vol. 26, nr 4: Edukacja i religia
Termin nadsyłania tekstów: 30.06.2023
- 2024, vol. 27, no. 1: Resilience in Our Society: How to Build Opportunities For Growth [issue in English]
Papers submission deadline: 29.09.2023